Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

На правах рукопису

ГЛУЩЕНКО Ірина Іванівна

КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Тищенко Владислав Володимирович
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 10

1.1. Лінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти дослідження лексичної сторони мовлення у дітей із ЗПР. 10

1.2. Психологічні механізм формування лексичної сторони мовлення в онтогенезі..... 18

Висновки до першого розділу 37

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 39

2.1. Обґрунтування змісту та методики констатувального етапу дослідження 39

2.2. Дослідження стану та особливостей засвоєння лексичних одиниць мови молодшими школярами із ЗПР..... 44

2.3. Дослідження стану сформованості діяльності використання лексичних одиниць мови учнями із ЗПР 72

2.4. Дослідження стану сформованості якісної сторони словника дітей із ЗПР 97

Висновки до другого розділу 108

РОЗДІЛ 3
ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР..... 111

3.1. Обґрунтування змісту та методики формувального експерименту 111

3.2. Зміст та методика корекційно-розвивальної роботи із засвоєння та використання лексичних одиниць мови учнями із ЗПР 115
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту 159
Висновки до третього розділу 177

ВИСНОВКИ 180

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 184

ДОДАТКИ 200

Додаток А 200
Додаток Б 224
Додаток В 228
Додаток Д 235
Додаток Е 239
Додаток Ж 247
Додаток З 257
Додаток К 284
Додаток Л 288

ВСТУП

Актуальність теми. Важливою умовою успішного шкільного навчання є формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу, що подається у вербальній формі, оволодіння дітьми писемною формою мовлення та теоретичними знаннями про мову в системі лінгвістичних понять (А. Богуш, В.Тарасун, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.).

Ці завдання є пріоритетними для всіх галузей корекційної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але особливої актуальності вони набувають у контексті навчання та виховання дітей з порушеннями когнітивної сфери. Адже відомо, що розвиток мовлення забезпечують не лише специфічні мовленнєві механізми, які пов’язані з аналітико-синтетичною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів, але й загальнофункціональні психологічні механізми, зокрема мислення, пам’ять та увага. Порушення останніх спричиняють недорозвиток тих мовленнєвих структур, які в психолінгвістиці відносять до інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. Саме ці порушення визначають патологічний характер формування мовлення в дітей з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку (ЗПР), раннім дитячим аутизмом (В. Лубовський, В. Петрова, Є. Соботович, К. Карлепп, Р. Лалаєва, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Проте у практиці логопедичної роботи порушення складників інтелектуального компонента мовлення у дітей названих категорій досліджені недостатньо. Зокрема, це стосується лексичної сторони мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку, хоч саме засвоєння та використання лексичних одиниць мови в актах сприймання та породження мовлення найповніше демонструють тісний взаємовплив між недоліками інтелектуального та мовленнєвого розвитку (Є.Соботович).

Проблема мовленнєвого недорозвитку дітей із ЗПР особливо загострюється, коли вони вступають до класів інтенсивної педагогічної корекції (ІПК), не одержавши спеціальної дошкільної підготовки. Ця характерно для всіх регіонів України. Для прикладу, лише у Херсонській області на одну спеціальну школу-інтернат для дітей із ЗПР та 20 класів ІПК при загальноосвітніх школах, в яких навчаються близько 289 учнів із затримкою психічного розвитку, існує лише шість спеціальних дошкільних груп (85 дітей) при дитячих дошкільних закладах.

Слід зазначити, що особливості порушень словника дітей із ЗПР та методи їх корекції представлені в численних дослідженнях як логопедів, так і спеціальних психологів (Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Яссман та ін.). Проте питання механізмів недорозвитку мовлення у цієї категорії дітей, стану сформованості складників мовленнєвої діяльності, що забезпечують засвоєння та використання дітьми лексичних одиниць мови в актах комунікації, відповідності змісту та методик логопедичної роботи завданням навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР усе ще недостатньо розроблені [62, 64, 136, 139].

Саме це й аргументує актуальність обраної нами теми дисертаційного дослідження «Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку».

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проводилося в межах комплексної теми кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету «Дослідження психофізіологічних та педагогічних основ корекційної роботи з дітьми з вадами розвитку» (протокол №3 від 24.11.2008 року).

Тема дисертації узгоджена в міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України (протокол № 5 від 16.06.2009 року).

Мета дослідження: розробити та експериментально перевірити зміст і методику корекційної (логопедичної) роботи, спрямованої на розвиток

лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Для реалізації поставленої мети було окреслено такі **завдання:**

1. Проаналізувати й узагальнити науково-теоретичні дані про закономірності формування лексичної сторони мовлення в онтогенезі та вплив затримки психічного розвитку на діяльність засвоєння та використання лексичних одиниць мови.

2. Визначити стан та особливості сформованості вербальних дій і знакових операцій, що зумовлюють засвоєння та використання лексичних одиниць мови у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку порівняно з дітьми із нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком.

3. Розробити критерії оцінювання та на їхній основі визначити рівні сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

4. Розробити та експериментально перевірити зміст і методику корекційної (логопедичної) роботи, спрямованої на подолання порушень лексичної сторони мовлення молодших школярів із ЗПР.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – зміст і методика корекційної (логопедичної) роботи з розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Методологічною основою дослідження стали:

– концепція про взаємозв'язок мислення та мовлення, місце і роль мовлення в процесі розвитку дитини, теорія мовленнєвої діяльності [62, 63, 73, 74, 76, 80, 83, 84, 87, 88, 146, 148, 150];

– теоретичні положення про системність мови та її ієрархічну будову [7, 18, 37, 57, 67, 77, 126, 127];

– системний психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвої діяльності дітей з нормальним і порушеним онтогенезом [29, 46, 48, 51, 68, 69, 71, 74, 83, 85, 86, 87, 137, 144];

– учення про особливості психічного розвитку дітей із ЗПР і місце порушень лексичної сторони мовлення в структурі зазначеного порушення психофізичного розвитку [26, 30, 38, 40, 42, 43, 54, 80, 98, 108, 129 та ін.].

Методи дослідження: Для розв'язання окреслених завдань дослідження та досягнення поставленої мети було використано такі методи дослідження:

– *теоретичні:* аналіз та узагальнення даних науково-теоретичної педагогічної, лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури, які дали можливість з'ясувати сучасний стан теорії і практики організації навчально-виховного процесу з розвитку мовлення дітей із порушенням інтелектуального розвитку, систематизувати та узагальнити інформацію про досліджуваний об'єкт, створити модель основних етапів і механізмів засвоєння та використання дітьми лексичних одиниць мови;

– *емпіричні*: спостереження за мовленнєвою, навчальною, ігровою діяльністю учнів молодших класів із ЗПР; бесіди з дітьми, їхніми батьками та педагогами; психолого-педагогічний експеримент констатувального та формувального характеру, який проводився з метою вивчення стану та особливості лексичної сторони мовлення дітей із ЗПР та перевірки ефективності впливу розробленої методики навчання;

– *методи обробки даних*: методика статистичного аналізу, кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів:

– *уперше* проведено комплексне дослідження засвоєння та використання лексичних одиниць у мовленнєвій діяльності молодших школярів із ЗПР з урахуванням складної психологічної структури означених компонентів мовленнєвої діяльності, психологічних механізмів мовлення та особливостей їх порушення у дітей названої категорії;

– визначено причини, прояви та психологічні механізми порушень діяльності використання засвоєних лексичних одиниць у мовленнєвій діяльності молодших школярів із ЗПР: труднощі актуалізації лексичних одиниць у процесі породження мовлення, недоліки контролю та самоконтролю

на лексичному рівні, домінування елементарних семантичних зв'язків між засвоєними словами тощо;

– обґрунтовано, розроблено та апробовано методику корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на подолання порушень діяльності засвоєння та використання лексичних одиниць мови у молодших школярів із ЗПР, що враховує: закономірності формування лексичної сторони мовлення в нормі; виявлені в ході дослідження психологічні механізми порушень мовленнєвої діяльності у дітей із ЗПР (у її лексичній ланці); зміст та завдання навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

– *удосконалено* та розширено наукові уявлення про характер, причини та прояви порушень лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПР, зокрема про характер зв'язків та впливів порушень інтелекту на мовленнєвий розвиток дитини;

– *подальшого розвитку набула* реалізація питань удосконалення змісту логопедичної роботи в школі (класі) інтенсивної педагогічної корекції, що узгоджувалась би з отриманими результатами та в комплексі з корекцією та розвитком інших сторін мовлення сприяла б більш якісному подоланню порушень психофізичного розвитку у зазначеної категорії дітей.

Практичне значення одержаних результатів.

Розроблена методика логопедичної роботи з корекції та розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів із ЗПР сприятиме більшій ефективності корекційної (логопедичної) роботи з подолання порушень мовленнєвого розвитку дітей та підвищенню на цій основі показників успішності їхньої навчальної діяльності в цілому.

Результати дослідження можуть бути використані в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають порушення мовленнєвого та розумового розвитку, у роботі з іншими категоріями дітей, які мають порушення лексичної сторони мовлення, під час підготовки програм корекційної роботи з розвитку мовлення, у роботі курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та в навчальних курсах для студентів

вищих педагогічних навчальних закладів, які навчаються за напрямом «Корекційна освіта (логопедія)».

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом:

– здійснення експериментальної роботи молодших класах інтенсивної педагогічної корекції при загальноосвітніх школах №55, №48, №4 №1, м. Херсона та №53, №63 м. Миколаєва;

– виступів з доповідями на Міжнародних науково-практичних конференціях «Новітні медико-психологічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів» (м. Полтава, 2009), «Сучасні підходи до організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Психолого-педагогічні проблеми розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2006). Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Реабилитация детей с особенностями психофизического развития: современность и перспективы» (м. Сімферополь, 2005), «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі» (м. Запоріжжя, 2006), «Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки» (м. Херсон, 2010).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 10 статей, з них 8 у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

РОЗДІЛ 1
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Лінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти дослідження лексичної сторони мовлення у дітей із ЗПР.

Мовлення є актуальним об'єктом досліджень лінгвістів, психологів та методистів. Лінгвістів воно цікавить у співвідношенні з мовою, а психологів – як процес породження та сприйняття висловлювання, як вид суто людської діяльності, що забезпечує спілкування.

Передусім слово є центральною мінімальною структурно-семантичною одиницею мови, яка виражає складом поняття про предмети, процеси, явища дійсності, їх ознаки чи взаємовідношення між ними. Слово вільно відтворюється в мовленні та слугує для побудови висловлювань. Складність визначення лексичного поняття пояснюється тим, що слова є неоднорідними за своєю структурою та функціями [7, 18, 36, 47, 57,69, 76, 85, 86, 142, 157].

Основною функцією слова є його означальна роль, яку називають денотативною або референтною. Слово може позначати предмет, дію, якість або відношення. У психології цю функцію слова прийнято називати предметною співвіднесеністю або лексичним значенням. Слово, яке має предметну співвіднесеність, може приймати форму іменника (позначати предмет), прикметника (позначати якість), дієслова (позначати дію) тощо.

Слово збагачує світ людини, дозволяє оперувати предметами навіть за їх відсутності, допомагає людині формувати сприйняття, уявлення та діяльність, тим самим виконуючи регулювальну функцію. Слово не визначає тільки конкретний предмет або явище, семантична структура слова складна і має певні особливості. Особливістю лексичного значення слова є те, що одна і та ж лексема може мати декілька значень, унаслідок чого виникають різні семантичні структури слів, які складаються із певної кількості семантичних компонентів та їх видів. Основними типами лексичних значень є пряме і переносне значення слова [18, 57, 76, 85, 126, 142, 157].

Існуюча в мовленні багатозначність слів (полісемія) виникає внаслідок того, що словом називають і визначають не один предмет і не одне поняття, а декілька, тобто слово має потенційно багатопредметну й багатопонятійну спрямованість. Семантична структура багатозначного слова складається із семантичних компонентів кожного значення слова та семантичної єдності усіх значень. Таким чином, функція багатозначності базується на основі перенесення назви одного предмету на інший, це реалізується в певному контексті. Отже, багатозначність слів є результатом розвитку їх лексичного значення і тому є показником рівня лексичного та мовленнєвого розвитку дитини [75, 86].

Зазначимо, що конкретні лексичні значення різних слів неоднорідні за своїми зв'язками з предметами й поняттями. Аналіз типології лексичних значень дозволяє виділити деякі з них: значення переносні, абстрактні, образні, синонімічні, антонімічні та похідні поняття з різною мірою узагальнення.

Одне й те ж лексичне поняття може виражатися декількома словами, що проявляється в явищах синонімії. Синонімія – це зближення слів однієї лексико-семантичної або тематичної групи. Частіше зближуються не слова, а їх контекстуальні значення. Синоніми відрізняються один від одного багатьма змістовними компонентами слова, при цьому більш помітним та актуальним може бути лише один із цих компонентів.

Не так часто як синоніми, в мові використовуються об'єднання слів, протилежні за своїм лексичним значенням (антоніми). На відміну від синонімів, антоніми об'єднуються не в ряди, а в пари. Предметна співвіднесеність або найближче значення слова є вибором потрібного значення із низки існуючих слів. Цей вибір визначається ситуацією та тим контекстом, в якому вживається слово [69, 70, 85, 157].

Поряд із денотативним значенням (предметна співвіднесеність) слова існує ще асоціативне значення, оскільки слово позначає не тільки конкретні предмети, а збуджує цілу низку асоціативно пов'язаних слів. Таким чином, слово стає центральним вузлом у вербальній сітці викликаних образів і конотативно пов'язаних із ним слів [7, 18, 87].

Існуюча ідея лексико-семантичних полів співвідноситься з уявленням, при якому вся лексика створює певні системи. Такого роду лексичні зв'язки суттєво впливають на структурне значення слова. Семантичне поле, за визначенням О. Р. Лурії (1979), Є. Ф. Соботович (1997) – це функціональне утворення та

групування слів на основі узагальнення різних семантичних ознак. Лексико-семантична система є найрухомішою серед усіх мовних рівнів, однак, змінюючись, вона має здатність до саморегулювання, тобто до такої перебудови, яка б не порушувала системності, що є необхідним для постійного забезпечення її комунікативної придатності.

Отже, лексико-семантична система мови має польовий характер, тобто її структура організована за принципом поля, в якому є центр з його ядром і периферія. Біля ядра семантичного поля знаходяться частотніші слова, які мають більш виражені семантичні ознаки. На периферії знаходиться лексика, яка має менш виражені ознаки цього поняття [126, 142, 158].

Будь-яка зміна в лексичному складі мови позначається на системних відношеннях. Нерідко трапляються випадки, коли слово, набуваючи нового значення, впливає на появу подібних значень у всіх інших семантично пов'язаних із ним словах. Більшість лексико-семантичних об'єднань мають чітку, сувору системну організацію, яка зумовлена не лише комунікативними потребами, а й системністю об'єктивного світу, відображеного у лексиці. Таким чином, семантичне поле існує не як засіб існування лінгвістичних явищ, а як сукупність елементів синтагматичної природи [7, 18, 77, 85].

За визначенням Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнаровича, слова здатні вступати в лінійні, просторові й часові відношення в складі мовленнєвого ланцюга. Слово, яким позначається предмет, дає не тільки його визначення, а й розкриває ряд потенційних зв’язків і відношень, в які може вступати цей об’єкт. Означені відношення можуть бути парадигматичними й синтагматичними. Пояснити утворення синтагматичних зв’язків спробуємо, спираючись на дослідження Є. Ф. Соботович [137, 142, 168].

Встановлення синтагматичних зв’язків відбувається на основі поступового формування узагальненого уявлення про реально існуючі предмети оточуючого світу. Синтагматичні або лінійні відношення формуються і розвиваються в результаті запам’ятовування дитиною існуючих смислових відношень. Наприклад, дитині показують предмет і називають його словом *м’яч. Слово м’яч* вступає в різні синтагматичні відношення зі словами, які означають форму (круглий), ознаки (червоний), дію (гратися). У процесі пізнавальної діяльності дитина запам’ятовує ці зв’язки й у подальшому переносить їх на подібні за ознаками предмети. Наприклад, усі предмети (кулька, кулькоподібні іграшки), які подібні за формою, ознакою та

дією визначеного предмета, дитина називає *м'ячем* (елементарні лексичні узагальнення). Отже, синтагматичні відношення відображають логічну послідовність мовних елементів і їх смислові відношення [135, 137].

Парадигматичний тип відношень між лексичними одиницями мови визначають Ф. М. Березіна, М. І. Жинкіна, О. Р. Лурія, О. М. Рудякова, В. М. Русанівський, Є. Ф. Соботович, Ж. П. Соколовська, О. О. Уфімцева. У їхніх дослідженнях було з'ясовано, що будь-яка парадигма на лексичному рівні є сукупністю варіантів слів, об'єднаних між собою. Характер парадигматичних угруповань не завжди однорідний. Парадигматичні класи за своїм визначенням можуть мати як функціональну, так і структурну природу [48, 85, 87, 126, 127, 137].

Отже, парадигматичні відношення – це відношення між словами на основі спільності або протилежності їх значень. Найпростіші приклади парадигм на семантичному рівні утворюють слова синонімічного ряду (слова, які об'єднані спільним значенням). Ці слова як члени парадигми функціонують у мові, але не можуть бути представлені в мовленні одночасно. У процесі мовлення необхідні слова з парадигматичного ланцюга обираються дитиною залежно від структурної організації самого висловлювання. Цей вибір буде результативним у тому випадку, якщо парадигматичні зв'язки в дитини сформовані на належному рівні.

За визначенням Є. Ф. Соботович, найбільшими парадигматичними об'єднаннями є лексико-семантичні поля – тобто сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту й відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ [137].

Залежно від віку, в процесі розвитку людини, спостерігається зміна співвідношень між парадигматичними й синтагматичними асоціативними групами. Так, дітям молодшого дошкільного віку внаслідок обмеженості власного мовленнєвого досвіду притаманні асоціації синтагматичного типу. Для підлітків та дорослих характерними є парадигматичні асоціації, коли у групи об'єднуються елементи, що означають спільні функції (при цьому переважають антонімічні пари).

На думку О. М. Леонтьєва, синтагматичні зв'язки виникають рано й будуються легше, ніж асоціативно організовані парадигматичні зв'язки – зв'язки більш високої категорії, що є показником сформованості лінгвістичного розвитку й формування лексичних понять у дітей [70].

Існує ще один момент, без урахування якого психологічний аналіз розуміння слова є недостатнім. Кожне слово вказує не тільки на відповідний предмет, але й містить характеристику відповідної системи зв'язків. Слово також має співвіднесені семантико-синтаксичні валентності, тобто потребує різноманітних зв'язків з іншими словами. Наприклад, дієслово *спати,* потребує обов'язкового поєднання з іншими словами: *хто спить? коли спить?* тощо. Кожне слово може мати три (або й більше) потенційні зв'язки. [68, 85, 86, 137, 176].

Таким чином, сприйняття слова потребує не тільки його предметної співвіднесеності (ближнього значення), але тієї системи змістовних зв'язків, які стоять за словом. Сприйняття слова передумовлює сприйняття його як одиниці мови й пов'язано із збудженням системи семантико-синтаксичних відношень з іншими словами.

Як визначають дослідження О. Р. Лурії, лексичні одиниці, які будують семантичну основу мови, можуть також об'єднуватися у пари, що групуються з невеликою кількістю семантичних функцій у середині цих пар. Функції, які лежать в основі потенційних семантичних об'єднань пар слів, називають „лексичними функціями". Слова, пов'язані між собою, утворюють різні групи слів, які можуть поєднуватися за однорідністю або близькістю лексичного значення. Наприклад, слова *голова, око, рука, нога* поєднуються між собою тому, що вони означають частини людського тіла та утворюють відповідну лексико-семантичну групу слів. Інші слова – *рука, сестра, звук* є словами однієї частини мови, вони не об'єднуються між собою на основі лексичного значення і не утворюють лексико-семантичні групування [85].

Кожна частина мови має свої лексико-семантичні ряди і групи слів. Наприклад, іменники можуть визначатися такою групою слів, як ознаки спорідненості (*мати, батько, сестра, брат*), прикметники – кольори (*синій, білий, червоний*), дієслова – дія (*бігти, йти*) тощо. Отже лексико-семантичні групування – це слова однієї частини мови, які об'єднані однорідністю та близькістю значень.

Як зазначалося вище, лексико-семантичні поля не є ізольованими об'єднаннями, а пов'язані між собою. Прикладами цього є зв'язані багатозначні слова, які окремими своїми значеннями належать до різних полів. Так, слово *ручка* в значенні *маленька рука* належить до лексико-семантичного поля „частини тіла", а значенням *ручка для письма* – до семантичного поля „шкільне (канцелярське) приладдя", слово *підійти* одним значенням належить до лексико-семантичного

поля „переміщення”, а іншим висловом – *підійти до висновку* – до поля „розумова діяльність” [7, 15, 29, 36, 46, 57, 157].

Таким чином, лексико-семантичні поля перетинаються. Зв'язок між полями забезпечує безперервність семантичного простору та об'єднує всі поля в одну лексико-семантичну систему мови. Лексико-семантичне поле має ієрархічну будову, воно складається із лексико-семантичних груп, а лексико-семантичні групи – із меншими за обсягом мікросистемами. Так, у часовому лексико-семантичному полі виділяють лексико-семантичні групи назв точних і неточних часових відрізків, а в межах цих лексико-семантичних груп виділяють мінімальні семантичні об'єднання: синонімічні ряди (*час, пора; день, доба*), антонімічні пари (*день – ніч, літо – зима, вічність – мить*).

Найпоширенішими в лексико-семантичній системі є родо-видові відношення (*тюльпан, гвоздика, гладіолус, ромашка – квіти; кущі, дерева – рослини*). Вони притаманні всім пластам лексики і є найважливішими чинниками, які об'єднують і структурують лексико-семантичну систему. Лексико-семантичні, тематичні групи, синонімічні та антонімічні пари – усі ці групування поєднані тим, що мають предметно-понятійну основу, але їх внутрішня семантична структура різна [18, 85].

До лексико-семантичної системи мови, на думку О. Р. Лурії, В. І. Лубовського, О. О. Леонтьєва, Є. Ф. Соботович, належать слова, різні за семантикою, функціями, важливістю використання в мовленні, територіальним поширенням, стійкістю в часі, стилістичною характеристикою, походженням тощо [68, 70, 71, 83, 85, 86, 135, 139].

У центрі лексико-семантичної системи знаходяться найбільш необхідні та часто вживані слова, а на периферії – рідко вживані. Як бачимо відбувається не тільки об’єднання слів у семантичні поля, але й розподілення лексики в середині семантичного поля. Усе це показує, що значення слова не вичерпуються лише предметною співвіднесеністю. На думку О. Р. Лурії, сприйняття слова слід розглядати як складний процес вибору потрібного найближчого значення слова із всього викликаного „семантичного поля” [85].

Функція слова не вичерпується лише денотативним та конотативним значенням. Найбільш суттєву роль відіграє друга важлива функція слова – його понятійне значення. Психологічне значення слова, за визначенням багатьох дослідників – це узагальнене відображення дійсності, яке виробилось людиною й зафіксоване у формі понять, знань або умінь [18, 29, 47, 57].

Психологічне значення слова О. Р. Лурія визначає як понятійну співвіднесеність слова на відміну від його лексичного значення, що вказує на предметну співвіднесеність слів. В основі понятійної співвіднесеності слова лежить засвоєння його узагальненого лексичного значення [85,86].

Кожне слово не тільки означає певну річ, не тільки визначає її ознаки, воно узагальнює речі, відносячи їх до відповідної категорії, тобто несе складну інтелектуальну функцію узагальнення. Цей факт указує на те, що слово є не тільки засобом заміни предмета, уявлення, воно є клітиною мислення, тому що важливою функцію мислення є саме абстракція і узагальнення [137,157].

У психології узагальнення і абстракцію розглядають як самостійні розумові процеси. Спочатку проходить процес абстрагування, а потім розвивається процес узагальнення суттєвих ознак. Якщо процес узагальнення є процесом переходу від менш загального до більш загального, то процес абстракції є процесом, що дозволяє здійснювати цей перехід [88, 96, 134, 137, 168, 176].

За визначенням І. П. Павлова, формування слова як сигналу сигналів – це розвиток різних форм узагальнення, який знаходиться в постійній і тісній залежності від чітких умовних зв’язків на це слово. Процес узагальнення розглядають як синтез, тобто залежність функціонального рівня узагальнення людини від особливостей аналізу явищ дійсності [161].

Недосконалий аналіз зовнішніх стимулів впливає на низький функціональний рівень їх узагальнення. Цей факт, за дослідженням О. Р. Лурія, дає змогу визначити, що в основі узагальнення лежить аналітико-синтетичний процес, який має відповідну морфологічну та функціональну основу. Різні форми узагальнення мають у своїй основі різний ступінь складності аналітико-синтетичної діяльності мозку: від поширеності нервових процесів до утворення складних диференційованих шляхів їх розповсюдження та об’єднання в системи родових понять .

Продуктом діяльності мозку є чуттєвий образ, близький до реального предмета або поняття, яке віддалене від дійсності. Таким чином, конкретність або абстрактність потрібно розуміти як якості різних форм відображення дійсності. Абстрактність може бути утворена лише в процесі збільшення рівня аналітико-синтетичної діяльності головного мозку, а саме – через зміну форми відображення дійсності. Наприклад, образ собаки є конкретним, прямим відображенням зовнішнього подразника. Щоб утворити в дитини абстракцію, тобто поняття про

собаку чи тварину, потрібно виробити велику кількість умовних зв’язків на неї, тобто змінити рівень аналітико-синтетичної діяльності мозку [85,88].

Слово є не тільки знаряддям мислення, але й засобом спілкування. Спілкування потребує, щоб слово не лише визначало будь – який предмет, але й узагальнювало відомості про нього. Абстрагуючи ознаки й узагальнюючи предмети, слово стає знаряддям мислення та засобом спілкування.

Пряме значення слова називають номінативним, основним або первинним. Пряме значення є мотивованим тоді, коли зберігається словотвірна структура слова, або коли відбувається поєднання базових слів, при цьому словотвірне значення входить як компонент у лексичне значення. Наприклад, *вчитель* – слово, яке має пряме мотивоване значення, оскільки усі значення слова *учитель* визначають людину, яка чомусь учить. Слово *білий* має пряме немотивоване значення, оскільки встановлює асоціативний зв'язок між звуковою оболонкою слова і його значенням [7, 14, 18, 70, 77].

Існує ще одна важлива функція значення слова: за допомогою словотворчих частин (суфіксів, префіксів) людина розуміє систему суспільних знань про функції предметів. Отже, слово не тільки виділяє ознаки й узагальнює речі, відносячи їх до відповідної категорії, воно проводить автоматичну, непомітну для людини роботу з аналізу предмета. Наприклад, у слові *цукорниця* корінь *цукор* виділяє суттєву ознаку, яка вказує на предмет. Ця ознака вводить цей предмет у відповідну категорію продуктів харчування. Слово *цукорниця* має також суфікс– ниц –, який вводить предмет ще в одну категорію „вмістилища” (цукорниця), тобто „вмістилище для їжі”. Таким чином, коли дитини каже *цукорниця*, вона не тільки вказує на відповідний предмет, вона проводить аналіз тих системних зв’язків, в які входить цей предмет [33, 85, 157].

Значення слова існує не само по собі, а в певному співвідношенні зі значеннями інших слів. Співвідношення слова з іншими словами в лексичній системі мови визначається його структурними значеннями. Це підтверджують дослідження лексичної семанти, які проводили під керівництвом Є. Ф. Соботович.

Вищим ступенем узагальнення лексичного значення слова є його опосередковане абстрактне (категоріальне) значення як частини мовлення. За визначенням І. А. Зимньої, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович, кожне слово в своїй мікросистемі має певне місце і його значення визначається цим місцем. Семантичний зміст слова зумовлений відношеннями, які формуються в сітці

протиставлень слова іншим словам цієї ж мікросистеми [50, 87, 88, 137, 139, 141, 157].

Зміст словесних понять визначається такими факторами: за кожним словом прихована низка потенційних зв'язків і відношень, в які може вступати цей предмет і в які його ставить наша активна пізнавальна діяльність. Ці складні зв'язки й відношення, які знаходяться за словесним поняттям, встановлюються стійким суспільним досвідом. Вони можуть встановлюватись і розгорнутим мовленням, яке спирається на логіко – граматичну систему мови: окремі слова в мовленні стоять не тільки поруч один з одним, позначаючи окремі предмети, але можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних маркерів (флексій, прийменників, порядку слів) ставити ці предмети в певні відношення [137, 157, 168].

Отже, структура слова дуже складна, вона має предметну співвіднесеність, означає предмет і викликає ціле „смислове поле". Слово має функцію відповідного значення, виділяє, узагальнює ознаки й аналізуючи предмет, відносить його до відповідної категорії. Слово має лексичні функції, тобто входить у відомі класи смислових відношень. Воно має апарат, який утворює потенційну необхідність зв'язку одних слів з іншими. Усе це є важливим механізмом, який дає можливість зробити зі слів основне знаряддя діяльності людини.

1.2. Психологічні механізм формування лексичної сторони мовлення в онтогенезі

У психофізіології проблему значення слова, його розуміння розглядають як частину загального мовленнєвого механізму. Цей механізм формується в нервовій системі дитини на базі сприймання і промовляння слів. За визначенням Т. М. Ушакової, це – центральна ланка мовленнєвого процесу. Мовленнєвий механізм являє собою складну систему функціонування нервових утворень організованих за ієрархічним принципом. За певним механізмом проходить засвоєння мови з наступним її використанням. Нижній рівень цієї системи – це базові елементи, тобто функціональні утворення, що фіксують вплив окремого слова [15, 29, 48, 67, 85, 167, 176].

На наступному рівні мовленнєвого механізму, як зазначав І. П. Павлов, базові елементи об'єднуються численними нервовими, але вибірковими зв'язками,

утворюючи вербальну сітку. Тісніше пов’язані базові елементи, які співвідносяться з близькими за значенням і звучанням словами. На думку Т. М. Ушакової, усі пов’язані між собою слова, групування слів (лексичні та семантичні поля) засновані на функціональних зв’язках в нервовій системі.

Третій рівень внутрішнього мовленнєвого механізму творять так звані динамічні стани, які виникають на основі вербальної сітки. Під час мовлення виникає швидка зміна різних базових елементів (слів). У мовленнєвому процесі активізуються одні і гальмуються інші структури вербальної сітки, утворюючи так звані мозаїчні утворення. Таке уявлення лежить в основі гіпотези про механізм однозначного розуміння багатозначних слів. Якщо одне слово має два або більше значень і його базовий елемент входить у різні семантичні поля, то в процесі мовленнєвого спілкування під впливом контексту або обставин активізується лише один із вузлів вербальної сітки, включений до цього семантичного поля. Залежно від того, які базові елементи поєднані із початковим словом, слово розуміють лише в одному із можливих значень. Ці уявлення про механізми активізації значень слова з урахуванням системи міжсловесних відношень були експериментально підтверджені працями Н. Д. Павлової [134, 136, 137, 161, 162].

Проблема відтворення та передачі змісту засобами мови є однією з головних в психології мовлення. Це підтверджують теоретичні і практичні розробки в психологічних дослідженнях семантики, які були проведені під керівництвом Т. М. Ушакової [162].

Слово співвідноситься не тільки з предметами, а й з відповідним розумовим змістом, який пов’язаний з цим предметом. Розумовий зміст може бути різним і може бути пов’язаний як з конкретними, так і з абстрактними об’єктами дійсності. Ця точка зору знайшла своє відображення в так званому трикутнику Фреге. За сучасними лінгвістичними уявленнями у трикутнику визначається три елементи – фонетичне слово, предмет (денотат), зміст (сигніфікат). Ця концепція, на погляд Т. М. Ушакової, співпадає з психофізіологічними даними (про сигнальні функції слова), отримані І. П. Павловим.

І. П. Павлов уважав слово подразником, який замінює безпосередні сигнали, а також виділяв у слові функцію узагальнення й відволікання від конкретних сигналів. У цій характеристиці позначені зв’язки слова з уявленнями про об’єкт (денотативний зв’язок), вказівки на відволікання й узагальнення. Виявлена також

участь розумових понятійних елементів у мовленнєвому сигналі (сигніфікативний зв'язок).

З метою з'ясування якого роду зв'язки існують між принципово різними феноменами, які складають вершини трикутника Фреге, дослідники (І. А. Зачесова, Н. Д. Павлова, Т. М. Ушакова) розглянули й проаналізували психофізіологічний зміст цього процесу [47, 86, 88,161,162].

У мозку дитини фіксуються уявлення від предметів об'єктивного світу, від названих слів, формуються понятійні структури. Названі утворення поєднуються асоціативними зв'язками. Закріплення значень за словом – це специфічна аналізуюча діяльність головного мозку.

Для адекватного визначення змісту слід враховувати, що в нормі мова оперує багатозначними словами. Полісемія – характерне для мови явище. У семантиці існує два варіанти розвитку полісемії – це розвиток і збагачення його значення. Якщо звернутися до вищезазначеної схеми семантичного трикутника, то можна визначити, що збагачення значення проходить за рахунок можливого розростання кожної його вершини.

Біля вершини фонетичної оболонки первинно виникають звукові варіанти промовляння. При цьому у мовленні існує тенденція надавати фонетичним варіантам нове й близьке до первинного значення – так утворюються синоніми.

Інший тип розростання спостерігається на вершині „денотата". Лінгвісти визначають закономірність повторення явищ, перенесення первинного значення на нові предмети, схожі за функцією та ознаками. Таке перенесення слова спочатку сприймається як метафора, потім воно закріплюється в слові, з'являється переносне значення [4, 7, 36, 57, 85, 88, 73].

За своєю суттю сигніфікат (поняття) пов'язується в дитини зі словом і являє собою певний феномен. За даними дослідження Є. Ф Соботович, слово має ближнє і дальнє значення: у мові воно функціонує в ближньому значенні, виявляє найпростіші і практично важливі сторони сигніфікату.

Розростання розуміння значення слова не обмежується явищами синонімії. Система значень слова залежить не тільки від внутрішньої будови, а й від її взаємовідношень із будовою мови в цілому. Цю взаємодію характеризують великі лексичні угрупування. Об'єднання і групування лексичних одиниць одержало розвиток у лінгвістичних уявленнях про лексичні й семантичні поля [86, 76, 69, 51].

Для більш повного розуміння механізму формування та засвоєння лексичних одиниць мови необхідно розглянути психологічні процеси, які знаходяться в їх основі.

Мислення не може розвиватися без мовного матеріалу. Провідну роль у засвоєнні системи понять відіграють розумові дії. Поняття, за визначенням Г. Костюка – „це продукт розумового пізнання людьми об'єктивної діяльності", поняття позначаються словами. Отже, в слові поняття набуває матеріального вираження, потрібного для спілкування.

Поняття мовленнєвої здібності О. М. Шахнарович характеризує як багаторівневу ієрархічно організовану функціональну систему, яка формується в процесі онтогенетичного розвитку [167].

Засвоєння та поглиблення знань про навколишню дійсність (предмети, явища, ознаки тощо), розширення життєвого досвіду дітей є необхідною умовою процесу розуміння мовлення. Як зазначала Є. Ф. Соботович (1997), Р. І. Лалаєва (2003), чим багатшими будуть знання дітей про навколишній світ і способи їх передавання за допомогою мовних і мовленнєвих засобів, тим глибшим буде процес розуміння мовлення [62, 137].

У розкритті закономірностей дії цих механізмів учені (О. С. Кубрякова, О. О. Леонтьєв) стверджували, що механізми вибору синтаксичних і лексичних одиниць узгоджуються між собою: кожна лексема в структурі синтаксичної моделі характеризується однією зі своїх синтаксичних функцій. На рівні слова це виявляється в тому, що будується план певних лінгвістичних зобов'язань, оскільки всі слова, що зберігаються в пам'яті людини, її лексиконі, синтагматично й парадигматично пов'язані. Проте, людина, вимовляючи одне слово, уже начебто бере на себе певні "зобов'язання" щодо висловлювання інших [71, 73].

Під час мовленнєвої діяльності мовець за частки секунди знаходить потрібні лексеми серед тієї великої кількості, яка зберігається в його пам'яті. Вибір слів є однією з центральних проблем продукування мовлення. У її основі лежать загальні принципи організації внутрішнього лексикону, представленого різноманітними семантичними об'єднаннями у свідомості людини.

Відомо, що формування й функціонування лексичної системи неможливе без достатнього рівня розвитку вербальної пам'яті. В основі організації мовленнєвої пам'яті лежать різноманітні асоціативні зв'язки. Структура мовленнєвої пам'яті розглядається як частина загального мовленнєвого механізму, який являє собою

систему організованих за ієрархічним принципом нервових утворень [14, 29, 48, 69, 76, 162].

Як зазначав О. Р. Лурія, „вербальна сітка" – це стабільна психофізіологічна структура, яка фіксує значення слова і зв'язки між ними. Механізм вербальної сітки забезпечує не тільки зв'язування мовленнєвих подразників та їх фіксацію, а й у своєму функціонуванні визначає вибір слів. При побудові власного висловлювання активація цілого вузла «вербальної сітки» зменшує зону пошуку необхідного слова, отже, полегшує його вичленовування з пам'яті. Фонетичні й семантичні міжмовленнєві зв'язки забезпечують таку організацію вербальної сітки, завдяки якій дитина з відповідною частотою може знаходити потрібне слово й розуміти звернене мовлення. Пошук дитиною необхідного слова відбувається засобами одномоментного руху в „полі" як звукових, так і семантичних ознак [86].

У працях О. Р. Лурії, присвячених дослідженню різних рівнів організації запам'ятованого матеріалу, була висунута гіпотеза про два рівні організації вербального мовленнєвого матеріалу, які характеризується різними структурними особливостями. До першого рівня відноситься матеріал, який складається з окремих вербальних одиниць (слів). До другого – матеріал, вербальні одиниці якого пов'язані між собою семантичними правилами й утворюють новий семантичний зміст [87, 88].

Отже, структура матеріалу впливає на характер перебігу мимовільної мнемічної діяльності та продуктивність запам'ятовування.

Окремі елементи цієї системи, які формуються в результаті багаторазового сприйняття предметів і називання їх словом, творять універсальну базу запам'ятовування окремих слів. Поєднання функціональних структур численними вибірковими асоціативними зв'язками приводить до утворення єдиної системи, яка фіксує фонетичні й семантичні відношення між словами і складає основу перебігу мнемічних процесів [68, 75, 85, 88, 137, 139, 142].

Для більш повного аналізу лексичної системи необхідно розглянути та проаналізувати механізм використання лексичних одиниць при побудові людиною власних висловлювань. Основною умовою, необхідною для розуміння повідомленого, є відокремлення того конкретного значення, в якому виступає слово в цьому контексті. Якщо процес вибору потрібного значення слова відбувається з труднощами, то розуміння тексту порушується [29, 47, 48, 55, 148, 161, 164, 169].

При побудові висловлювання дитині необхідно вибрати потрібну одиницю із багатьох можливих слів, тобто провести фільтрацію всіх потенційних зв'язків. Так проходить гальмування непотрібних зв'язків та вибір слова, яке відповідає визначеному завданні [164].

У нормальних умовах, за визначенням О. О. Леонтьєва, операція вибору проходить автоматично й лише у випадках пошуку відносно рідко вживаних слів виникають деякі ускладнення. Так, якщо слово недостатньо знайоме або недостатньо диференційоване в пам'яті, його пошук може викликати актуалізацію цілої низки слів за принципом спільного кореня, загального значення, або за принципом віднесення до загальної категорії [70, 75, 74].

Визначені в дослідженнях О. Р. Лурії факти вказують, що біля кожної лексичної одиниці створюється багатомірна сітка зв'язків, причому в нормі переважаючу роль відіграють змістові зв'язки (семантичне поле), які гальмують звукову схожість, а при патології чи гальмівних станах пригнічені примітивні (звукові) зв'язки розгальмовуються і зрівнюються за своїми значеннями зі змістовими зв'язками. Отже, при порушенні динаміки нервових процесів процес вибору в дитини відповідного слова ускладнюється [85].

Дослідження частоти використання різних слів у мовленні виявили, що в мовленнєвих механізмах дитини існує відповідна ієрархічна організація елементів мови відповідно до частоти використання слів у мовленнєвій діяльності. Отже, кожне слово має певний „індекс частоти", відповідно до частоти повторюваності його в довгочасній пам'яті. Лексичні одиниці (слова) з іншим індексом знаходяться в короткочасній (оперативній) пам'яті, таким чином, від індексу частоти залежить пошук слова в пам'яті [164].

Розробкою психолінгвістичної теорії досконало займалася Є. Ф. Соботович. Отримані результати дозволили їй стверджувати, що формування семантичної структури слова забезпечується такими розумовими операціями з семантичними одиницями:

– структуруванням предметної ситуації й виділенням у ній окремих семантичних одиниць;

– встановленням зв'язків між змістовими одиницями й мовним способом їх позначення; порівнянням однорідних предметів, явищ, які позначаються одним словом, виділенням у них загальних ознак або функцій і їх узагальненням;

– встановленням системи змістових зв’язків (логічних, синтагматичних, парадигматичних) цього слова з іншими словами; кумуляцією і узагальненням різних значень одного й того ж слова;

– практичною класифікацією слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальнення [137].

Отже, сприймання слова передбачає не тільки розуміння його предметного віднесення або найближчого значення, а й тієї системи смислових зв’язків, які стоять за ним. Ця особливість – найважливіший компонент чуття мови. Розуміння слова як активного процесу вибору потрібного значення змінюється на етапах розвитку пізнавальної діяльності. Водночас розуміння слова включає розрізнення потенційних зв’язків цього слова з іншими словами.

Як зазначає Є. Ф. Соботович, семантичний компонент лінгвістичної компетенції в його лексичній ланці базується на засвоєнні таких „знань”: прямого, фразеологічно обумовленого й узагальненого лексичного значення слова, його понятійної співвіднесеності [134, 137].

Як відомо, розвиток мовлення – природний процес, який відбувається на основі сенсорного й соціального розвитку дитини. Механізм мовлення починає працювати раніше, ніж слово набуває в думках дитини певного змісту.

Головною проблемою розвитку словника дитини, на думку багатьох авторів, є засвоєння значення (семантики) слів. Ранній етап формування мовлення, зокрема й оволодіння словом, досконало розглянуто в працях О. М. Гвоздєва, О. Р. Лурії, О. О. Леонтьєва, О. І. Негневицької, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенка, О. М. Шахнаровича, Н. М. Юр’євої та ін.[31, 32, 85, 88, 68, 77, 102, 148, 135, 137, 169].

У науково-теоретичній літературі виділяють такі критерії оволодіння лексичним та психологічним значенням слова [11, 31, 47, 55, 63, 72, 90, 102, 136, 137, 151, 169, 170, 174].

1. Оволодіння лексичним значенням передбачає сформованість предметної співвіднесеності слова; різних рівнів лексичних узагальнень.

2. Формування психологічного значення слова передбачає засвоєння системи морфологічного словотворення; сформованість лексичної системності (родо-видові поняття); функціонування похідного слова; розвиток багатозначності слів; сформованість переносного значення.

Основною ознакою оволодіння дитиною лексичним та психологічним значенням слова є його використання у власній мовленнєвій діяльності, яка базується на актуалізації лексичних одиниць та сформованості контролю за їх використанням у мовленні.

Розглянемо розвиток лексичного та психологічного значення слова в онтогенезі дітей із нормальним інтелектом та визначимо умови, необхідні для їх формування.

На початкових етапах розвитку мовлення слово і його звукова будова сприймаються дитиною як частина й властивість предмета. Слово первинно не виділяється дитиною із ситуації, воно починає функціонувати під впливом спілкування й навчання (9 – 10 місяців). Згодом слово стає самостійним подразником і замінює собою увесь комплекс подразників, з якими початково було пов'язане, тобто комплекс відчуттів, які виникають у дитини в ході дій з предметами, пов'язується у свідомості з образом цього предмета.

У цей період мовленнєвого розвитку дитині для визначення адекватної реакції на запропоноване слово необхідна наявність певних умов, зокрема, відповідне положення тіла дитини, відповідний голос та інтонація. Самі слова як лексичні одиниці відіграють незначну роль і можуть бути замінені іншими [12, 31, 62, 102, 72].

Із часом положення тіла дитини потенційно втрачає вплив на словесні реакції, але значення інтонації зберігається довше, комплексний мовленнєвий компонент поступово набуває все більшого значення, отже, слово стає самостійним умовним подразником [85]. Розвиток адекватних реакцій на слово в цей період являє собою утворення умовних рефлексів на різні комплекси фонем. Характер тимчасових зв'язків, які лежать в основі розвитку цих реакцій, принципово не відрізняється від інших умовних зв'язків. Тільки розвиток практичних дій, відволікання й узагальнення сигналів робить ці подразники „сигналами сигналів". Фізіологічною основою слова як сигналу сигналів є розвиток системи умовних зв'язків на це слово. Слово як сигнал сигналів знаходиться в постійному розвиткові та збагачується новими умовними зв'язками, які формуються разом із життєвим досвідом дитини [14, 88, 102, 174].

Отже, основою для формування передумов розвитку усного мовлення в цей період є:

– фонемне розпізнавання та фонемний аналіз слів;

– нормальне функціонування міжаналізаторних зв'язків та розвиток сенсорних функцій;

– чуттєве сприйняття світу та індивідуальна предметна діяльність дитини;

– мовленнєве оточення та спілкування дорослих з дитиною.

На наступному етапі мовленнєвого розвитку слово починає відриватися від дії й поступово набуває самостійності.

З раннього дошкільного віку дитина починає вживати слова для позначення цілих класів однорідних предметів, що свідчить про засвоєння нею елементарної узагальнюючої функції слова. Починаючи з цього періоду, відбувається різкий стрибок у розвитку словника дитини [6].

Сприймання слова передбачає розуміння не тільки його предметного віднесення, а й тієї системи смислових зв'язків, які стоять за ним. Ця особливість – найважливіший компонент чуття мови, розуміння слова як активного процесу, вибору потрібного значення особливо виявляється на різних рівнях розвитку пізнавальної діяльності. Водночас розуміння слова включає розрізнення потенційних зв'язків цього слова з іншими словами. Збагачення кожного слова новими умовними зв'язками проходить у процесі діяльності дитини, яка забезпечує появу нових умовних зв'язків [137, 148].

За визначенням О. Р. Лурії, високі форми узагальнення словом розвиваються тільки при активній участі різних видів внутрішнього й зовнішнього гальмування, або концентрацією нервових процесів у різних безумовно рефлекторних центрах. Слово формує складні зв'язки в корі головного мозку і вносить у сприйняття дитини ті форми аналізу й синтезу, розвиток яких самостійно не можливий [87].

Спираючись на дослідження Р. І. Лалаєвої, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенка, розглянемо формування в онтогенезі лексичних узагальнень [63, 66, 68, 85, 88, 137, 138, 141].

Перші узагальнення в ранньому мисленні здійснюються на основі окремих, найбільш помітних ознак, часом і зовсім не суттєвих. Наприклад, словом *гага* дитина називає *гуску, чайник і зайця*, бо всі вони намальовані одним кольором (так звані сенсорні узагальнення).

У віці 3-х років діти починають засвоювати слова другого ступеня узагальнення, які позначають видові поняття, що узагальнено передають назви предметів, ознак та дій.

Діти старшого дошкільного віку засвоюють слова, які позначають родові поняття, тобто слова третього, більш високого ступеня узагальнення. З розвитком мислення дитини у віці 7-9 років її мовлення та лексика не тільки збагачуються, але й систематизуються, тобто упорядковуються. Слова немов би групуються в семантичні поля [102].

Отже, у дітей старшого дошкільного віку в процесі онтогенезу відмічається систематизація структур семантичного поля різних частин мови (іменників, прикметників, дієслів).

У ході подальшого розвитку дитини, у процесі систематизації її уявлень про навколишній світ проходить відповідна систематизація семантичних полів, розвиток лексичної системності і, на цій основі, формування словесних понять. Слова починають використовуватись тільки як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираження того чи іншого змісту [47, 102, 137, 151].

Таким чином, для достатнього функціонування процесу лексичного узагальнення протягом усього періоду формування мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку необхідно:

– мати чітку співвіднесеність слова і предмета;

– мати достатній рівень сформованості розумових процесів аналізу, синтезу та порівняння;

– вміти диференціювати предмети за різними ознаками (колір, форма, призначення) та поєднувати їх у відповідні групи.

Паралельно з розвитком узагальнення йде формування парадигматичної системи мовлення. У цьому віці дитина ще не використовує слова як знаки предметів, дій, ознак, вона ще не вміє диференціювати ці слова, оскільки не володіє засобами диференціювання – спеціальними знаками, морфологічними елементами мови (суфікси, закінчення, префікси і т.д.) [58, 102, 137, 141, 169].

Весь період оволодіння дитиною парадигмою слова, за О. М. Шахнаровичем, містить у собі такі етапи:

– орієнтування на звукову форму слова, у результаті якої дитина встановлює константний звукокомплекс у різних словах;

– поєднання звукокомплексу з предметною дійсністю, зі змістом;

– встановлення тісного зв'язку звукокомплексу зі значенням, перенесення на різні слова цього звукокомплексу;

– генералізація відношення – регулярне вживання за моделями типу тієї або іншої морфеми.

Оволодіння зазначеними етапами передбачає різноманітну інтелектуальну діяльність дитини зі словами як з матеріальними предметами, зокрема:

– дитина повинна навчитися порівнювати слова за звучанням (наприклад, *рука–руки*);

– помічати звукові зміни в співвіднесених формах слів;

– порівнювати слова за значенням і усвідомлювати зміни в значенні;

– співвідносити зміни в звучанні слова зі зміною його значення, визначати елементи, за рахунок яких відбувається зміна значення;

– встановлювати зв'язки між значенням і відповідним елементом [167].

У цей період поповнення та узагальнення словника проходить не тільки й не стільки за рахунок різноманітних готових форм, скільки за рахунок оволодіння засобами конструювання слова, засобами впливу на значення й конструювання значення [28, 37, 58, 72, 85, 102, 137, 138].

Необхідно визначити умови, які, на наш погляд, необхідні для правильного перебігу процесів словотворення:

– достатній рівень мовного досвіду дитини;

– увага до мовлення дорослих;

– уміння аналізувати ситуацію і виділяти предмети, ознаки і дії;

– уміння виділяти морфему;

– здатність порівнювати подібні ситуації, співвідносити їх з відповідною морфемою.

Усе це можливо при достатньому рівні мовленнєвої активності та інтелектуальної діяльності дитини. Тільки тоді, коли ці умови будуть виконані, дитина почне самостійно оперувати значенням слова. За визначенням О. О. Леонтьєва, більшість мовленнєвих форм не можуть з'явитися в мовленні дитини самостійно до того часу, доки вона не оволодіє їх значенням [72].

Незважаючи на те, що предметне значення слова залишається незмінним у мовленнєвому розвитку дитини, психологічне значення слів змінюється, розвивається, оскільки змінюються зміст та асоціативні зв'язки, які стоять за словом. Дитина п'яти-шести років оволодіває системою понять, які засвоюються з власного практичного досвіду. Вона уявляє сутність усіх понять практично, слово викликає у дитини образ знайомої ситуації, в якій бере участь предмет. Тому

досконало, самостійно визначити, що таке, наприклад, „тварина”, дитина не може. Такі поняття формуються в дитини в процесі навчання. У їх основі лежать логічні зв’язки, при їх поясненні дитині необхідно вийти за межі слова, навчитися самостійно оперувати лексичними одиницями при спілкуванні [32, 72, 88, 102, 170].

Образні зв’язки слова, предмета і дії, на думку О. М. Шахнаровича, сприяють формуванню значення слова в дитини. Для того, щоб оволодіти мовленнєвими значеннями, дитина повинна навчитися співвідносити й об’єднувати мовленнєві елементи в компоненти значення [167].

За визначенням Л. С. Виготського, оволодіти поняттями – це вміти виділити в предметах суттєві ознаки, класифікувати предмети на основі цих ознак; визначати їх узагальнюючим словом. Уміння дитини виділяти суттєві ознаки предметів повинно знайти своє відображення в різних формах мовленнєвої діяльності [29].

Для формування лексичної системності необхідні такі умови:

– достатній рівень розвитку абстрагування та конкретизації;

– елементарні уявлення про ієрархічні поняття;

– сформованість на достатньому рівні усіх видів пам’яті, зокрема системної пам’яті;

– достатній рівень сформованості лексичної системності, зв’язків між словами;

– здатність аналізувати конкретні лексичні поняття з виділенням суттєвих ознак предмета, з перенесенням їх на подібні предмети за ознаками, функціями та здатність об’єднувати їх у групи;

– отримання знань про узагальнюючі поняття в процесі навчання та спілкування з дорослими.

Кількість предметів і явищ дійсності, відображених у свідомості людини, велика, а кількість слів, які визначають ці предмети та явища, набагато менша, отже, одне й те ж слово може позначати декілька понять, тобто бути багатозначним. На послідовних етапах онтогенезу значення слів розвиваються, тому вказівки на один і той же предмет не вичерпують розуміння слова. Відносячи слово до відповідного предмета, потрібно мати на увазі різноманітні системи зв’язків цього слова. Оволодіння дитиною багатозначності слова супроводжується процесом розширення його лексичного значення. При відповідних умовах дитина вивчає і засвоює різноманіття значень слова [12, 20, 31, 58, 70, 72, 88, 96, 102, 136, 174].

Незважаючи на прогрес у мовленнєвому розвитку, для дитини 6-8 років існують слова, які для дорослих зовсім втратили зв'язок із певним предметом і використовуються в переносному значенні. Діти їх довгий час сприймають конкретно. На думку О. М. Шахнаровича, зрозуміти переносне значення – це певною мірою прослідкувати шлях його утворення, що потребує від дітей розумових зусиль. Дитина повинна через призму свого особистого досвіду, через особисті знання пропустити результати чужого порівняння, співвіднести їх із власним досвідом та зробити висновок відносно певних предметів і явищ [167].

Як відомо, розуміння назв конкретних предметів відбувається на основі їх зовнішніх ознак, оскільки засоби для пояснення слів обов’язково повинні мати для дітей предметну співвіднесеність. Ця особливість дитячого мислення виявляється у труднощах, які виникають у дітей при сприйнятті переносних значень, в яких предметний зміст незрозумілий, розмитий [31, 32, 72, 90, 144].

Оскільки розуміння переносних та багатозначних значень слів виражається в формі перенесення певної ознаки одного предмета на інший за наявності схожої ознаки, то необхідною умовою для формування цих процесів є:

– сформованість узагальнюючої функції слова;

– відповідний рівень сформованості наочно-дійового та наочно-образного мислення дитини;

– аналіз навколишньої дійсності, який виражений значенням слова;

– розуміння прямого значення слова за межами контексту;

– уміння робити аналогії та порівнювати предмети за ознаками та функціями.

Проаналізувавши вищезазначене, констатуємо, що різноманітні компоненти значення слова дозволяють дитині оперувати ним при побудові власного висловлювання, дозволяють також вибрати потрібне значення слова для кожного конкретного висловлювання. Цей процес проходить по-різному на різних рівнях розвитку пізнавальної діяльності. Одночасно розуміння слова включає й розуміння значення потенційних зв’язків цього слова з іншими словами [14, 31, 48, 72, 160].

При пред’явленні слова дітям з нормою інтелекту, за визначенням О. М. Шахнаровича, у першу чергу виникає система вибіркових змістовних зв’язків, а система сторонніх зв’язків (схожих за звучанням) гальмується. Це один з основних принципів оперування лексичними одиницями. Такий вибірковий характер семантичної будови притаманний дитині в нормальному психофізичному стані. Вибірковість семантичних зв’язків, які стоять за словом, може бути

реалізована тільки за умов нормальної диференційованої коркової діяльності [4, 12, 96, 151, 174].

Визначимо умови, які сприяють правильній актуалізації лексичних одиниць у період формування мовленнєвої діяльності дитини. Це:

– нормальне функціонування ЦНС, а саме збалансованість процесів збудження й гальмування в корі півкуль головного мозку;

– достатній рівень розвитку психічної діяльності, перебігу розумових та мнемічних процесів;

– сформованість лексичної системності.

Таким чином формування лексичного і психологічного значення слова в онтогенезі потребує конкретних психологічних умов. Якщо вони з тих або інших причин не забезпечуються, процес розвитку лексичної сторони мовлення може суттєво ускладнюватися, розуміння слова може порушуватися в різних ланцюгах формування та функціонування.

Проаналізувавши відповідний теоретичний матеріал, наукові розробки стосовно розвитку лексичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку, ми намагалися зробити порівняльну характеристику сформованості різних аспектів лексичної сторони мовлення в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та розумовою відсталістю, оскільки, за визначенням багатьох дослідників, між рівнем інтелектуального та мовленнєвого розвитку існує складна взаємозалежність [10, 20, 28, 35, 41, 62, 64, 81,83, 88,102, 112, 139, 148].

Теоретичні погляди на це питання та ряд фактичних матеріалів представлені в спеціальних дослідженнях К. І. Данілкіної, С. В. Зоріної, Р. І. Лалаєвої, О. Р. Лурія, О. О. Леонтьєва, О. М. Негневицької, В. Г. Петрової, Н. В. Серебрякової, Є. Ф. Соботович, Н. В. Тарасенко, В. В. Тищенка, О. М. Шахнаровича.

Як зазначалось у підрозділі 1.2, словниковий склад мовлення характеризується не лише кількістю слів, а й якістю, різнорідністю словникових груп та смислових шарів, тому засвоєння дитиною лексичних одиниць мови є одним з складних психологічних процесів.

Важливий фактор, який затримує мовленнєвий розвиток дітей із ЗПР та порушує мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей – недостатність засвоєння семантичної сторони мовлення [12, 24, 68, 69, 151].

Рівень інтелектуального розвитку дитини відображається на рівні семантики, тому в онтогенезі спочатку засвоюються мовленнєві форми прості за семантикою, які відповідають рівню інтелектуального розвитку дитини в цей період. У подальшому дитина починає використовувати ту чи іншу мовленнєву форму тільки після того, як оволодіє її значенням.

В сучасній дефектологічній літературі представлені дані, які вказують на те, що у більшості дітей із ЗПР перші слова з'являються лише у 1,5-2 роки. У розумово відсталих дітей, які мають нормально сформований слух, нормальну будову артикуляційного апарату, перші слова з'являються значно пізніше. Крім того, розумово відсталі діти, на відміну від нормальних дітей та дітей із ЗПР, пізніше переходять до використання речень у власному мовленні [112, 138, 140].

Р. І. Лалаєва, характеризуючи стан мовлення дітей із ЗПР старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, визначила недостатнє розуміння семантики певних конкретних слів, наприклад, *кущ* називають *деревом. З*амість того, щоб правильно дати визначення запропонованому предмету, діти часто замінюють назву описом ситуації або дії. Дуже бідно в мовленні дітей із ЗПР представлені службові частини мови, які не мають предметної співвіднесеності, оскільки вимагають високого рівня абстрагування [62].

Як зазначає А. Г. Обухівська, в активному словнику дітей із ЗПР переважають іменники й дієслова, засвоєння прикметників викликає труднощі, використовуються лише ті прикметники, що позначають безпосередньо властивості предметів, іноді виникають труднощі навіть у визначенні кольору та форми предмету [104].

У мовленні дітей із ЗПР недостатньо представлені займенники, прислівники. Діти молодшого шкільного віку повільно включають в своє мовлення нові слова, поняття, отримані в процесі навчання [10, 41, 63].

За даними Є. В. Пальцевої, у значної кількості дітей із ЗПР спостерігається неточність використання слів у власному мовленні, вони замінюють добре знайомі слова за семантичними ознаками, наприклад, замість *рама – вікно, поливає – виливає, вишиває – шиє.* Нерозуміння значення окремих слів призводить до своєрідного їх використання, заміни в мовленні дітей спостерігаються за змістовними, звуковими та морфологічними ознаками.

Як зазначалося у підрозділі 1.2, поповнення та збагачення словника дітей дошкільного та молодшого шкільного віку можливо тільки при сформованому

процесі словотворення. Оволодіваючи морфологічним способом словотворення в нормальному онтогенезі, дитина починає самостійно утворювати нові слова шляхом додавання морфем до кореневої частини слова. Оволодіння цим процесом приводить до того, що словник дитини за рахунок нових слів починає різко збільшуватися. Цей процес може проходити без ускладнень, якщо всі розумові дії, які беруть активну участь у словотвірному процесі, будуть сформовані.

Період словотворення в дітей із ЗПР настає пізніше і продовжується довше, ніж при нормальному інтелекті. Випадковий, немотивований характер словотвірних неологізмів, за результатами багатьох досліджень, вказує на те, що у старших дошкільників із ЗПР недостатньо засвоєні навіть продуктивні моделі словотворення [63, 64, 107].

Вивчаючи процес словотворення, Р. І. Лалаєва вказує на своєрідність цього процесу в дошкільників та молодших школярів із ЗПР, а саме:

– обмеженість використання зменшено-пестливої форми суфіксів;

– найбільша складність спостерігається в утворені слів із суфіксом зі значенням вмістилища;

– більш складні для цієї категорії дітей є утворення назв дитинчат тварин та птахів;

– суттєві труднощі спостерігаються у творенні слів зі значенням одиничності.

Недоліки словотворення пояснюються недосконалістю семантичного порівняння, труднощами адекватного виділення спільного й різного в звучанні однокореневих слів, орієнтацією дитини на кореневе значення слова, яке призводить до неправильного його використання в мовленні. Порушення словотвірних процесів у дітей цієї групи, на думку Л. М. Блинової, Р. І. Лалаєвої, обумовлене затриманим формуванням узагальнюючих понять та труднощами їх диференціації [9, 62].

У процесі розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку лексика систематизується та організується в семантичні поля, які удосконалюють процес вибору слова у формуванні власного висловлювання.

У нормі до 6 років проходять зміни в організації лексики. У цей період, за визначенням багатьох авторів, у дітей переважають синтагматичні асоціативні зв’язки, починаючи з молодшого шкільного віку, у дітей змінюється характер асоціацій, починають переважати парадигматичні асоціативні реакції, які є показником сформованості лексичної системності [4, 10, 62, 102, 137, 139, 141, 148].

За даними досліджень О. О. Леонтьєва, Р. І. Лалаєвої, Є. В. Мальцевої та інших, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР унаслідок затриманого формування лексичної системності констатується переважання синтагматичного типу реагування, тому часто незнайомі й малознайомі слова опускаються чи замінюються словами, які діти багаторазово чули в мовленні дорослих. В активному словнику діти змішують поняття, об'єднані певною спільною ознакою, або ті, які ще недостатньо закріплені в мовленні внаслідок їх нечастого вживання [62, 63, 72, 76].

Отже, спостерігається слабка орієнтація у змістовній стороні слова, обмежений обсяг семантичних полів, що проявляється в переважанні синтагматичного типу реагування.

Доведено, що в мовленні дітей із ЗПР спостерігається обмежене використання слів узагальнюючого характеру та слів, які позначають абстрактні поняття. Іноді у власному мовленні узагальнюючі слова різного ступеню складності дітьми використовуються неадекватно або замінюються на конкретні поняття. Слова узагальнюючого характеру (родо-видові) поступово тільки в процесі цілеспрямованого навчання входять у активний словник дитини, слова більш високого рівня узагальнення (родові) навіть після корекційного втручання довго не використовуються дітьми молодшого шкільного віку в активному мовленні. Про це свідчать дослідження Р. І. Лалаєвої, В. І. Лубовського, Н. В. Серебрякової, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнаровича та інші [63, 80, 83, 137, 141, 170].

Несформованість лексичної сторони мовлення проявляється в особливостях використання лексико-семантичних явищ, синонімії та антонімії. Результати дослідження Р. І. Лалаєвої, В. І. Лубовського та інших визначають те, що молодші школярі із ЗПР замість антонімів підбирають слова з часткою – не – однокореневі слова, що протиставляються за несуттєвими семантичними ознаками та слова, які належать до різних частини мови.

Підбираючи синоніми до запропонованих слів, учні в основному зосереджувалися на споріднених слова, схожих словах за звучанням, словах асоціативно пов'язаних із запропонованими, та слова інших части мови. Унаслідок несформованості лексичного значення процес пошуку потрібного слова до запропонованого – безсистемний, а дібране слово не співвідноситься із словом – стимулом. Дитина повинна не тільки розуміти значення слів, а й вміти оперувати

ними, тобто зі свого словникового запасу правильно, адекватно, враховуючи семантику, відібрати слова для побудови висловлювання [62, 84, 89, 104, 107].

Дослідження названої операції (Т. А. Власова, М. С. Певзнер) вказують, що порушення вербально-логічної пам’яті та недорозвиток їх пізнавальної діяльності є основними причинами неправильного використання мовленнєвих одиниць дітьми із ЗПР. Наведені факти свідчать про те, що учні із ЗПР не досягають того рівня словникового запасу, який є в дітей з нормальним інтелектуальним розвитком. Порушення темпу мовленнєвого розвитку на початку шкільного навчання в дітей із ЗПР впливає на недостатню мовленнєву активність, що порушує спілкування з дорослими та ускладнює засвоєння програмового матеріалу [27, 108].

Таким чином, діти із ЗПР у побудові власного висловлювання намагаються використовувати ті слова, значення яких вони розуміють та диференціюють.

Труднощі актуалізації словника, за визначенням С. В. Зоріної, Р. І. Лалаєвої, Н. В. Серебрякової, викликані такими факторами:

– порушенням нервових процесів у корі головного мозку;

– недорозвиненням операції порівняння та узагальнення;

– слабкістю процесів диференційованого гальмування;

– низьким рівнем сформованості вербально-логічного мислення;

– недостатньою активністю пошуку слів;

– труднощами формування семантичних полів та організації лексичної системності [62].

Отже, як свідчать результати проведених досліджень, розвиток значення слова тісно пов'язаний із пізнавальною діяльністю дитини, тому особливістю лексики дітей молодшого шкільного віку із ЗПР є затриманий темп розвитку і своєрідність лексичного та психологічного значення слова.

Незважаючи на те, що складність психологічних зв’язків, які стоять за словом, вивчалася багатьма дослідниками, ще недостатньо розроблені об’єктивні методи, які дають можливість досконало визначити механізми засвоєння та механізми використання лексичних одиниць у побудові власного висловлювання. Це аргументує необхідність проведення спеціального дослідження, спрямованого на вивчення стану сформованості можливих визначених механізмів порушення.

Така діагностика, на думку Є.Ф. Соботович, повинна будуватися не тільки на визначенні відхилення у формуванні тих або інших сторін мовлення, але і виявленні стану тих операцій з мовними знаками і тих психічних функцій,

які забезпечують засвоєння порушених мовленнєвих одиниць і їх використання в мовленні.

Формування в дитини певних лексичних значень є одним із основних завдань логопедичної роботи, оскільки забезпечує не тільки певний обсяг, але і якість імпресивного й експресивного словника дитини. Засвоєння семантичних структур корелює з інтелектуальним розвитком дитини, мовленнєва діяльність здійснюється складною системою механізмів і формується по мірі їх дозрівання під впливом спілкування дитини із дорослим [134].

За визначенням Є.Ф Соботович, показником розвитку словника є засвоєння дитиною семантичної структури слова. Проте, для правильної діагностики відхилень у її засвоєнні необхідно знати етапи її формування.

Як показують численні психологічні і психолінгвістичні дослідження, процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу і далі – узагальненого лексичного значення словесного поняття.

У науково-теоретичній літературі виділяються основні чинники засвоєння лексичної сторони мовлення, а саме: завершення формування фонологічних узагальнень, константність слухового сприймання; оволодіння різними рівнями лексичних узагальнень; засвоєння системи морфологічного словотворення; сформованість різних типів смислових зв'язків між словами, що зумовлюють процес розвитку лексичної сторони мовлення та є орієнтовними критеріями оцінювання словника [29, 31, 70, 76, 85, 134, 137. 141, 161].

Загальновизнано, що кожний з етапів розвитку забезпечується певним набором знакових операцій з семантичними одиницями мови, які формуються поступово в процесі онтогенезу. Дослідники О. М. Гвоздєв, Р. І. Лалаєва, О. Р. Лурія, О. О. Леонтьєв, В. І. Лубовський, О. І. Негневицька, Є. Ф. Соботович, Т. М. Ушакова, О. М. Шахнарович відзначають, що порушення кожної з названих операцій викликає специфічні помилки як усного, так і писемного мовлення.

На підставі вивчення відповідних досліджень і психолінгвістичного аналізу фактичних даних [3, 14, 31, 32, 48, 62, 71, 73, 74, 75, 88, 134, 137, 141, 160, 161, 164, 167, 169, 170], що відображають хід розвитку мовлення дитини, діяльності засвоєння та використання лексичних одиниць, нами були розглянуті, систематизовані і представлені у вигляді моделі основні етапи і

механізми формування семантичної структури слова та використання лексичних одиниць дітьми в процесі онтогенезу (див. Додаток Л. рис Л. 2).

Отже, у процесі аналізу спеціальної літератури, ми намагались систематизувати вербальні дії, знакові операції, психічні функції і процеси, які забезпечують засвоєння лінгвістичних одиниць, а також їх використання у процесі висловлювання.

З метою більш точної диференціальної діагностики, а також для уточнення загальних та специфічних особливостей розвитку лексичної семантики в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР, нами було проведене експериментальне дослідження, результати якого розглядаються у наступному розділі.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Проведений за науково-літературними джерелами аналіз проблеми формування та функціонування лексичних одиниць мови, співвідношення лексичного та психологічного значення слова, психологічних механізмів встановлення лексико-семантичних відношень між словами дозволив зробити наступні висновки:

1. Лексико-семантичні відношення між лексичними одиницями є важливою передумовою їх засвоєння та використання в усному мовленні. Механізм функціонування цих відношень тісно пов’язаний з перебігом пізнавальних процесів. Ці ствердження дозволили розглянути та проаналізувати психологічні процеси, які лежать в основі функціонування лексичної семантики.

2. Розвиток лексичної сторони мовлення в онтогенезі у дітей з нормальним інтелектом визначає умови, необхідні для формування та достатнього рівня функціонування процесів: лексичного узагальнення, морфологічного словотворення, лексичної системності, розуміння переносних та багатозначних значень, актуалізації лексичних одиниць.

Виділення основних умов, необхідних для формування лексичного та психологічного значення слова, дозволило в подальшому більш диференційовано підійти до аналізу мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР.

3. Особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей із ЗПР допомагає зрозуміти характер психічних дезонтогенетичних механізмів, які зумовлюють

труднощі становлення та перебігу механізмів усного мовлення. Своєрідність формування лексичного та психологічного значення слова в цієї категорії дітей має системний характер і впливає на формування усіх видів мовленнєвої діяльності. Одержані дані підтверджуються в численних дослідженнях з психолінгвістики, психології та спеціальної педагогіки.

4. Розглянуто стан сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПР. Зокрема у названих дослідженнях здебільшого представлені мовленнєвими завдання щодо збільшення обсягу лексичних одиниць за окремими темами, уточнення та диференціація певних типів лексичних значень, проте майже відсутні методики щодо формування та корекції психологічних механізмів, які забезпечують розвиток лексичної сторони мовлення в нормі та створюють можливість для її саморозвитку, недостатньо методично розробленою є і проблема формування операційного складу діяльності використання лексичних одиниць в імпресивному та експресивному мовленні дітей тощо. Це аргументує необхідність проведення спеціального дослідження, спрямованого на вивчення стану сформованості та можливих механізмів порушення:

– дії лексичного прогнозування на деривaційному рівні, на рівні словосполучення та речення;

– операції лексичного контролю (морфологічного, смислового, за використанням слів близьких за значенням та абстрактних понять);

– вербальної пам’яті, зокрема процесу актуалізації лексичних одиниць.

5. Усе вище зазначене свідчить про необхідність проведення більш точної диференціальної діагностики, спрямованої на вивчення стану сформованості механізмів засвоєння лексичної сторони мовлення, механізмів використання лексичних одиниць у власному мовленні та особливостей якісної сторони словника молодших школярів із ЗПР. Ці дослідження нададуть можливість розробити методику відповідного корекційно-розвивального навчання, побудовану з урахуванням закономірностей мовленнєвої та інтелектуальної діяльності при нормальному і затриманому психічному розвитку.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Обґрунтування змісту та методики констатувального етапу дослідження

У зв'язку із переходом дітей молодшого шкільного віку до навчальної діяльності особливого значення набуває вивчення засвоєння лексико-семантичних закономірностей мовлення. Перед молодшими школярами із ЗПР постає завдання мати достатній рівень розвитку лексичної сторони мовлення для правильного формування й засвоєння писемного мовлення та шкільної програми в цілому. Навчання й виховання дітей цієї категорії ефективне в тому випадку, коли воно будується з урахуванням результатів поглибленого педагогічного дослідження.

На нашу думку, діагностичну роботу в класі ІПК необхідно будувати з опорою на психодіагностичні принципи, визнані вітчизняною спеціальною психологією і корекційною педагогікою, які розкриті в працях Л. С. Виготського, Р. І. Лалаєвої, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович, Т. В. Сак.

Для одержання об'єктивних даних про стан сформованості лексичної сторони мовлення молодших школярів із ЗПР нами було організовано спеціальне експериментальне дослідження, спрямоване на визначення найбільш характерних для дітей цієї категорії порушень.

У розробці методики вивчення лексичної сторони мовлення та аналізі результатів дослідження ми спиралися на науково-методичне трактування цих проблем, представлене у працях Л. С. Виготського, О. В. Запорожець, Р. І. Лалаєвої, Р. Є. Левіної, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, В.В. Ревуцької, Є. Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т. М. Ушакової, М. К. Шеремет та ін.

У завдання експериментального дослідження входило:

– визначити специфічні особливості сформованості основних механізмів засвоєння лексичних одиниць мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР;

– визначити рівень сформованості умінь та навичок використання лексичних одиниць у власному мовленні;

– визначити та проаналізувати особливості якісної сторони словника учнів із ЗПР.

Діагностика недоліків мовленнєвої діяльності, викликаних затримкою психічного розвитку, є найбільш складною і потребує використання надійних діагностичних методик. У роботі над змістом експериментально діагностичних завдань із учнями враховувалися конкретні діагностичні методики для дітей із різним рівнем інтелекту, створені сучасними дослідниками [62, 71, 84, 123, 140, 146, 168].

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про відсутність діагностичних завдань спрямованих на визначення особливостей розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із ЗПР на початку шкільного навчання. Так, було встановлено, що недостатньо вивчався цілий ряд психологічних особливостей засвоєння лексичних одиниць дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР. Практично невивченими є психологічні особливості використання лексичних одиниць у власному мовленні дітьми зазначеної категорії.

У зв’язку з цим виникла необхідність в розробці і проведенні спеціального експериментального дослідження лексичної сторони мовлення, що забезпечує засвоєння шкільних знань і мови як шкільного предмету у названої категорії дітей.

Існуючи діагностичні завдання унеможливлюють виконати детальний аналіз лексичної сторони мовлення в дітей цієї категорії, тому важливим є не тільки розробка нової методики завдань, а й знаходження принципу перетворення вже загальноприйнятих діагностичних методик.

Добір мовленнєвого матеріалу, для діагностичних проб, здійснювався з урахуванням мовленнєвого досвіду дітей, шкільних навчальних програм із мовного циклу для учнів першого класу ІПК, загально-дидактичних принципів науковості, системності, послідовності, перспективності, доступності та індивідуалізації [92, 93, 94, 95, 116, 117].

В основу методики дослідження покладено серію мовленнєвих завдань, які були розділені за такими блоками:

І. Механізм засвоєння лексичних одиниць.

1.1.Сформованість рівня лексичних узагальнень:

– особливості конкретизації родових понять із різним рівнем узагальнення;

– пояснення узагальнюючих понять різної семантичної ємності;

– умінні об’єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одними узагальнюючим словом.

1.2. Особливості оволодіння учнями із ЗПР лексичним значенням абстрактних понять:

– уміння дитини встановлювати логічні зв'язки між словом та визначеною ситуацією й на цій основі співвідносити зміст картинки з абстрактним поняттям;

– сформованість операції перенесення значення одного й того ж слова на подібні ситуації із зоровою опорою;

– уміння учнів пояснювати контекстуально зумовлене значення слова, виділяючи в контексті найбільш суттєві семантичні одиниці, й на цій основі трактувати зміст абстрактного поняття;

– сформованість операції перенесення контекстуально зумовленого значення слова на інші подібні ситуації без зорової опори;

– практичне вміння дітей із ЗПР пояснювати зміст абстрактного поняття без зорової та контекстуальної опори.

1.3. Особливості сформованості деривaційного значення слів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР:

– рівень розуміння та особливості самостійного використання слів (іменників, прикметників, дієслів) із різними за значенням морфемами;

– самостійне творення похідних слів морфологічним способом від запропонованої твірної основи;

– практичне вміння пояснювати значення похідних слів.

1.4. Сформованість асоціативних зв'язків між словами:

– особливості вільних асоціації;

– самостійний вибір парних аналогій за певним значенням.

ІІ. Механізм використання лексичних одиниць у власному мовленні.

2.1. Сформованість ймовірного прогнозування на лексичному рівні:

– рівень ймовірного прогнозування на деривaційному рівні;

– особливості ймовірного прогнозування на лексичному рівні шляхом доповнення речення однорідними членами;

– імовірне прогнозування на рівні словосполучення;

– особливості використання нових лексичних одиниць у творенні нового речення.

2.2. Особливості сформованості лексичного контролю:

– морфологічного контролю;

– смислового контролю;

– контролю за використанням слів, близьких за значенням;

– контролю за використанням абстрактних понять.

2.3. Рівень сформованості вербальної пам'яті:

– сформованість опосередкованого запам'ятовування у вільному та зв'язному варіанті;

– запам'ятовування слів різної складності;

– визначення слова, яке додавалось;

– запам'ятовування слів у зазначеному порядку;

– вибіркове відтворення слів;

– запам'ятовування лексичного матеріалу за змістовними одиницями мови.

2.4. Дослідження особливостей актуалізація лексичного досвіду:

– вільна актуалізація лексичних одиниць протягом певного часу;

– актуалізація лексичних одиниць за заданим семантичним центром.

III. Якісні характеристики словника.

3.1. Особливості засвоєння лексико-семантичних явищ:

– уміння добирати антонімічні пари;

– уміння дібрати синоніми до запропонованих слів;

– розуміння переносного значення слова;

– рівень розуміння й засвоєння багатозначності слів різних частин мови.

3.2. Особливості розуміння та диференціація слів, близьких за значенням.

Закономірність засвоєння лексичних одиниць ми визначали на різних мовленнєвих рівнях: аналіз слів, словосполучень, речень та текстів. Складність деяких завдань передбачала специфіку їх подання.

Завдання давали дітям дозовано, у максимально доступній формі, з урахуванням вікових показників розвитку мовлення, у разі необхідності супроводжували їх прикладами й поясненнями.

Методика вивчення кожного з параметрів охоплювала:

– повідомлення учневі конкретного завдання;

– інструкцію щодо виконання, включаючи стимульний матеріал;

– варіанти допомоги або спрощений варіант завдання;

– критерії оцінювання завдання, за якими визначали рівень сформованості певних показників.

Із метою розробки моделі корекційно-розвивального навчання нами були виявлені та проаналізовані особливості лексико-семантичного розвитку молодших школярів із ЗПР. Виявлення особливості формування лексичної сторони мовлення у

дітей молодшого шкільного віку із ЗПР здійснювалося на основі кількісного та якісного аналізу експериментального матеріалу.

Методика статистичної обробки експериментальних даних представлена в додатку Б. Якісний аналіз експериментальних даних проводився за допомогою порівняння результатів виконання різних завдань школярами із ЗПР і нормальним інтелектуальним розвитком того ж віку. Результати кількісного аналізу зведені та представлені в таблицях (див. додаток В).

З метою визначення рівнів сформованості лексичної сторони мовлення (див. додаток Ж) в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР використовувалися оціночні критерії виконання завдань, розроблені нами для кожної діагностичної проби (див. Додаток Е).

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2006-2008 навчального року. У ньому брало участь 120 учнів у віці від 7 до 8 років, що мали затримку психічного розвитку та навчалися у класах інтенсивної педагогічної корекції у загальноосвітніх школах №55, №1, №48, №4 м. Херсона та №53, № 63 м. Миколаєва, а також 96 школярів з нормальним інтелектуальним розвитком, які в той же час навчалися у перших класах загальноосвітніх шкіл №55, № 11, №1 м. Херсона.

Під час дослідження нами були використані деякі діагностичні проби, пропоновані у дослідженнях Р. І. Лалаєвої, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович, Л. І. Трофименко та їх варіанти, адаптовані до умов нашого дослідження. Нижче ми наводимо зміст, методику й результати експериментального дослідження з кожного з виділених розділів. Однак спочатку пропонуємо розглянути основні вимоги до проведення експерименту, яких ми дотримувалися.

Для забезпечення вірогідності експериментальних даних під час виконання кожної проби дитині надавали кілька видів допомоги, результативність яких враховувалася педагогом у оцінюванні результатів дослідження. Окремо визначалися підходи дитини до виконання завдання, її самостійність, спроможність виявити й виправити допущену помилку.

Особливі вимоги висувалися до мовного матеріалу. Так, дослідження проводилося в основному на матеріалі української мови, однак у деяких випадках, якщо дитина зросла в російськомовній родині й російська мова була засвоєна нею краще, ніж українська, допускалося проведення проби на матеріалі російської мови.

Особлива увага зверталася на застосування в експерименті тільки добре знайомих дитині слів, що забезпечувало більшу чистоту експерименту за рахунок

виключення помилок, пов’язаних із недостатнім засвоєнням або нерозумінням мовного матеріалу.

За результатами констатувального етапу дослідження, на основі кількісних підрахунків та якісних характеристик відповідей дітей, ми визначали рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПР(див. Додаток Ж. Додаток Е).

При визначені рівнів ми спиралися на наступні критерії.

Високий: Самостійно правильні та повні відповіді учнів, з першого пред’явлення, без будь якої педагогічної допомоги.

Достатній: Відповіді учні без зміни психологічної структури завдання, а саме, після установки на увагу, повторення мовленнєвої інструкції, або заміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний.

Середній: Відповіді учнів після зміни психологічної структури завдання: зорова опора, серія картинок, стимульні питання, моделювання ситуації, пояснення значення слова, бесіда стосовно змісту завдання, вибір з декількох варіантів відповідей.

Низький: Відсутність відповіді навіть після зміни психологічної структури завдання.

Отримані результати вивчення особливостей розвитку лексичної сторони мовлення молодших школярів дозволяють не тільки об’єктивно й повно оцінити і визначити рівні та стан сформованості словника учня, але і розробити необхідні відповідні напрями корекційно-розвивального навчання, що забезпечить більш високий і якісний рівень мовленнєвого розвитку.

2.2. Дослідження стану та особливостей засвоєння лексичних одиниць мови молодшими школярами із ЗПР

У цьому підрозділі ми розглянемо зміст, методику та результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сформованості та визначення механізмів засвоєння лексичних одиниць мови, а саме:

– оволодіння системою родо-видових понять;

– оволодіння лексичним значенням абстрактних понять;

– особливості сформованості деривaційного значення слів.

2.2.1. Дослідження особливостей оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять.

Як зазначалося в попередньому розділі, однією з найбільш значимих ознак лексичного розвитку дитини є рівень оволодіння нею різними рівнями лексичних узагальнень. Процес оволодіння лексичними узагальненнями тісно пов'язаний із розвитком здібностей до аналізу й синтезу, з умінням узагальнювати та абстрагувати. Труднощі засвоєння узагальнюючої функції слова є однією з найістотніших причин бідності словника дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку [21, 22, 34, 62]. У зв'язку з цим нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення стану сформованості різних рівнів лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР.

Методика дослідження складалася із завдань, спрямованих на вивчення:

– особливостей конкретизації родо-видових понять;

– уміння дітей пояснювати зміст узагальнюючих понять різної семантичної ємності;

– сформованості вміння учнів об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом.

Проба 1.1 була спрямована на визначення особливостей конкретизації родових понять. Для детального аналізу сформованості цієї операції молодшим школярам із ЗПР пропонувалося конкретизувати родові поняття різного ступеня узагальненості. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.1).

Проби 1.2, 1.2а використовувалися нами для дослідження розуміння учнями збірних лексичних понять різної складності. Учням для пояснення пропонувались узагальнюючі поняття різної семантичної ємності, але для більш точного розуміння механізмів порушення в діагностичні завдання були включені поняття, які під час конкретизації викликали труднощі у школярів із ЗПР (проба 1.1). Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.1).

Проби 1.3, 1.3а дають змогу визначити сформованість у школярів із ЗПР вміння об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом. У визначених пробах школярам із ЗПР пропонувалося прослухати низку слів, добре знайомих дитині з дошкільного віку, вони відображають конкретні реально існуючі предмети та об'єднані однією тематикою. Зміст завдання передбачав, що при повноцінному розвитку в школярів систематизовані знання про предмети і явища оточуючого світу, вони можуть

установити взаємозв'язок між названими явищами чи предметами та позначити їх відповідним узагальнюючим словом. Особлива увага зверталася на родові поняття, тлумачення чи конкретизація яких викликали труднощі під час виконання проб 1.1, 1.2 та 1.2а. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.1).

Нижче ми пропонуємо проаналізувати результати дослідження особливостей оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять різного ступеня узагальненості. Результати дослідження наведені в таблиці 1 (див. Додаток В).

Проба 1.1 дає можливість проаналізувати сформованість у дітей із ЗПР внутрішніх зв'язків між конкретними та збірними поняттями.

Проаналізувавши відповіді учнів, з'ясували, що операція конкретизації родових понять є достатньо сформованою в більшості дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, але вона має певні особливості, які потребують детальнішого аналізу та обговорення.

Конкретизація першої групи слів у своїй більшості не викликала в учнів із ЗПР значних труднощів (77% учнів із ЗПР дали правильні відповіді у порівнянні з контрольною групою – 97,8%). Проте поняття з окремих лексичних тем (*дерева, дикі птахи, квіти, риби, ягоди, комахи, кущі, інструменти, водний транспорт, повітряний транспорт, гриби)* учні конкретизували з ускладненнями. Незважаючи на те, що ці теми входять до програми дошкільного навчального закладу, вони виявились недостатньо засвоєними дітьми. На нашу думку, це пов'язано з тим, що означені родові поняття тісно корелюють з уявленнями дітей про навколишній світ (живу й неживу природу, працю людей тощо), тобто є більш складними в порівнянні з уявленнями про побут та предмети і явища їхнього повсякденного життя.

Повторення інструкції (концентрація уваги на слові) не завжди допомагало учням збільшити кількість правильних відповідей. 10,4% учнів змогли конкретизувати поняття тільки після моделювання педагогом відповідної ситуації. Для інших збірних понять (*риби, ягоди, комахи, кущі, музичні та робочі інструменти, гриби)* навіть моделювання ситуації не допомагало учням (12,6%) актуалізувати достатню кількість слів. Це можна пояснити обмеженістю в активному словнику учнів слів із названих лексичних тем.

Результати виконання завдань із використанням слів вищого ступеня узагальнення виявилися менш втішними. Правильно конкретизувати ці поняття змогли лише 35,4% учнів із ЗПР (у нормі відповідно – 81,2%).

29,2% учнів під час конкретизації давали відповідь з опорою на знайомі ситуації або власні дії. Отже, самостійне пригадування відповідних ситуацій допомогло молодшим школярам актуалізувати необхідні слова.

35,4% молодших школярів добирали слова, які не зовсім відповідали змісту понять. У цьому випадку конкретизація понять відбувається відповідно до власних, іноді неточних уявлень учнів про конкретні предмети, їх властивості та явища. Такі відповіді можуть виникати внаслідок недостатньо усвідомленого розуміння змісту понять або обмеженого активного словника дітей із визначених лексичних тем.

Відповіді учнів значно покращувалися після моделювання педагогом знайомої для учнів ситуації. Це допомагало школярам уявити об'єкт та сконцентрувати на ньому свою увагу. Однак кількість названих слів залишалась обмеженою (2-4) в порівнянні з нормою (6-8), що може пояснюватися відсутністю в активному словнику учнів слів, які означають якості людини, та обмеженістю використання їх у власному мовленні.

Під час виконання проби практично у всіх молодших школярів із ЗПР спостерігається повільний темп виконання завдання, зокрема учні самостійно називали лише від 2 до 4 слів, але після заохочення (Стимул: „Пригадай ще") кількість правильних відповідей збільшувалася на 3-4 одиниці й відповідно досягала 5-8 слів.

Отже, значна кількість учнів із ЗПР показали здатність до самостійної конкретизації. У той же час характер відповідей, зокрема й тих, які були отримані внаслідок використання різних видів педагогічної допомоги, дозволяє говорити про залежність результативності конкретизації від обсягу активного словника учнів та особливостей його актуалізації, а також, від ступеня концентрації слухової уваги на мовному матеріалі завдань.

Отже, у результаті виконання проби 1.1 було визначено, що більше 75% вірних відповідей дали 77% учнів на конкретизацію узагальнюючих понять низького рівня узагальнення та 35,4% учнів – високого рівня узагальнення. Від 50% до 75% вірних відповідей дали 23% учнів при конкретизації понять низького рівня узагальнення та 64,6% – високого рівня узагальнення.

Таким чином, порівняння результатів виконання завдань на конкретизацію родо-видових понять із різним ступенем узагальнення свідчать про недостатню сформованість у школярів із ЗПР цього вміння і значну залежність операції конкретизації від характеру мовленнєвого матеріалу.

Наступні проби 1.2, 1.2а дають можливість прослідкувати особливості сформованості системних зв'язків між конкретними та збірними поняттями та визначити успішність мислительних операцій, якими користується дитина, пояснюючи збірні поняття різної складності. Результати виконання завдання можуть слугувати показником здатності до виділення дітьми із ЗПР істотних ознак збірних понять (див. Додаток В. Таблиця 1).

Як зазначалося вище, у діагностичні проби були включені поняття, які у школярів із ЗПР викликали труднощі при конкретизації (проба 1.1).

Під час виконання завдання (проба 1.2) учні пояснювали родові поняття з низьким рівнем узагальненості. Аналізуючи результати ми визначили, що 41,6% учнів із ЗПР дали вірні відповіді (контрольна група – 74,9%). Учні достатньо розуміють поняття, але не можуть структурно організувати свою відповідь.

Не дають повного пояснення збірним поняттям 54,1% учнів. Вони пояснюють зміст поняття з опорою на обмежені власні уявлення та на відомі їм конкретні ситуації. Повтор інструкції та установка на більш уважне виконання не дали бажаного результату. Тільки після наданої допомоги (опора на наочність у вигляді серії картинок, на яких зображені відповідні предмети, зокрема предмети посуду) кількість правильних пояснень значно збільшувалася. Отже, зорова опора допомагає дитині сконцентрувати увагу на слові, дозволяє активізувати уявлення учнів, полегшує мислительні операції та мовленнєві процеси.

Лише в незначної кількості учнів (4,3%) спостерігалася відсутність відповіді. Повторення інструкції та зорова опора не допомогли учням пояснити поняття. Тільки після стимульних питань школярі змогли сконцентрувати увагу на об'єкті, проаналізувати його якості та призначення.

У цілому відповіді школярів із ЗПР були неповними, з обмеженою кількістю лексичних одиниць, що пояснюється недостатнім рівнем словникового запасу та мовленнєвого досвіду.

Отже, недосконалість самостійного семантичного аналізу та недостатній лексичний досвід не дозволяють учням із ЗПР дати достатньо повні пояснення збірним поняттям. Результати виконання цього завдання корелюють із результатами виконання проби 1.1 (конкретизація понять), оскільки ті поняття, зміст яких учень не може пояснити, не можуть бути конкретизовані достатньою мірою.

Наступна проба (1.2а) дозволяла оцінити розуміння та здатність до вербального пояснення збірних понять більш високого рівня узагальнення. Ця діагностична проба виявилася досить складною для молодших школярів із

ЗПР. Лише 16,7% учнів експериментальної групи (контрольна група 64,5%) дали відповіді, які достатньо повно відображають зміст понять.

66,6% дітей під час самостійного пояснення родових понять вищого рівня узагальнення відображають зміст поняття, але не називають його основну ознаку. Учні демонструють звужене розуміння родових понять, пояснюють їх, спираючись лише на знайомі з власного досвіду ознаки та ситуації. Надання допомоги (опора на наочність) значно покращувало відповіді учнів. Картинки із зображенням об'єктів, які входять у зміст поняття, допомогли учням проаналізувати їх складові, виділити основну ознаку й дати повне пояснення.

16,7% учнів не змогли самостійно дати повну правильну відповідь. Надання допомоги (серія картинок, на яких зображені предмети), також не сприяло правильним відповідям. Учні лише перераховували предмети, які були зображені на картинці. Учні не змогли зосередитися та самостійно визначити суттєву частину зображених предметів або об'єктів, і на цій основі дати пояснення.

Стимульні питання які супроводжували картинку, також не дали бажаного результату. Учні (6,3%) або відмовлялися відповідати, або (10,4%) давали однослівні пояснення, тобто характеризували лише одну ознаку, яка входила в складну систему збірного поняття. Такі відповіді свідчать про недостатню сформованість у молодших школярів із ЗПР операції абстрагування, обмежений запас знань оточуючої дійсності та неповне засвоєння програми дошкільної підготовки.

У результаті виконання проб було встановлено, що більше 75% правильних відповідей на пред'явлені діагностичні завдання проб 1.2 та 1.2а дають 41,6% та 16,7% учнів відповідно. 54,1% учнів (проба 1.2) та 66,6**%** учнів (проба 1.2а) надали від 50% до 75% вірних відповідей. Але спостерігався незначний відсоток учнів (4,3% – проба 1.2, 16,7% – проба 1.2а), які дали менше 50% самостійних відповідей.

Порівнюючи між собою дві подібні проби 1.2 та 1.2а, ми можемо констатувати, що повнота та адекватність пояснення збірних понять залежать від стійкості сформованих зв'язків між словами та семантичної ємкості поняття. Чим конкретніші та простіш за семантикою поняття, тим досконалішими є зв'язки між ними. Нестійкі або несформовані зв'язки між словами сприяють тому, що учні із ЗПР недостатньо усвідомлюють зміст збірних понять, розуміють їх дифузно, звужено.

За допомогою проби 1.3 ми визначаємо вміння дітей об'єднувати конкретні поняття й позначати їх одним словом. Результати виконання проби (див. Додаток В. Таблиця 1) свідчать, що правильне узагальнення конкретних предметів

спостерігалось у 54,1 % учнів (норма 97,8%) 45,9% учнів давали відповіді, які визначалися певними особливостями:

– 25% учнів замінювали узагальнююче слово іншим, подібним за значенням, що відповідає їхньому лексичному досвіду.

– 10,4% учнів замінювали узагальнюючу назву функціональним визначенням. У цьому випадку об'єднання предметів проходило на основі функціональних ознак. Ми також можемо припустити відсутність цього узагальнюючого слова в активному словнику дитини. Після наданої допомоги (заміна мовленнєвого матеріалу на більш доступний за семантичним змістом) учні у своїй більшості дали правильну відповідь. Припускаємо, що операція узагальнення в цих школярів сформована, але відсутність деяких слів у активному словнику не дає можливість їм дати правильні відповіді. Тільки використання більш знайомого мовленнєвого матеріалу допомогло учням виділити суттєві ознаки предметів та об'єднати їх одним словом.

Не змогли самостійно узагальнити групу конкретних предметів 10,5% учнів. Зміна мовленнєвого матеріалу на легкий допомогла лише деяким із них називати групу предметів правильним узагальнюючим словом. Основна кількість правильних відповідей була зафіксована лише після надання допомоги (картинки із зображенням названих предметів). На нашу думку, такі відповіді пояснюються недостатнім умінням дітей виділити суттєву частину предмета без зорової опори та обмеженим рівнем словника.

Отже, первинна затримка в розвитку психічних процесів негативно впливає на формування умовних зв'язків між словами, поповнення словникового запасу, формування вербально-логічного мислення, що спричиняє недосконаліть процесів узагальнення. Учні самостійно аналізують і узагальнюють за суттєвими ознаками конкретні поняття, часто вживані або знайомі дітям із власного досвіду. Поняття, якими вони не користуються або недостатньо часто вживають у повсякденні, діти не можуть правильно проаналізувати, виділити найсуттєвіші ознаки й узагальнити певними словами.

Результати аналізу стану сформованості родових понять з вищим рівнем узагальнення (проба 1.3а) свідчать про вміння учнів із ЗПР об'єднувати лексичні поняття й позначати їх одним словом.

Проаналізувавши результати виконання, з'ясували – тільки 25% учнів правильно позначили групу лексичних понять узагальнюючим словом у порівнянні з пробою 1.3 (54,1%) та контрольною групою (74,9%);

– 41,7% учнів замість родових понять давали визначення такого типу: *одяг, взуття, меблі* – „*Це кудись класти*" (замість очікуваного – *речі*).

Учні із ЗПР об'єднують поняття, але визначають їх спільність за випадковими, одиничними, несуттєвими ознаками. Навіть після того, як педагог розклав перед ними серію картинок з зображенням конкретних предметів, які входять у структуру цих понять, учні не змогли назвати їх правильним узагальнюючим словом, вони замінюють його на одну з основних ознак цих предметів. Цей факт дає можливість стверджувати, що процес узагальнення в дітей сформований, але він ускладнюється внаслідок невміння дітей визначати суттєву ознаку та відсутністю у словнику школярів із ЗПР відповідних слів – термінів.

Спостерігається великий відсоток учнів (33,3%), які не дали відповіді. Після отриманої допомоги (зорова опора) учні об'єднували поняття, але цей процес відбувався за випадковими несуттєвими ознаками. Учні не змогли визначити суттєву частину зображених предметів і позначити їх одним узагальнюючим словом навіть після стимульних питань.

У результаті виконання проб було встановлено, що більше 75% вірних відповідей на запропоновані завдання проб 1.3 та 1.3а дають 54,1% та 25% молодших школярів відповідно. 35,4% учнів (проба 1.3) та 41,7% дітей (проба 1.3а) дали від 50% до 75% правильних відповідей. Але спостерігався незначний відсоток учнів (10,5% – проба 1.3, 33,3% – проба 1.3а, які дали менше 50% самостійних відповідей.

Наведені приклади відповідей на запропоновані діагностичні завдання підтверджують думку про залежність ефективності процесів узагальнення та абстрагування від пізнавальної діяльності учнів із ЗПР та від особливостей умовних зв'язків, вироблених на це слово. Відповіді учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 1).

Підводячи підсумок дослідження оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять, хочемо відзначити, що однією з основних причин недосконалості процесів узагальнення, є збідненість, недиференційованість системних уявлень молодших школярів із ЗПР про оточуючий світ; обмеженість в активному словнику узагальнюючих понять низького рівня узагальнення та відсутність у словниковому запасі родових понять з вищим рівнем узагальнення.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, спрямоване на визначення особливостей оволодіння системою родо-видових понять, обумовлено: труднощами концентрації уваги на запропонованій мовленнєвій інструкції; труднощами пошуку слів без зорової опори та порушенням самостійного семантичного аналізу.

Отже, збідненість, недиференційованість системних уявлень молодших школярів із ЗПР про оточуючий світ, невміння концентрувати увагу на мовленнєвій інструкції, недосконаліть семантичного аналізу та недостатня сформованість ієрархії роду й виду роблять узагальнення родо-видових понять різної складності поверхневими та малопродуктивними.

2.2.2 Дослідження особливостей оволодіння лексичним значенням абстрактних понять

Розуміння абстрактного значення слова це складний мислительний процес який вимагає сформованості не лише мислительних операцій, але і достатнього обсягу знань дітей про довкілля, їхнього мовленнєвого та життєвого досвіду [55, 62, 137, 138, 139, 140].

У зв'язку з цим нами було розроблено методику дослідження стану сформованості узагальненого лексичного значення абстрактного поняття у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Зазначена методика спрямована на вивчення:

– вміння дитини встановлювати логічні зв'язки між словом та позначеною ним ситуацією (предметом, явищем) шляхом співвіднесення змісту сюжетної картинки з абстрактним поняттям;

– сформованості операції переносу значення одного і того ж слова на подібні ситуації (з опорою на наочність);

– вміння учнів пояснювати контекстуально зумовлене значення слова,;

– сформованості операції переносу контекстуально зумовленого значення слова на інші подібні ситуації на основі співвіднесення його із ситуаціями з власного досвіду дитини;

– практичного вміння дітей із ЗПР пояснювати зміст абстрактного поняття, без зорової та контекстуальної опори.

При розробці методики вивчення особливостей оволодіння учнями із ЗПР лексичним значенням абстрактних понять та аналізі результатів дослідження ми спирались на науково-методичне трактування цих проблем, представлене в роботах Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенка, Л. І. Трофименко [147, 136].

Для визначення рівня сформованості лексичного значення абстрактних понять дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР було запропоновано виконати чотири проби, в яких були використані абстрактні поняття, що належать до різних частин мови. Окрім того, враховувалась частотність, з якою слова зустрічаються в повсякденному мовленні дітей та семантична наповненість понять:

– прості для розуміння (1 група) – *добрий, хитрий, зло, розбійник, радіти, розумний, мудрий, жадібний, сильний, сміливий;*

– більш складні для розуміння (2 група) – *щастя, турбота, зжалитися, любити, бадьорий, пишатися, здоров'я, сумувати, шанувати.*

До кожної проби нами була використана серія сюжетних картинок, яка відображала зміст простих і складних для розуміння абстрактних понять (проба 1.4, 1,4а). Для більш точного з'ясування, наскільки правильно та узагальнено учень розуміє зміст вище зазначених понять, проба проводилась у два етапи, що відрізнялися за рівнем складності.

На першому етапі ми визначали вміння дитини самостійно встановлювати логічні зв'язки між словами і ситуаціями, які ці слова позначають. Для цього учням пропонувались завдання проби 1.4. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див.А.2). У разі правильного виконання, завдання ускладнювалося.

Проба 1.4а. Співвіднесення значення абстрактного поняття з кількома сюжетними картинками із зображенням різних ситуацій, що позначаються цим поняттям. Під час виконання цього завдання ми визначали рівень сформованості операції переносу значення одного і того ж слова на подібні ситуації з зоровою опорою. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.2).

Для дослідження механізмів, що лежать в основі оволодіння абстрактними поняттями учням пропонувалось виконати завдання проби 1.4б.

З'ясування значення абстрактного поняття з опорою на контекст (проба 1.4б). Виконання цього завдання дає змогу з'ясувати сформованість вміння дитини узагальнювати контекстуально зумовлені ознаки і на цій основі пояснювати зміст абстрактного поняття. Труднощі виконання цього завдання можуть свідчити про недостатній рівень оволодіння дітьми одним з основних психологічних механізмів, що забезпечує засвоєння абстрактних понять – розуміння контекстуального значення слова. У пробі використовувались лише ті поняття які викликали ускладнення під час виконання завдань попередньої проби. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.2).

Мета проби 1.4в полягала у визначенні рівня сформованості операції переносу контекстуально зумовленого значення слова (що було самостійно визначене учнем) на інші подібні ситуації. Сформованість цього вміння свідчить про достатньо високий рівень засвоєння абстрактних понять, що в свою чергу є показником готовності дитини до оволодіння узагальненим лексичним значенням слова. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.2).

Проба 1.4д використовувалась нами для дослідження особливостей пояснення учнів із ЗПР значення абстрактного поняття без зорової та контекстуальної опори. Правильне розуміння узагальненого лексичного значення абстрактного поняття та його пояснення можливе лише за умови достатнього оволодіння учнями різноманітними варіативними (контекстуально зумовленими) значеннями слова та уміння узагальнити їх за інваріативними ознаками, що і складають основу узагальненого лексичного значення слова. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.2).

Нижче ми пропонуємо розглянути якісні та кількісні результати виконання названих проб. Отриманні результати наведені у таблиці В. 2.(див. Додаток В).

Під час виконання завдання проби 1.4, 1.4а учні із ЗПР пропонувались прості для розуміння абстрактні поняття (1 група), значення яких знайоме дітям з власного досвіду та узгоджене з програмами дошкільних навчальних закладів, підготовчого та першого класу інтенсивної педагогічної корекції, а також більш складні поняття (2 група), що зустрічаються у навчальному процесі, побутовому мовленні, творах художньої літератури рекомендованій для молодших школярів тощо.

Так, результати виконання проби 1.4 свідчать, що у 62,4% учнів із ЗПР (контрольна група 85,3%) самостійно правильно визначали сюжет картинки і співвідносили його з простим абстрактним поняттям (1група слів). Самостійно і правильно визначили зміст складних абстрактних понять (2 група слів) 45,8% учнів із ЗПР (контрольна група 74, 9%). Отже, ці учні дали більше 75% правильних відповідей, як на першу так і на другу групу слів. При цьому найбільші труднощі виявилися у диференціації абстрактних понять, близьких за значенням, як першої (37,6%) так і другої (54,2%) групи слів.

Труднощі диференціації можуть виникати внаслідок недостатньо точного засвоєння лексичного значення абстрактного поняття, зокрема недостатнього розуміння дітьми системи об’єктивних зв’язків і відношень між словом і ситуацією. Семантична близькість понять може утруднювати встановлення цих зв’язків.

Повтор інструкції і спрямування уваги дитини до завдання допомогло дати правильні відповіді щодо слів першої групи у 37,6% учнів. Для більш складних слів другої групи кількість учнів, які дали правильні відповіді (за аналогічних обставин) збільшилась лише на 12,5%. Пояснення педагогом лексичного значення абстрактних понять другої групи (перед повторним виконанням завдання) дало змогу учням (41,7%) встановити логічний зв'язок між словом і ситуацією, яка зображена на картинці і зробити правильний вибір.

Отже, визначити зміст деяких складних для розуміння абстрактних понять учні із ЗПР не можуть без додаткової стимуляції, зокрема їм важко самостійно визначити суттєву ознаку узагальненого лексичного значення слова і співвіднести його з ситуацією. Це пояснюється складною семантичною наповненістю поняття, недостатньою системністю уявлень про оточуючий світ та невмінням учнів самостійно встановлювати образні зв'язки між словом і новою або мало знайомою ситуацією.

Виконання ускладненого варіанту цього завдання (проба 1.4а) дало змогу визначити вміння учнів самостійно переносити лексичне значення одного і того самого слова на подібні ситуації. Кількість учнів із ЗПР, які дали більше 75% вірних відповідей була меншою ніж на першому етапі виконання проби і становила 35,5%. (контрольна група 74,9%). Труднощі переносу визначались у 64,5 % учнів (правильні відповіді на 50-75% завдань).

Спрямування уваги дитини на завдання (з вказівкою на кількість картинок з правильним змістом) збільшило успішність виконання переносу на 18,8%, при цьому після допомоги учні досить швидко визначали необхідні картинки. Такі результати можна пояснити неуважністю учня та невмінням зосереджуватися на завданні.

45,7% учня із ЗПР самостійно визначали лише одну ситуацію (картинку), яка відображала зміст запропонованого абстрактного поняття. Ці учні потребували перед повторним виконанням завдання уточнення, а іноді і детального пояснення лексичного значення слова. Такий вид допомоги виявився достатньо результативним для 35,4% учнів. Цей факт вказує на недостатнє засвоєння інваріантного значення слова, що в свою чергу утруднює операцію переносу змісту на подібні ситуації навіть з зоровою опорю. Не змогли правильно зробити перенос лексичного значення на подібні ситуації після наданої допомоги 10,3% учнів (менше 50% відповідей на запропоновані діагностичні завдання).

Ми бачимо, що другий етап завдання, не дивлячись на наявність зорової опори, виявився більш складним для дітей із ЗПР порівняно з першим (проба 1.4),

оскільки для правильного виконання інструкції, поряд з достатнім рівнем концентрації уваги необхідний достатній рівень сформованості операції переносу змісту лексичного поняття на подібні ситуації. Вочевидь саме низький рівень сформованості операції переносу і спричиняє значні труднощі у засвоєнні та використанні школярами у власному мовленні абстрактних понять.

Підсумовуючи результати виконання усіх завдань проби ми визначили, що вміння встановлювати логічні зв'язки між словом та визначеною ситуацією, переносити зміст одного і того ж слова на подібні ситуації з зоровою опорою у своїй більшості доступне учням із ЗПР. Ускладнення, які зафіксовані під час виконання завдання, спрямованого на визначення більш простих абстрактних понять у своїй більшості пов'язані з недостатньо сформованим вмінням встановлювати логічний зв'язок між словом і ситуацією, що проявляється в недосконалій їх диференціації. Правильний вибір картинок до другої групи слів ускладнюється внаслідок недостатньо засвоєного інваріантного значення слова та недостатньо сформованої операції переносу, що обумовлено відсутністю достатнього життєвого досвіду, знань оточуючої дійсності та недостатньою сформованістю мислительних операцій.

Особливості розуміння контекстуально зумовленого значення слова ми з'ясовували, оцінюючи результати виконання проби 1.4б. Треба зазначити, що у пробі використовувались лише ті поняття, які викликали ускладнення під час виконання проби 1.4. Таким чином, ми намагались визначити вплив контексту на розуміння лексичного значення абстрактного поняття.

Результати виконання проби показують, що тільки 45,8% учнів із ЗПР дали відповіді, які були достатньо повними (контрольна група 81,2%). Отримані відповіді засвідчують, що запропонований контекст допоміг учням правильно виділити з мовленнєвого потоку лексеми, що розкривають зміст абстрактного поняття, узагальнити їх і на цій основі побудувати свою відповідь.

Водночас у 54,2% учнів під час виконання завдань названої проби виникали труднощі. Учні давали пояснення, які не розкривали лексичне значення абстрактного поняття, або переказували зміст запропонованого тексту. Повторне читання тексту та спрямування уваги дітей до діагностично значимого слова покращило відповіді учнів на 25%. Такі результати можна пояснити тим, що невірні відповіді були обумовлені недостатньою концентрацією уваги дітей на змісті тексту, недостатнім рівнем пам'яті, що ускладнює утримання семантичної структури тексту, структурування ситуації, виділення суттєвих змістовних одиниць тексту та встановлення логічних зв'язків між ними і лексичним значенням абстрактного поняття.

Лише бесіда педагога з учнем стосовно змісту тексту, що будувалась навколо значення діагностично значимого слова допомогла решті учнів (29,2%) зрозуміти смислові зв'язки між словами і на цій основі пояснити значення контекстуально зумовленого слова.

Отже, у результаті виконання проби 1.4б було визначено, що більше 75% вірних відповідей на запропоновані завдання дали 45,8% учнів. Від 50% до 75% вірних відповідей дали 25% молодших школярів. Але спостерігався незначний відсоток дітей (29,2%) які дали менше 50% відповідей.

Ці результати дозволяють говорити що близько 29,2% школярів зазнають труднощів, пов'язаних з недоліками сформованості уміння самостійно аналізувати текст, визначати на цій основі семантично значимі мовні одиниці та встановлювати між ними логічні зв'язки.

Результати виконання учнями проби 1.4в дають змогу з'ясувати сформованість операції переносу лексичного значення абстрактного поняття на інші об'єкти та ситуації. Оцінюючи результати, ми враховували, що кумуляція і узагальнення різних (варіативних) значень одного і того ж слова та виділення на цій основі окремих значимих компонентів абстрактного поняття дає змогу дітям правильно виконувати операцію переносу, що є важливою та невід'ємною складовою процесу оволодіння дитиною узагальненим лексичним значенням слів.

У ході виконання завдання учням пропонувалось відповісти на запитання педагога, стосовно використання заданого абстрактного поняття на означення ситуацій близьких, але не ідентичних раніше опрацьованим.

За результатами виконання завдань цієї проби з'ясувалося, що 29,2% учнів змогли виконати перенос значення абстрактного поняття на інші ситуації близькі їхньому досвіду (відповідно норма 74,9%). При цьому абсолютна більшість учнів змогла продемонструвати лише один варіант переносу. Що засвідчує бідність мовного досвіду школярів, та труднощі його актуалізації.

20,8% учнів також здійснювали перенос, але ми зараховували його як недостатньо результативний, через неточність, фрагментарність відповідей школярів. Учень як правило міг назвати особу до якої може бути застосоване зазначене поняття, але не міг аргументувати свою відповідь та навести семантично значимі ознаки, що позначаються відповідним абстрактним поняттям.

50% учнів із ЗПР не змогли самостійно здійснити операцію переносу. Отже, ці учні співвідносять лексичне значення абстрактних понять лише з однією знайомою ситуацією. Перенести його зміст на інші подібні ситуації вони не можуть внаслідок

недостатньо сформованій узагальнення різних смислових одиниць, які визначають зміст абстрактного поняття. Цим учням в якості допомоги ми запропонували із серії картинок вибрати ті, до яких підходить значення запропонованого абстрактного поняття, тобто зробити перенос на інші об'єкти і ситуації з зоровою опорою. Допомога була результативною для 31,2% учнів, що свідчить про ефективність використання зорових опор (наочності із зображенням різних ситуацій, що позначаються відповідним абстрактним поняттям) у процесі формування узагальненого лексичного значення слова у школярів. На нашу думку такі опори дозволяють дітям актуалізувати наявний мовний та соціальний досвід та співвіднести на цій основі сигніфікат і денотат словесного поняття.

18,8% дітей змогли перенести зміст понять на подібні об'єкти та ситуації тільки після моделювання педагогом відповідних ситуацій та проведення з учнем бесіди стосовно її змісту.

Отже кількість учнів, які дали більше 75% правильних відповідей становить 29,2%. 52% учнів із ЗПР надали від 50% до 75% вірних відповідей. 18,8% молодших школярів відповіли менше ніж на 50% діагностичних завдань.

Такі результати можна пояснити обмеженістю знань учнів із ЗПР про оточуючу дійсність, труднощами аналізу ситуацій, виділення в них значимих семантичних компонентів та недостатньою сформованістю процесу генералізації мовленнєвих явищ, внаслідок чого порушується перенос значення певного слова на позначення аналогічних якостей, станів та дій.

Результати виконання проби 1.4д дозволяють оцінити особливості сформованості в учнів із ЗПР узагальненого (інваріантного) значення слова, що є універсальним щодо всіх ситуацій (явищ, процесів), які позначають заданим словом. Нагадаємо, що учням пропонувалося пояснити значення відповідного абстрактного поняття без зорової та контекстуальної опори. У якості мовленнєвого матеріалу ми використовували лише прості для розуміння абстрактні поняття, які у пробі 1.4 входили до першої групи слів.

Достатньо повне розуміння та пояснення змісту абстрактного поняття спостерігалося лише у 14,6% школярів і ЗПР (контрольна група 64,5%). Під час пояснення учнем здійснювався зовнішній аналіз поняття, внаслідок чого відбувався пошук потрібного значення. Самостійні однак неповні відповіді, які повною мірою не розкривали зміст поняття, спостерігались у 47,9% учнів. При цьому усі пояснення учнів були ситуаційно залежні. Учні при поясненні спиралися лише на одну знайому ситуацію, що відповідає їхньому життєвому досвіду. Такі результати можна

пояснити недостатнім рівнем узагальнення лексичного значення слова, що проявляється у домінуванні контекстуально зумовлених варіативних значень слова.

23,5% молодших школярів із ЗПР змогли виконати це завдання лише після запропонованої допомоги, у вигляді кількох варіантів відповідей, з яких учнів повинна була обрати одну правильну. У 14% учнів не змогли виконати запропоноване завдання навіть з допомогою педагога.

У результаті виконання проби було встановлено, що більше 75% правильних відповідей на запропоновані завдання дали 14,6% школярів. 71,4% учнів із ЗПР надали від 50% до 75% вірних відповідей. Але спостерігався незначний відсоток дітей (14%) які дали менше 50% відповідей. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 1).

Отже, внаслідок недостатнього розуміння системи узагальнень, які стоять за словом учні із ЗПР не можуть самостійно узагальнити різні значення одного слова і на цій основі пояснити зміст поняття та оформити у мовленнєвому плані свою думку.

Підводячи підсумок дослідження особливостей оволодіння учнями із ЗПР лексичним значення абстрактних понять, хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на розуміння змісту абстрактних понять, є: недостатня концентрація уваги на матеріалі завдання, недостатній рівень знань оточуючої дійсності.

Недостатньо результативне виконання діагностичного завдання, спрямованого на визначення рівня засвоєння лексичного значення абстрактних понять у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, обумовлено:

– труднощами операції переносу змісту лексичного поняття на подібні ситуації;

– труднощами самостійного узагальнювання різних значень одного слова і на цій основі пояснення змісту поняття;

– труднощами розуміння системи об’єктивних зв’язків і відношень між словом і ситуацією та вміння встановлювати логічні зв’язки між змістовно значущими семантичними одиницями тексту.

Таким чином, проведений аналіз відповідей показує залежність розуміння лексичного значення слова від перебігу мислительних операцій, від рівня сформованості узагальнюючої функції слова, від особливості засвоєння знань оточуючої дійсності та мовленнєвого досвіду дитини. Результати дослідження мають

бути враховані під час розробки методик корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

2.2.3. Дослідження особливостей сформованості деривaційного значення слів

Метою нашого наступного дослідження стало вивчення закономірностей засвоєння словотворчих процесів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, виявлення існуючих відхилень, а також встановлення механізмів виявлених порушень.

Методика вивчення особливостей системи морфологічного словотворення передбачала дослідження таких функцій і операцій:

– рівень розуміння та особливості самостійного використання слів (іменників, прикметників, дієслів) із різними за значенням морфемами;

– самостійне утворення похідних слів морфологічним способом від запропонованої твірної основи;

– практичне вміння пояснювати значення похідних слів.

Розробляючи серію діагностичних завдань, ми спиралися на проби, запропоновані в дослідженнях Р. І. Лалаєвої, О. Р. Лурії, В.В.Ревуцької, Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофименко, О. М. Шахнаровича.

Проба 1.5 була спрямована на визначення особливостей розуміння дітьми деривaційного значення слова. Вона дозволяла об’єктивно оцінити рівень розуміння та особливості самостійного використання слів із різним морфемним значенням. Під час виконання проби учням було необхідно прослухати речення й вибрати із запропонованих спільнокореневих слів слово з відповідною до контексту морфемою. Запропонований мовленнєвий матеріал містив іменники, прикметники, дієслова. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див.А.3).

Для отримання об’єктивних результатів про функціонування похідних слів у молодших школярів із ЗПР нами були проведені експериментальні проби 1.5а, 1.5б, спрямовані на визначення найбільш характерних для учнів із ЗПР порушень.

У пробі 1.5а на меті було визначити особливості утворення учнями із ЗПР похідних слів морфологічним способом від запропонованої твірної основи. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.3).

Проба 1.5б була спрямована на дослідження вміння учнів із ЗПР самостійно аналізувати та пояснювати значення похідних слів. Похідні слова відбирали за такими показниками:

– слова повинні визначати реалії як добре засвоєні, так і малознайомі дітям;

– основа усіх похідних слів повинна бути представлена словами, які визначають явища, дії та предмети, досить знайомі дітям. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.3).

Нижче ми пропонуємо розглянути якісні та кількісні результати виконання названих проб відображені в таблиці В.3 (див. Додаток В).

За результатами виконання проби 1.5 бачимо, що рівень семантичного аналізу характерний для учнів із ЗПР, виявився недостатнім для повністю правильного виконання завдання, спрямованого на визначення лексичних одиниць із різним морфемним значенням.

Процес вибору слова, що відповідає змісту контексту, не викликає значних труднощів у 66,7% учнів із ЗПР (відповідно норма 99,9%). Значна кількість правильних відповідей спостерігається у виборі слів-іменників (пестливості, зменшеності, збільшеності, дитинчата) та дієслів із різним префіксальним значенням (за –, ви –). Достатнє розуміння цих морфем пояснюється частою вживаністю їх у мовленнєвій діяльності дитини, починаючи з дошкільного віку, та достатньо ранньою сформованістю цих морфем в онтогенезі [62, 90, 123].

Невірні відповіді були у 33,3% учнів. Невірні відповіді в основному спостерігались при визначенні присвійних, відносних та якісних прикметників, іменників із морфемним значенням вмістилища, одиничності та згрубілості. Повторення інструкції допомогло лише 12,5% учнів сконцентрувати увагу на словах і зробити правильний вибір, що свідчить про недостатню спрямованість уваги на звукове та морфологічне оформлення слів.

Запропоновані педагогом як допомога, картинки із зображенням змісту різних варіантів слів допомогли 10,4% учням дати правильні відповіді лише для іменників (одиничності, вмістилища), дієслів та деяких прикметників (присвійні). Такі результати можна пояснити недосконалим розумінням учнями значення вище зазначених словотворчих морфем. Зорова опора допомагає учням співвідносити морфему з певним значенням та розуміти її словоутворювальну функцію лише в тих словах, зміст яких можна відобразити на картинці. Більшість прикметників (відносні, якісні) мають абстрактне значення, тому складні для розуміння та визначення. Саме вони викликали значні ускладнення у 10,4% учнів із ЗПР. На наш погляд труднощі в

розумінні лексичного значення слів з абстрактним значенням сприяють їх недосконалому самостійному структурно-семантичному аналізу, що порушує виділення й розуміння словотворчих морфем.

У результати виконання проби 1.5 ми визначили, що 75% самостійних правильних відповідей дали 66,7% учнів. 33,3% учнів дали від 50% до 75% відповідей на запропоновані діагностичні завдання.

Таким чином, спосіб розширення словникового запасу за допомогою морфем є доступним для більшості учнів із ЗПР, але внаслідок неточного розуміння значення словотворчих морфем школярі плутаються в їх використанні у власному мовленні.

За результатами виконання проби нами було визначено, що основною причиною, яка негативно впливає на результативність виконання завдань є недостатня концентрація уваги школяра до морфологічного оформлення слова.

Недостатньо результативне виконання діагностичного завдання, спрямованого на визначення рівня розуміння та особливостей самостійного використання слів із різними за значенням морфемами, обумовлено:

– труднощами самостійного структурно семантичного аналізу слів та виділення словотворчих морфем;

– недостатньо точним розуміння значення словотворчих морфем без зорової опори.

Результати виконання проби 1.5, підтвердили, що тільки при нормальному функціонуванні і проведенні структурно-семантичного аналізу складу слова з використанням прийомів порівняння й узагальнення мовленнєвих одиниць можливо зрозуміти і зробити правильний вибір понять із різним морфемним значенням.

Особливості розуміння похідних слів відображені в результатах виконання проб 1.5а, 1.5б. Перед обговоренням результатів виконання цих завдань, необхідно згадати, що основу утворення похідного слова складає складна мовно-розумова операція, яка протікає у двох напрямках (семантичний аналіз предметної ситуації та семантичний синтез), в результаті яких виникає похідне слово. У ході нашого дослідження з’ясували, що процес утворення похідного слова (проба 1.5а) в молодших школярів із ЗПР має різноманітний характер. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 2).

Володіють необхідним рівнем словотворення й можуть достатньо успішно визначати відповідні зв’язки й відношення між компонентами ситуації 60,4% учнів (відповідно норма 100%). З них 41,6% учнів утворювали похідне слово самостійно без зовнішнього аналізу ситуації. Такі відповіді ми вважали за правильні, оскільки

попередній аналіз ситуації концентрує увагу школярів, допомагає їй зосередитися на завданні, визначити найсуттєвіші ознаки предметів та з'ясувати взаємозв'язок між об'єктами, зображеними на малюнку, що сприяє утворенню похідного слова.

Неправильні або спотворені відповіді спостерігались у 39,6% учнів. Так, 20,8% учнів після вербального аналізу ситуації називали спотворене похідне слово. У цьому випадку школярі можуть проаналізувати ситуацію, визначити ключове поняття, на базі якого формується похідне слово. Повторення інструкції та спрямування уваги учнів на помилку значно покращили результати, вони самостійно виправили помилку й утворили правильне похідне слово. Такі результати можна пояснити недосконалим розумінням правил словотворення та недостатнім спрямуванням уваги до морфологічного оформлення слова.

Незначна кількість учнів (10,4%) на базі внутрішнього аналізу ситуацій визначали спотворені похідні слова. У цьому випадку учні як опору використовували не твірне слово, а більш знайомі ситуації. Такі відповіді в основному супроводжували незнайомі або недостатньо знайомі ситуації. За таким умов прогнозування похідного слова будується на ознаках, зрозумілих і суттєвих тільки для самої дитини, внаслідок чого утворюються неологізми. Нерозуміння учнями глибоких зв'язків між частинами предметів, з яких складається визначений об'єкт, порушує структурування ситуації на змістовні одиниці, які в подальшому прогнозують появу похідного слова.

Стимульні питання, що надавались школярам як допомога були достатньо ефективними й допомогли учням утворити похідне слово від твірної основи. Отже, невірне підбирання твірної основи пояснюється недостатньо сформованим умінням школярів аналізувати ситуацію, визначати найбільш суттєві змістовні одиниці, обмеженістю словникового запасу та недостатнім життєвим досвідом.

Аналізування ситуації у вигляді розгорнутого вислову без утворення похідного слова спостерігалось лише у 8,4% учням із ЗПР. Повторення інструкції та стимульні питання не дали бажаного результату. Тільки детальний аналіз змісту сюжету під час якого ми використовували твірне слово, допоміг учням утворити похідне слово, але воно не завжди було правильним. Отже, недостатньо сформоване вміння самостійно аналізувати зміст сюжету, недосконале володіння дітьми із ЗПР правилами словотворчості, обмежені знання оточуючої дійсності спричиняють ускладнення під час утворення необхідного похідного слова.

Підводячи підсумок виконання діагностичної проби, хочемо відзначити, що однією з основних причин, які впливають на результативність виконання

завдання, є недостатнє спрямування уваги дітей до морфологічного оформлення слова та недостатній рівень знань оточуючої дійсності.

Недостатньо результативне виконання цього завдання дітьми із ЗПР, обумовлено труднощами: підбору твірної основи слова, що виникає в наслідок внаслідок недостатньо сформованого вміння самостійно аналізувати ситуацію; труднощами самостійного аналізу ситуації.

Треба також враховувати, що досконале розуміння, аналіз ситуації та утворення похідного слова в молодшому шкільному віці, на наш погляд, залежить не тільки від рівня інтелектуального розвитку, а й від власного життєвого та мовленнєвого досвіду, а також умов виховання дитини в дошкільному віці.

Наступна проба 1.5б дозволяла визначити вміння учнів із ЗПР правильно пояснювати запропоновані похідні слова.

Правильні відповіді школярів характеризуються достатньо глибоким рівнем пізнання предметної й мовленнєвої дійсності. Такі пояснення свідчать про те, що зміст понять учень розуміє і повністю усвідомлює. Однак, такі відповіді в нашому досліджені дали лише 6,3% учням із ЗПР (відповідно норма 60,3%).

18,7% учнів дали пояснення, які характеризуються виділенням дитиною самого об’єкта ситуації, його функціональних характеристик, можна стверджувати, що школяр готується до більш точного, об’ємного висловлювання. Такі відповіді мають пошуковий характер, їх можна пояснити недостатнім розумінням значення словотворчих морфем та недосконалим умінням дитини оформлювати свою думку в мовленнєвому плані. Повторення інструкції та концентрація уваги на завданні допомогло 8,3% учнів покращити свої відповіді. Зорова опора в цьому випадку була більш результативною і допомогла решті учням (10,4%) правильно визначити призначення предметів та об’єктів із урахуванням морфологічного змісту похідного слова. Отже, зорова підтримка допомагає школярам із ЗПР зрозуміти значення словотворчих морфем та уточнити зв’язки й відношення між похідним словом і предметом.

66,7% учнів давали пояснення, які відображають тільки окремі функціональні властивості предметів та не розкривають повною мірою зміст похідного слова. У цьому випадку найбільш ефективною педагогічною допомогою були стимульні питання. Практично всі діти визначеної групи не могли самостійно навіть після стимульних питань дати повне пояснення та структурно організувати свою відповідь. Це можна пояснити як недостатньо сформованим умінням самостійно визначати

морфологічну структуру слова, враховуючи його зміст, так і недостатньою мовленнєвою практикою.

8,3% учнів пояснювали зміст похідного слова за допомогою однослівних висловлювань. Учні визначали та пояснювали лише ту частину поняття, яка має для них максимальний зміст, тобто діти спиралися лише на свої обмежені знання предметів оточуючого світу, не звертаючи увагу на морфологічну структуру слова. Отже, школярі цієї групи засвоюють слово переважно в його прямому значенні, не усвідомлюючи всієї системи морфологічного словотвору, семантичних зв'язків з іншими словами. Це можна пояснити як недостатньо сформованим умінням самостійно робити структурно-семантичний аналіз похідного слова, при цьому визначати основну морфологічну одиницю, спираючись на яку треба пояснювати похідні слова.

Для початку цим учням як допомога були запропоновані картинки із зображенням необхідних предметів, але це не допомогло учням дати правильну відповідь. Після стимульних питань учні надавали пояснення, які відповідали ситуації частково. Отже, школярі не можуть достатньо повно проаналізувати зв'язки й відношення між похідними словами й елементами зображуваної ситуації навіть після наданої допомоги.

Отже, підсумовуючи результати виконання проб було встановлено, що більше 75% правильних відповідей на пред'явлені діагностичні завдання проб 1.5 та 1.5а дають 60,4% та 25% учнів відповідно. 31,2% учнів (проба 1.5) та 66,7% учнів (проба 1.5а) надали від 50% до 75% правильних відповідей. Спостерігався незнаний відсоток учнів (8,4% – проба 1.5, 8,3% – проба 1.5а), які дали менше 50% самостійних відповідей.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу визначити, що спосіб розширення словникового запасу за допомогою морфем є доступним для більшості учнів із ЗПР.

Підводячи підсумок виконання діагностичних проб, хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на результативність виконання завдання, є недостатнє засвоєння дітьми лексичного матеріалу в дошкільному віці, обмеженість знань оточуючої дійсності та недостатність власного мовленнєвого досвіду.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, які спрямовані на визначення особливостей сформованості деривaційного значення слів, обумовлене:

– труднощами орієнтування учнів на морфологічне оформлення слова без додаткового спрямування уваги та зорової опори, що впливає на вміння вичленовувати та пояснювати значення морфем.

– труднощами та недосконалістю самостійного структурно семантичного аналізу слів із різним морфемним значенням, а в деяких випадках і значними утруднення в усвідомленні самостійного морфологічного аналізу;

– унаслідок своєрідності розвитку пізнавальної діяльності спостерігаються труднощі розуміння смислового змісту похідного слова, учень розуміє предмети зовнішнього світу відокремлено, не синтезує їх та не пов'язує один з одним.

Вказані відхилення свідчать про системний характер порушення у формуванні морфологічної системи словотворення, що вимагає розроблення адекватних методів корекції словотвірної системи, яка б враховувала інтелектуальні можливості учнів із ЗПР.

2.2.4. Дослідження особливостей асоціативних зв'язків між словами

Суттєве діагностичне значення для визначення лексичної компетентності має характер встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами різних граматичних категорій. [72, 75, 137].

Проведене нами дослідження дає підставу з'ясувати ступені сформованості цих зв'язків у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. З метою визначення закономірностей семантичного асоціювання слів у дослідженні використовувався розповсюджений у педагогіці та психології асоціативний експеримент, який містив 2 діагностичні проби:

– вільні асоціації (проба 1.6);

– самостійний вибір парних аналогій за певним значенням (проба 1.6а).

У виконанні цієї серії завдань ми звертали увагу на такі показники:

– утримання інструкції та логіки виконання завдання;

– послідовність та стратегія виділення дитиною логічних зв'язків між поняттями;

– критичність дитини до результатів своєї діяльності;

– об’єм і характер допомоги.

Проба 1.6 направлена на визначення смислових зв’язків, які встановлює дитина. Для виявлення цього ми використали асоціативний експеримент у його вільному варіанті. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.4).

Проба 1.6а спрямована на виявлення вміння молодших школярів із ЗПР самостійно встановлювати логічні зв’язки між словами та поняттями. Дитина повинна самостійно до запропонованих понять підібрати слова за аналогією. Для позитивного виконання учнями необхідно самостійно «збудувати» логічний зв’язок або логічне відношення між поняттями. У завданні подані слова, поєднані між собою різноманітними логічними зв’язками. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див.А.4).

Нижче ми пропонуємо розглянути особливості відповідей учнів із ЗПР на визначені проби.

Проаналізувавши відповіді учнів у виконані проби 1.6, відмічаємо особливості асоціативних зв’язків, які діти встановлюють і підбирають самостійно для слів-стимулів першої групи та другої групи слів. Результати виконання проби 1.6 зафіксовані в таблиці В.4. (див. Додаток В).

На підставі отриманих даних ми визначили, що у значної кількості учнів із ЗПР (81,2%) переважає синтагматичний тип реагування на слова стимули (1 група). Відповіді кожного типу були отримані на слова-стимули виражені іменниками (85%), прикметниками (66%), дієсловами (89%). Парадигматичні асоціативні реакції для слів – стимулів різних частини мови виникали лише в незначній кількості (18,8%) учнів (іменники – 15%, прикметники – 34%, дієслова – 11%).

Синтагматичні та парадигматичні асоціативні зв’язки були досить різноманітні, розглянемо їх особливості.

Синтагматичний тип реагування на іменники (85%) може виражати відношення об’єкта і дії, яка виконується з цим предметом, відношення ознаки та об’єкта, ситуативні зв’язки. Незначна кількість (15%) встановлюваних парадигматичних зв’язків характеризується відношеннями „ціле-частина” або належністю слів до одного семантичного поля. Також зустрічалася незначна кількість (4%) неадекватних або випадкових асоціативних реакцій.

Синтагматичні асоціативні реакції для слів-стимулів, що відносяться до прикметників (66%) в основному характеризуються зв’язками, які виражають відношення ознаки та об’єкта.

Парадигматичні асоціативні реакції для слів-стимулів, виражених прикметником (34%), обмежені за своєю кількістю, але різноманітніші за своїми проявами, вони виражають відношення слів до подібної ознаки, належність слів до одного семантичного поля та групування однокореневих слів.

Синтагматичні асоціативні реакції для слів-стимулів, виражених дієсловом (89%), більш різноманітні за своїми проявами, переважно вони виражають узгодження дії та предмета, значно менше зустрічаються ситуативні зв'язки та асоціації, які вказують на спосіб виконання дії.

Парадигматичні асоціативні реакції для слів-стимулів, виражених дієсловом, дуже обмежені (11%), вони визначають подібність дії та слова одного семантичного поля. Спостерігається невелика кількість (2%) випадкових відповідей.

Отже, відповіді дітей на слова реакції (1група) дозволяють визначити різні види семантичних відношень між словами в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР, зокрема переважання синтагматичного типу реагування.

Завдання, в яких ми використовували складні за семантичним змістом слова (2 група), нас цікавили з метою порівняння асоціативних зв'язків між словами з часто вживаним значенням.

Проаналізувавши відповіді учнів у виконанні другої частини завдання, ми відмітили особливості асоціативних зв'язків, які учні встановлювали й підбирали самостійно для слів більшого ступеня складності.

Синтагматичні асоціативні реакції для слів-стимулів (2 групи слів), виражених іменником, не характеризуються великою різноманітністю. Спостерігається невеликий відсоток (21%) виникнення асоціативних проявів за звуковою оболонкою. Слід зазначити, що такі відповіді надавали 35,4% учнів.

Парадигматичні асоціативні реакції (6%) для складних слів-стимулів, виражених іменником, характеризуються належністю актуалізованих слів до одного семантичного поля. Відсутність відповіді зустрічається у 43% відповідей, чого не спостерігалося для слів стимулів першої групи слів.

Отже, на слова-стимули, виражені іменниками, у молодших школярів із ЗПР виникла незначна кількість асоціативних реакцій, однак, поряд із цим спостерігається певний відсоток відсутності відповіді.

Синтагматичні асоціативні реакції (34%) для слів-стимулів, виражених прикметником, представлені більш різноманітними асоціаціями, у своїй більшості вони характеризують відношення предмета і об'єкта. Визначався невеликий відсоток асоціативних проявів за звуковою оболонкою та незначна кількість (11%)

випадкових відповідей. Однак відсутність відповіді зустрічається у 55% випадків. На слова – стимули виражені прикметником, визначається переважання синтагматичного типу реагування, але збільшується відсоток відсутності відповіді.

Синтагматичні асоціативні реакції до складних слів-стимулів, виражених дієсловом, характеризуються асоціаціями, які безпосередньо пов'язані з будь-якою ситуацією.

Кількість (11%) парадигматичних асоціативних реакцій до складних слів-стимулів, виражених дієсловом, була такою ж, як і на дієслова першої групи слів, і вони визначались належністю слів до одного семантичного поля. Але відсутність відповіді була досить значною: складала 67% від загальної кількості відповідей.

Отже, на слова-стимули, виражені дієсловом, виникають як синтагматичні, так і парадигматичні асоціативні зв'язки, але значно збільшується відсоток відсутності відповіді. Велика кількість синтагматичних відповідей пов'язана з предметно-практичною діяльністю дітей.

Таким чином, ми з'ясували, що складніші форми стимульних слів (2 група) потребують більше часу для визначення, ніж стимульні слова (1 групи) прості за семантичною структурою, які визначаються учнями із ЗПР значно швидше. Під час встановлення зв'язків між словами в дитини виникає мимовільне гальмування, яке викликане певними складними стимульними словами. Такі відповіді можуть виникати внаслідок недостатньо повного розумінням семантичного змісту слів-стимулів.

Результати дослідження вільних асоціацій дозволяють стверджувати, що частотність виникнення асоціацій залежить від рівня сформованості та послідовності утворення зв'язків між словами, від частоти функціонування слова в лексиконі дитини та від особливості її інтелектуальної діяльності. Недосконаліть міжсловесних зв'язків ускладнює вибір необхідного слова.

За результатами відповідей ми визначили переважання синтагматичного типу реагування на слова-стимули різних частин мови та різної семантичної складності. Синтагматичні зв'язки дітьми із ЗПР будуються з більшою легкістю, ніж асоціативно організовані парадигматичні зв'язки – зв'язки більш високої категорії.

Порушення міжфункціональних зв'язків у структурі лексико-семантичного поля відображається у труднощах парадигматичного асоціювання. Оскільки парадигматичні зв'язки – це складні відношення, які базуються на спільності або протилежності значень, розуміння їх потребує досконалої сформованості семантичного аналізу та перебігу розумових операцій. Можливо, порушення

функціонування вербальної сітки, нестабільність міжфункціональних зв'язків та перебіг мислительних процесів спричиняє виникнення синтагматичного типу реагування.

Треба враховувати, що потік асоціативно виникаючих слів у школярів може визначатися не тільки пізнавальними, ситуаційними, понятійними, а іноді й прихованими хвилюваннями. Тому поряд із зафіксованими синтагматичними й парадигматичними реакціями діти створюють асоціативні пари, які не можна поєднати ні за семантичною, ні за тематичною ознакою. У нормі подібні реакції практично не виникають, гальмуються або замінюються більш суттєвими зв'язками (О. Р. Лурія).

На основі виконання проби 1.6а ми можемо більш детально проаналізувати деякі закономірності встановлювання (самостійного) учнями із ЗПР логічного зв'язку між словами. Результати виконання проби відображені у таблиці В. 5 (див. Додаток В).

Самостійно підібрали правильні відповіді за аналогією (39,6%) учнів із ЗПР (контрольна група 87,4%). Учні цієї групи із ЗПР дали більше 75% правильних відповідей на запропоновані діагностичні завдання. Неправильні відповіді 60,4% учнів мали різноманітний характер. При цьому 50% учнів називають слово з відповідного семантичного поля, однак, унаслідок недостатнього семантичного аналізу в повною мірою не відтворюють відношення між запропонованими поняттями. Незначна кількість учнів (10,4%) підбирає слова, не дотримуючись логічного зв'язку, а спираючись лише на звукову оболонку слова. Учні цієї групи дали менше 50% відповідей на діагностичні завдання. У цьому випадку фонетична схожість слів зіграла вирішальну роль у підборі слова, повторення інструкції не допомогло дітям зосередитися на завданні й виправити свою помилку.

Наступна допомога, де педагог пропонував учневі вибрати необхідне слово із запропонованих, допомогла 31,2% учнів правильно визначити слово. Так процес вибору активізував розумову діяльність учня, допоміг йому встановити причинно – наслідковий зв'язок та знайти правильну відповідь.

Але у 29,2% учнів навіть після визначеної допомоги вибирали слова із запропонованих, не розуміючи принципу підбору, при цьому відповідали швидко, не задумуючись називали те слово, яке стоїть першим із запропонованих у рядку. Повторення інструкції із спрямування уваги учня на завданні покращило результати на 18,8%. Отже, невірні відповіді школярів можуть бути обумовлені не тільки

проблемами логічного зв'язку, інертності мислення дитини, а й порушенням уваги та труднощами утримання в пам'яті мовленнєвого матеріалу.

Процес вибору та додаткове спрямування уваги учнів до завдання не полегшило встановлення логічних зв'язків між поняттями в 10,4% школярів. Тільки стимульні питання, допомогли решті учням із ЗПР установити логічні зв'язки між словами. Такі результати пояснюються недосконалістю самостійного логічного мислення.

Треба зазначити, що результати виконання завдання дозволили визначити переважання правильного самостійного підбору слів за аналогією до слів соціально – побутової спрямованості, функціональних зв'язків, оскільки поняття, пов'язані з практичною діяльністю, розуміються і засвоюються учнями із ЗПР значно краще.

Більш складними є завдання, у виконанні яких необхідно встановлювати просторово-часові відношення та відношення, які позначають явища оточуючого середовища. Саме цей тип завдань, на наш погляд, викликає ускладнення у школярів із ЗПР, оскільки потребує від них достатнього рівня знань оточуючої дійсності, сформованості логічного мислення та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Таким чином, унаслідок недосконалого семантичного аналізу, нестабільності функціональних зв'язків між словами, недостатності структурної організації вербальної сітки, в учнів із ЗПР, виникали труднощі під час самостійного встановлення логічного зв'язку. Учні підбирали слова спираючись на звукову оболонку а не на існуючи логічні зв'язки між словами.

Наше дослідження підтвердило факт, що включення слова в систему асоціативних зв'язків залежить від розуміння його змісту та тривалості функціонування в мовленні [83, 85, 88].

Таким чином, у більшості учнів із ЗПР молодшого шкільного віку семантичне поле структурно організоване й потребує подальшого розвитку. В інших учнів знаходиться на стадії формування, але внаслідок порушення вербально-логічного компоненту, недостатньої концентрація уваги, інертністю мислення, особливостей перебігу розумових операцій учень не може самостійно здійснювати лексико-граматичні групування слів, об'єднаних однією тематикою. Так, мимовільно виникаючі мовленнєві зв'язки відображають особливості розвитку сенсорного, наочно-дійового або категоріального мислення учнів із ЗПР .

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, які спрямовані на визначення вміння учнів із ЗПР самостійно встановлювати логічні зв'язки між словами, обумовлене:

– труднощами самостійного встановлювання причинно-наслідкових зв'язків та труднощами актуалізації необхідних лексичних одиниць;

– труднощами самостійного семантичного аналізу.

2.3. Дослідження стану сформованості діяльності використання лексичних одиниць мови учнями із ЗПР

У визначеному підрозділі розглядається зміст, методика та результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сформованості та визначення механізмів використання учнями із ЗПР лексичних одиниць у власному мовленні, зокрема:

– сформованість ймовірного прогнозування на лексичному рівні;

– особливості сформованості лексичного контролю;

– рівень сформованості вербальної пам'яті;

– особливостей актуалізація лексичного досвіду.

2.3.1. Дослідження рівня сформованості ймовірного прогнозування на лексичному рівні

У дослідженні ми мали на меті з'ясувати сформованість у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР операції відбору лексичних одиниць у процесі ймовірного прогнозування та визначити можливі механізми її порушення.

У методиці частково були використані запропоновані Р. М. Фрумкіною, В. В. Тищенко завдання та адаптовані нами для дослідження рівня сформованості ймовірного прогнозування на лексичному рівні. Однією з основних вимог до відбору мовного матеріалу була його доступність для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР [148, 149, 164].

Для досягнення поставленої мети учням було запропоновано виконати такі проби:

– проба 2.1 – ймовірне прогнозування на деривaційному рівні шляхом утворення похідних лексем із відповідним значенням;

– проба 2.2 – ймовірне прогнозування шляхом доповнення речення однорідними членами речення додатком, присудком та означенням;

– проба 2.3 – ймовірне прогнозування на рівні словосполучення;

– проба 2.4 – особливості використання нових лексичних одиниць у формуванні нового речення.

Проба 2.1 визначала особливості засвоєння дітьми ймовірного прогнозування на деривaційному рівні. Виконання цього завдання дає можливість повніше оцінити особливості сформованості в учнів морфологічної системи словотворення в цілому. Запропонована проба дозволяє визначити рівень сформованості здатності до висування прогнозів на матеріалі морфем рідної мови. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.5).

Наступна проба (2.2) дозволяла визначити рівень здатності до висування прогнозів на матеріалі лексем різних частин мови та особливості актуалізації дітьми із ЗПР наявного мовного досвіду. У виконанні завдання учням необхідно було спираючись на запропонований мовленнєвий матеріал, доповнити речення однорідними членами. Мовленнєвий матеріал підбирався таким чином, щоб прогнозування передбачало актуалізацію слів, які виконують у реченні роль додатка, присудка та означення. Аналізуючи отримані відповіді, ми визначили як кількісні, так і якісні особливості прогнозування слів різних граматичних категорій. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.5).

Проба 2.3 спрямована на визначення особливостей лексичного прогнозування на рівні словосполучення й дозволяє оцінити вміння учнів використовувати слова різних частин мови у побудові словосполучень, а отже, й особливість актуалізації учнями із ЗПР наявного мовного досвіду.

Результати прогнозування ми аналізували за кількістю та якістю правильно актуалізованих одиниць у доповненні речення та морфологічно правильного використання слів щодо змісту запропонованого фрагменту речення. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.5).

Під час виконання останньої проби (2.4) ми з’ясовували кількісні й якісні показники використання школярами із ЗПР лексичних одиниць у процесі формування речення. Це завдання є комплексним і відображає сформованість різних сторін мовленнєвої функції та різних рівнів внутрішнього мовленнєвого механізму у лексичному прогнозуванні. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.5).

Нижче ми пропонуємо розглянути результати виконання завдань на визначення сформованості лексичного прогнозування. Кількісні показники виконання проб відображені в таблиці В. 6 (див. Додаток В).

Результати виконання проби 2.1**,** спрямована на визначення особливості засвоєння дітьми ймовірного прогнозування на деривaційному рівні, дозволили оцінити рівень сформованості морфологічної системи словотворення в учнів із ЗПР. Найбільша кількість правильних відповідей (більше 75%) була спрямована на прогнозування морфем у значенні зменшеності, пестливості, дитинчата. Такі відповіді дали 85,3% учнів із ЗПР (контрольна група 93,6%), таку значну кількість результативних прогнозів можна пояснити достатнім рівнем засвоєння морфем із цими значеннями дітьми в дошкільному віці. Спрямування уваги на слово значно покращило відповіді 14,7% учнів, це підтверджує, що рівень розвитку слухової уваги істотно впливає на результативність прогнозування.

Нижчі результати (від 50% до 75% вірних відповідей) були визначені у 56,3% учнів при прогнозуванні слів із морфемним значенням вмістилища, одиничності, професії. 43,7% учнів зазнавали певні труднощі під час прогнозування, це свідчить про недостатній рівень засвоєння та недостатню актуалізацію вищезазначених морфем у власному мовленні. Надана допомога (спрямування уваги на завдання) була результативною лише для 12,5% учнів. Лише зорова опора допомогла решті дітей утворити морфологічним способом правильне слово. Цей факт указує, що поряд із достатнім рівнем слухової уваги на прогнозування впливає рівень сформованості словотвірних процесів, особливо це стосується тих морфем, значення яких засвоюється дітьми в онтогенезі значно пізніше. Визначені результати корелюють із результатами виконання проби 1.5, під час виконання якої значна кількість учнів із ЗПР не могла самостійно й правильно вибрати лексичну одиницю з морфемним значенням вмістилища, одиничності, професії.

Отже, отримані дані свідчать про труднощі прогнозування учнями із ЗПР значення тих морфем, які були недостатньо засвоєні в процесі розвитку мовленнєвої діяльності. Таку особливість виконання завдання можна пояснити недосконалим рівнем сформованості словотвірних процесів та недостатньою мовленнєвою практикою школярів.

Прогнозування лексичних одиниць із різним префіксальним значенням виявилось успішним для 62,4% учнів, вони дали більше 75% правильних відповідей на запропоновані завдання. Незважаючи на те, що початкова частина речення сприяла актуалізації дієслів із різним морфемним значенням, 37,6% учнів не змогли

повністю правильно утворити дієслова. Спрямування уваги школярів на завдання покращило відповіді учнів на 10,4%. Решта учнів цієї групи дала правильні відповіді тільки із зоровою опорою. Отже, у цьому випадку труднощі прогнозування у своїй більшості, як і в попередньому випадку, пов'язані з недосконалим розвитком словотвірних процесів, обмеженим словником дієслів, що впливає на рівень актуалізації їх у власному мовленні.

Кількість висунутих прогнозів у прогнозуванні похідних слів не набагато відрізняється від попереднього завдання. Достатньо правильне прогнозування похідних слів від твірної основи спостерігалось у 56,2% учнів (більше 75% правильних відповідей на запропоновані слова). Значні ускладнення виникали в 43,8% учнів, вони дали від 50% до 75% відповідей. Спрямування уваги дітей на завдання збільшило кількість правильно прогнозованих похідних слів лише на 6,3%. 37,5% учнів давали відповіді тільки після зорової підтримки, але актуалізовані похідні слова були спотворені за своєю морфологічною структурою.

Результати якісного аналізу відповідей учнів багато в чому нагадують результати, отримані під час дослідження словотвірних процесів у пробах 1.5а. Навіть тоді, коли учні достатньо розуміють лексичне значення цих слів, їх прогнозування може викликати певні ускладнення, які, на наш погляд, пов'язані не тільки з особливостями пізнавальної діяльності. Недосконало сформовані процеси словотворення, обмеженість похідних слів у власному мовленні також спричиняють труднощі прогнозування.

Підсумовуючи результати виконання проби 2.1, ми визначили загальну закономірність мовленнєвого розвитку та мовленнєвого досвіду учнів із ЗПР. Однією з основних причин бідності прогнозів, які висувалися учнями із ЗПР, є недостатня сформованість словотвірних процесів, бідність словникового запасу та недостатній рівень мовного досвіду.

Як показують результати виконання проби 2.2, найбільшу кількість правильно висунутих прогнозів (більше 75%) під час прогнозування іменників надали 83,2% учнів із ЗПР (контрольна група 100%). При цьому учні використовували достатню кількість слів – від 5 до 7 лексичних одиниць (норма 5 – 8). Отже, дітям було нескладно закінчити речення декількома однорідними іменниками-додатками.

Незначний відсоток учнів (16,8%) надавав відповіді (від 50% до 75%), які характеризувалися невеликою кількістю актуалізованих лексичних одиниць (2-4). Незважаючи на те, що результати різнилися кількістю, відповіді учнів були достатньо швидкі і впевнені. Після уточнюючої інструкції кількість актуалізованих

іменників значно збільшилася. Такі результати, на наш погляд, можна пояснити недостатнім рівнем уваги дітей до завдання або недосконалим процесом пригадування.

Аналізуючи якісні показники прогнозування, треба зазначити, що у побудові висловлювання достатньо вдало в кількісному плані учнями із ЗПР актуалізовувалися слова конкретного значення та простої морфологічної структури. Жоден учень у прогнозуванні не використовувала слова узагальнюючого типу або складного семантичного змісту, незважаючи на те, що запропонований мовленнєвий матеріал був достатньо знайомий дітям із дошкільного віку. Цей факт указує на обмеженість активного використання учнями із ЗПР слів цього типу. Високий показник якісних прогнозів багато в чому забезпечується відносно великим кількісним обсягом словника іменників у молодших школярів із ЗПР.

54,1% відповідей учнів і ЗПР (контрольна група 89,5%) визначалися значною кількістю (4-6 слів) правильно прогнозованих дієслів (більше 75% результативних прогнозів). 25% учнів зазнавали деяких труднощів під час прогнозування дієслів (2-3 лексичні одиниці), однак, незначна допомога (уточнююча інструкція) значно збільшувала кількість правильно актуалізованих дієслів. Недостатня концентрація уваги на завдання спричиняє такі результати.

Слід зазначити і той факт, що 20,9% учнів змогли висунути правильний прогноз лише після зорової підтримки. Таким чином, недостатня концентрація уваги до завдання є не єдиним чинником, який спричиняє обмеженість прогнозування. Недосконалість дієслівного словника та недостатньо сформоване вміння учнів із ЗПР вибрати необхідне слово з великої кількості виникаючих власних пропозицій негативно відображається на прогнозуванні дієслів, навіть тих, які тісно пов’язані з діяльністю дитини.

Найбільші труднощі в учнів із ЗПР, за результатами нашого дослідження, викликало прогнозування прикметників. 45,8% школярів із ЗПР (контрольна група 74,9%) змогли актуалізувати достатню кількість слів-означень, такі відповіді приходяться лише на визначення прикметників смаку та кольору. У цьому випадку достатньо кількісне прогнозування цих слів (більше 75% результативних прогнозів на запропоновані завдання) можна пояснити сформованим рівнем розумінням лексичного значення тих прикметників, які досить часто зустрічаються і використовуються дітьми у власній предметно-практичній діяльності.

54,2% учнів надали найменшу кількість прогнозів (1-2 лексичні одиниці). Спрямована педагогом увага учнів на завданні (уточнююча інструкція) допомогла

25% учням збільшити кількість прогнозів на 2-3 лексичні одиниці. Для решти школярів (29,2%) процес пригадування після уточнюючої інструкції був досить довгим і складним, ці учні дали менше 50% результативних прогнозів на запропоновані завдання. Тому для полегшення актуалізації ми пропонували дітям цієї групи картинку (відображення змісту початкової частини речення), яка допомогла учням уявити ситуацію й відповідно до неї підібрати слова-означення. Саме ця допомога виявилася найбільш результативною, особливо для тих завдань, де зміст базового словосполучення передумовлює прогнозування прикметників, лексичне значення яких позначає якості людини. Такі низькі результати якісного прогнозування можна пояснити багатозначністю та абстрактністю слів цього типу, що ускладнює їх прогнозування та використання в повсякденному мовленні.

За результатами виконання проби 2.3, завдання якої спрямовані на визначення особливостей лексичного прогнозування на рівні словосполучення, було визначено, що 35,4% учнів на запропонований фрагмент речення самостійно утворили достатньо якісні прогнози (контрольна група 85,3%). Але, навіть у випадках достатньо якісного прогнозування, у більшості дітей цієї групи ми спостерігали переважання в побудованих реченнях іменників, дієслів та обмежене використання прикметників. Такі відповіді повною мірою відображають активний словник дітей із ЗПР та рівень сформованості їх мовленнєвої діяльності. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 3).

64,6% відповідей характеризуються недостатньо якісною актуалізацією лексичних одиниць, оскільки прогнози учнів щодо початкового фрагменту були однослівними. Спрямування уваги дитини на завдання було результативним лише у 12,5% випадків, при цьому учні поширювали речення та морфологічно правильно використовували слова стосовно змісту запропонованого фрагменту.

Під час виконання цієї проби спостерігається високий відсоток не результативних прогнозів (52,1%), який, на нашу думку, можна пояснити виникаючим гальмування та недосконалістю специфічних внутрішніх механізмів мовлення, які відповідають за перебіг операції прогнозування під час активного пошуку лексичних одиниць. Оскільки зміст завдання вимагає від учня одночасно не тільки актуалізувати слова окремої граматичної категорії, але й побудувати різного виду граматичні конструкції, які містять у собі присудки, додатки та означення. Допоміжні питання, надані педагогом, збуджували в учнів цієї групи певні лексичні зв’язки, що сприяло правильному, але не завжди якісному прогнозуванню.

Такі труднощі, на наш погляд, можуть бути викликані невеликою інформативною ємністю початкової частини завдання та досить складними умовами для висування прогнозів. Оскільки учням необхідно було, окрім називання декількох однорідних членів речення (додатків або присудків), самостійно прогнозувати й саму ситуацію.

Отже, результати виконання проб 2.3 дали змогу визначити, що більше ніж 75% якісних прогнозів на запропоновані діагностичні завдання дали 35,4% молодших школярів. 12,5% дітей надали від 50% до 75% правильних відповідей. Спостерігався значний відсоток дітей (52,1%), що дали менше 50% відповідей.

Цей факт вказує на існуючу недосконалість специфічних механізмів мовлення в учнів із ЗПР, що відображаються на особливостях лексичного прогнозування на рівні словосполучення.

Оцінюючи результати виконання останньої проби (2.4), ми з'ясовували рівень лексичного прогнозування з опорою на зміст сюжетного малюнку. Слід зазначити, що в основі цієї проби лежить завдання не тільки прогнозування лексичних одиниць з опорою на зміст сюжетної картинки, а й уміння школярів замінювати слова запропонованого речення-зразка на слова, близькі за значенням. Отже, правильне виконання цього завдання потребує від учнів із ЗПР достатньо сформованого вміння оперувати словами-синонімами.

Проаналізувавши результати ми визначили, що тільки незначна кількість учнів із ЗПР (27,04%) при формуванні нового речення продемонструвала вміння замінювати запропоновані педагогом лексичні одиниці на слова, подібні за значенням, відповідно змісту сюжету (контрольна група 74,9%). Ці учні дали більше 75% результативних відповідей. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 3).

Достатньо повні відповіді, в багатьох випадках, припадають на зміст сюжетних зображень, які позначають знайомі життєві ситуації. Отже, учні із ЗПР досить вдало в кількісному і якісному плані прогнозують ті лексичні одиниці, які вони достатньо часто використовували в дошкільному віці у власному мовленні. Розуміння запропонованої ситуації також сприяє процесу пошуку слів, подібних за значенням.

54,1% учнів давали відповіді (від 50% до 75%), у яких актуалізація лексичних одиниць відповідала змісту „речень-зразків", однак кількість слів була обмежена. Тобто прогнозування характеризуються однослівними висловлюваннями. Спрямування уваги на завдання допомогло лише 14,6% учнів сконцентруватися,

пригадати та актуалізувати більшу кількість необхідних слів. Цей факт указує, що недостатня концентрація уваги є не єдиним чинником, який негативно впливає на прогнозування. Решта учнів (39,5%) цієї групи дала більш результативні відповіді лише після допоміжних питань.

Припускаємо, що недостатній підбір та актуалізація у власному мовленні слів, близьких за значенням, пояснюються недостатнім розумінням учнями із ЗПР системи об'єктивних зв'язків і відношень між словом і ситуацією, що суттєво відображається на процесі породженні мовленнєвого висловлювання.

18,9% учнів у відповіді лише повторювали речення, запропоноване педагогом, не намагаючись утворити нове речення з іншим набором лексичних одиниць, близьких за значенням. Ці учні дали менше 50% відповідей. Допомога, яка надавалась у вигляді стимульних питань, викликала у школярів актуалізацію словосполучень, які повною мірою не відображали зміст сюжету.

На наш погляд, визначені особливості виконання цієї проби пов'язані з недостатньо стійкими зв'язками між словом і ситуацією та появою у школярів із ЗПР гальмівних реакцій у процесі пошуку слів при формуванні речення. Відсутність відповіді після наданої допомоги визначає недостатнє вміння учнів із ЗПР будувати власне мовленнєве висловлювання на рівні внутрішнього програмування, використовуючи близькі за значенням слова. Формування речення проходить у ланцюжку внутрішнього мовлення і включає в себе роботу різних рівнів внутрішнього мовленнєвого механізму тому, порушення цієї дії відбивається на якості формування мовленнєвої діяльності в цілому.

Отже, внаслідок недосконалого функціонування специфічного мовленнєвого механізму, досить обмеженого словника слів – синонімів, недостатнього мовленнєвого досвіду та невміння самостійно актуалізовувати необхідні лексичні одиниці відповідно ситуації у дітей із ЗПР виникають вище зазначені труднощі.

Таким чином, підводячи підсумок виконання учнями із ЗПР діагностичних завдань, хочемо відзначити, що однією з основних причин недосконалості процесу прогнозування, є недостатня концентрація уваги на завданні, обмеженість словникового запасу, недостатність мовного досвіду та затриманим розвитком словотвірних процесів .

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене:

– труднощами розумінням системи об'єктивних зв'язків між словом і ситуацією, розумінням лексичного значення слів великої семантичної ємності;

– труднощами вибору необхідного слова з великої кількості пропозицій, які виникають під час прогнозування, що виникає в наслідок недосконалості специфічних механізмів мовлення, які відповідають за перебіг операції прогнозування.

Таким чином, у результаті дослідження операції прогнозування у дітей із ЗПР були зроблені такі висновки:

1. Порушення ймовірного прогнозування, що були виявлені у школярів із ЗПР підтверджують залежність між рівнем сформованості інтелекту і станом спроможності до висування прогнозів.

2. Процес активного пошуку слів при формуванні речення може ускладнюватися недостатнім функціонуванням специфічного мовленнєвого механізму.

3. Недостатня концентрація уваги дитини на завданні порушує пошук слів, ускладнює процес пригадування під час побудови висловлювання, суттєво заважає перебігу операції прогнозування.

4. Лексичне прогнозування ускладнюється внаслідок:

– недосконалої сформованості словотвірних процесів;

– недостатньої семантичної та інформативної ємності мовленнєвого матеріалу;

– обмеженості активного словника, недостатності власного мовного та життєвого досвіду дитини.

2.3.2. Дослідження особливостей сформованості лексичного контролю

У зв’язку з тим, що операції контролю в мовленнєвій діяльності учнів із ЗПР на сьогодні вивчені вкрай недостатньо, наступним етапом дослідження було визначення особливостей сформованості контролю на лексичному рівні в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Розроблена нами методика дослідження складається із 4 проб, спрямованих на вивчення:

– морфологічного контролю (проба 3.1);

– смислового контролю (проба 3.1а);

– контролю за використанням слів, близьких за значенням (проба 3.1б);

– контролю за використанням абстрактних понять (проба 3.1в).

Протягом виконання всіх проб використовувався тільки добре засвоєний дітьми в дошкільному віці лексичний матеріал, який подавався від простого до складного.

Проба 3.1 була спрямована на дослідження особливостей морфологічного контролю за визначенням спотвореного слова в запропонованому педагогом реченні. Під час виконання завдання дітям необхідно прослухати речення й визначити в ньому морфологічно спотворені слова. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.6).

Проба 3.1а використовувалася з метою вивчення сформованості смислового контролю за вживанням окремих слів у реченні. У запропонованих реченнях діагностично значимими були слова різного ступеня узагальнення. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.6).

Проба 3.1б використовувалася для визначення сформованості контролю за вживанням у мовленні слів, близьких за значенням. Під час виконання завдання учням необхідно було після прослуховування речення визначити слово, яке не відповідає змісту речення. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.6)

За допомогою проби 3.1в визначався контроль за використанням у реченні слів з абстрактним значенням. Під час виконання завдання дітям необхідно прослухати речення й визначити в ньому змістовно неправильне слово. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див.А.6).

Нижче ми пропонуємо розглянути результати виконання завдань на визначення лексичного контролю різного виду. Кількісні показники виконання проб відображені в таблиці В. 7 (див. Додаток В).

Як свідчать результати виконання проби 3.1 названий вид контролю практично сформований у школярів із ЗПР. Вірні відповіді (більше 75%) надали 72,8% дітей із ЗПР (контрольна група 100%). Було встановлено, що самостійно учні із ЗПР помічають і виправляють помилки з морфемним значенням тих одиниць, які у словотвірній системі на етапі засвоєння мови формуються достатньо рано або слів з тими морфемними значеннями, якими дитина активно користується у власній мовленнєвій діяльності (зменшеності, пестливості, дитинчат).

Недостатньо сформований контроль спостерігається на ті слова, морфемне значення яких за результатами виконання попередніх проб виявилося недостатньо засвоєним (одиничності, вмістилища), такі відповіді (від 50% до 75%) визначались у 27,2% учнів. Повторення інструкції (виділення голосом спотворену лексичну одиницю) сприяло підвищенню орієнтування дітей на морфологічну структуру слова

та концентрації слухової уваги. Після виявлення помилки в дітей із ЗПР не виникало труднощів з її корекцією.

Отже, було встановлено, що вади уваги є єдиним чинником негативного впливу на результативність морфологічного контролю в учнів із ЗПР, які брали участь у експерименті. Такі результати корелюють із результатами виконання завдань, спрямованих на визначення слів із різним морфемним значенням (проба 1.5), вони свідчать про недостатню спрямованість уваги дитини на звукове та морфологічне оформлення слів із морфемним значенням вмістилища, одиничності, професії, тощо.

Як свідчать результати експерименту, з завданням проби 3.1а впоралася 60,3% учнів із ЗПР (контрольна група 90,5%). Треба зазначити, що більшість правильних відповідей (більше 75%) приходиться на родові поняття з низьким рівнем узагальнення, що вказує на достатню сформованість контролю на узагальнюючі слова цього типу. Це підтверджують результати виконання експериментальних проб спрямованих на конкретизацію узагальнюючих понять низького та високого рівня узагальнення.

Повторення речення з акцентом на визначеному слові було результативним лише для 15,6% учнів. Додаткова стимуляція уваги сприяла підвищенню орієнтування дітей на смислову сторону висловлювання та концентрації слухової уваги. Однак 24,1% учнів надали правильні відповіді тільки після використання допомоги, а саме вибору правильного слова із запропонованих (зіставлення правильного та неправильного слова). Причиною цього можуть бути недоліки розуміння змісту родових понять із вищім рівнем узагальнення та труднощі прийняття рішення про помилку.

Порівнявши між собою проби 3.1 та 3.1а, ми визначили, що дітям легше помічати помилки, пов’язані зі спотвореною морфологічною структурою порівняно із смисловою, оскільки спотворена морфологічна структура більш контрастна на слуховому рівні, і не потребує від дітей досконалої сформованості операції узагальнення. Так, рівень розвитку слухової уваги впливає на сформованість операції контролю на морфологічному та смисловому рівні.

Більш складними для учнів виявилися завдання проби 3.1б, спрямованої на вивчення сформованості контролю за використанням слів, близьких за значенням. За результатами виконання завдання було визначено, що 45,8% учнів самостійно правильно визначили й виправили помилку (відповідно контрольна група 93,6%). Ці учні дали більше 75% вірних відповідей на запропоновані завдання.

54,2% учнів під час виконання завдання потребували допомоги педагога. У 19,8% учнів збільшення правильних відповідей ми спостерігали після акцентування слухової уваги на слові. Однак, лише зіставлення близьких за значенням слів (вибір правильного слова) допомогло прийняти рішення про помилку 34,4% учнів. Таким чином, труднощі контролю за використанням слів, близьких за значенням, можуть виникати внаслідок недостатньо сформованої слухової уваги до слова та недостатньо точного засвоєння лексичного значення запропонованих слів, зокрема недостатнього розуміння учнями системи об'єктивних зв'язків і відношень між словом і ситуацією.

Найбільші труднощі викликало виконання завдань проби 3.1в, лише 47,9% учнів самостійно дали правильні відповіді (контрольна група 87,4%). Таку велику частка не результативного контролю (від 50% до 75% відповідей) з боку 52,1% учнів можна пояснити складною семантичною наповненістю понять, недостатньою системністю уявлень про оточуючий світ та невмінням школярів самостійно встановлювати образні зв'язки між словом і ситуацією.

Контроль за використанням абстрактних понять у деяких випадках може ускладнюватися внаслідок недостатньої концентрації слухової уваги, оскільки акцентування уваги дітей на слові з абстрактним значенням покращило результати на 12,5%. При цьому школярі помічали помилку й виправляли її.

У 29,2% випадків на правильність відповіді учнів найбільше вплинуло використання як наочної опори, сюжетних картинок, що сприяли підвищенню орієнтування учнів на смислову сторону висловлювання та концентрації слухової уваги. Однак, близько 10,4% учнів не змогли критично оцінити висловлювання педагога навіть після того, як їм запропонували вибрати правильне слово із декількох слів. Ці учні дали менше 50% відповідей. Припускаємо, що в учнів із ЗПР спостерігається несформованість контролю цього виду. Причиною подібного дефекту можуть бути вже названі нами труднощі розуміння змісту поняття та труднощі прийняття рішення про помилку.

Підводячи підсумок виконання учнями із ЗПР діагностичних завдань, хочемо відзначити, що однією з основних причин недосконалості лексичного контролю, є недостатня концентрації слухової уваги та недостатня системність уявлень про оточуючий світ.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене наступними труднощами:

– невмінням учнів самостійно встановлювати образні зв'язки між словом і ситуацією;

– орієнтування на морфологічну та смислову структуру слова ;

– прийняття рішення про помилку внаслідок недостатньої диференціації значення слова.

Проаналізувавши результати дослідження лексичного контролю в мовленнєвій діяльності дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, можна зробити висновки:

1. Труднощі прийняття рішення про помилку посилюються внаслідок низької концентрації уваги, недостатнього орієнтування на фонологічне та лексичне оформлення висловлювання.

2. Недостатньо систематизовані уявлення про оточуючий світ та невміння учнів самостійно встановлювати образні зв'язки між словом і ситуацією ускладнюють дію контролю.

3. Недостатній рівень сформованості процесів узагальнення та затримане формування словотвірної системи також ускладнює прийняття вірного рішення у підборі слова.

Указані відхилення свідчать про системний характер порушення діяльності засвоєння й використання лексичних одиниць, що вимагає розроблення адекватних методів корекції, які б враховували виявлені психологічні особливості затримки психічного розвитку.

2.3.3. Дослідження рівеня сформованості вербальної пам'яті

Спираючись на закономірності організації та функціонування ,,вербальної сітки", ми намагалися в нашому дослідженні проаналізувати особливості запам'ятовування вербального матеріалу молодшими школярами із ЗПР та визначити якість актуалізації його у власному мовленні.

Для реалізації визначеної мети було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на визначення рівня:

– сформованості опосередкованого запам'ятовування у вільному та зв'язному варіанті;

– запам'ятовування слів різної складності;

– визначення слова, яке додалося;

– запам'ятовування слів у зазначеному порядку;

– вибіркового відтворення слів;

– запам’ятовування лексичного матеріалу за змістовними одиницями мови.

Для дослідження рівня сформованості смислової організації пам’яті використовувався метод вивчення опосередкованого запам’ятовування у вільному (4.1) та у зв’язному (4.1а) варіанті, запропонований у дослідженнях О. М. Леонтьєва. Діагностичний мовленнєвий матеріал, який використовувався під час проведення проб, був добре знайомий дітям із дошкільного віку й відповідав вимогам шкільного програмового змісту з предметів мовного циклу [92, 95, 124].

Метод опосередкованого запам’ятовування полягає в тому, що перед учнем ставлять завдання запам’ятати низку слів, використовуючи допоміжні картинки, які можна логічно пов’язати зі словами. Учень повинен, переглядаючи відібрані картинки, називати слово, для запам’ятовування якого була використана кожна картинка. У цьому випадку школяру пропонується не один ряд стимулів (слів для запам’ятовування), а два ряди стимулів, із котрих один (слова для запам’ятовування) є предметом запам’ятовування, а інший (допоміжні картинки) – засіб для запам’ятовування.

Аналіз результатів виконання проб 4.1 та 4.1а враховував як характер смислових допоміжних зв’язків, які дитина встановлює між словом та зображенням на картинці, так і успішність згадування слів за відібраними або запропонованими допоміжними малюнками. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (А.7).

Проби 4.2, 4.2а спрямовані на визначення особливостей запам’ятовування учнями із ЗПР слів простих та складних за структурою. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.7).

Мета проб 4.3, 4.3а – визначити, як учні із ЗПР запам’ятовують семантично далекі та семантично близькі слова. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.7).

Проби 4.4, 4.4а проводилися з метою з’ясувати особливості запам’ятовування учнями із ЗПР слів, близьких за значенням та близьких за звучанням. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.7).

У пробі 4.5 ми з’ясовували вміння учнів не тільки запам’ятовувати необхідний мовленнєвий матеріал, а й визначати нове слово, яке додалося. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.7).

Проба 4.6 була спрямована на запам’ятовування та відтворення слів у зазначеному порядку. Запропоновані лексичні одиниці – прості за складовою

структурою, змістовно знайомі учням та семантично не пов’язані між собою. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.7).

Проба 4.7 була проведена з метою з’ясувати, як учні диференціюють та запам’ятовують вербальний матеріал одного семантичного поля або певної лексичної теми. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.7).

Формування текстового висловлювання в ланцюжку внутрішнього мовлення включає в себе роботу всього внутрішньо-мовленнєвого механізму. Вербальна сітка фіксує значення слова і зв’язки між ними. Механізм активації словесних асоціативних зв’язків, з одного боку, та вибіркова актуалізація, з іншого, забезпечують фонетичне й семантичне запам’ятовування вербального матеріалу.

Виходячи з цих положень, нами була вибрана для дослідження особливостей смислової (логічної) організації пам’яті методика, яка проводиться у формі текстового переказу (проба 4.8). Ця проба дозволяє оцінити рівень сформованості логічного запам’ятовування та якість відтворення змістовно пов’язаних між собою речень. Така діагностика відображає сформованість різних сторін внутрішньо-мовленнєвого механізму, лексичний склад і семантичну організацію тексту при породженні мовлення та переказу. Аналізувалася мовленнєва активність учнів та кількість і якість лексичних одиниць, відтворених у переказі.

Під час оцінювання відповідей ми спиралися на результати виконання проб дітьми контрольної групи. Нижче пропонуємо розглянути якісні та кількісні результати виконання цих проб. Кількісні результати виконання відображені в таблиці В.8 (див. Додаток В).

Проаналізувавши результати виконання проби 4.1, спрямованої на визначення рівня вільного опосередкованого запам’ятовування слів із зоровою опорою на малюнки, ми визначили, що 54,1% учнів достатньо вдало виконують завдання, із пропонованих слів учні пригадали 4 слова. Отже, школярі спроможні зрозуміти існуючий логічний зв'язок між словом і вибраним малюнком (з декількох запропонованих), який у подальшому допомагає їм правильно пригадати слово. Смисловий зв’язок створював учням додаткову опору, спираючись на яку, вони запам’ятали слово.

35,4% учнів, виконуючи завдання, відбирали малюнки до запропонованих слів і пояснювали свій вибір невпевнено й у дуже повільному темпі. Через певний час вони могли лише для двох – трьох малюнків пригадати слова. Ці помилки свідчать про недостатньо сформовану здатність школярів із ЗПР утримувати встановлені опосередковані зв’язки й відтворювати їх, спираючись на асоціації. У цьому випадку

процес встановлення смислових зв’язків між словом і малюнком досить складний, а самі зв’язки недостатньо міцні.

10,5% учнів це завдання виконували зі значними труднощами. Учні встановлювали логічний зв’язок (відбирали малюнок для названого педагогом слова), але через деякий час не змогли згадати жодного слова, а при відтворенні називали тільки малюнки. Ці учні під час виконання завдання втрачають його основну мету – пов’язати вибір малюнка з відтворенням слова. Такі результати можна пояснити недостатньою концентрацією уваги школяра на завданні, недосконалістю мислення та процесів пам’яті, які відповідають за збереження та відтворення мовленнєвої інформації.

Пробу 4.1а ми проводили з метою з’ясувати сформованість уміння учнів із ЗПР самостійно, творчо встановлювати логічний зв’язок між словом і одним запропонованим малюнком, який складно пов’язати зі словом.

Лише 16,7% учнів (відповідно норма 66,6%) змогли самостійно збудувати логічний зв'язок між словами й запропонованою педагогом картинкою, а також пояснити свій вибір. Отже, учні цієї групи самостійно будували смислові зв’язки з опорою на власні дії або на закріплені асоціації, це допомагало їм запам’ятати слово й відтворити його через деякий час.

12,5% учнів у визначенні слів помилково називали слова, близькі за звучанням, або слова одного семантичного поля. У цьому випадку учні також змогли побудувати логічний зв’язок і утримати його в пам’яті, але недосконаліть морфологічного та смислового контролю або неуважність до морфологічного та смислового оформлення слова спричинили такі результати.

Значна кількість учнів (35,4%) замість запропонованого називає будь-яке слово, асоціативно пов’язане з картинками. Отже, встановлення логічного зв’язку відбувалося з опорою на власні асоціації. Наявність таких відповідей відображає нестабільність мовно-смислової системи в учнів із ЗПР.

У 16,7% учнів відповіді мають випадковий або неадекватний характер, у яких не простежується смисловий зв’язок між словом і малюнком. Отже, відсутність смислового зв’язку не дає можливість учням після пред’явлення картинки пригадати правильне слово. Відсутність відповіді спостерігалась у 18,7% молодших школярів. Цей факт указує на значні труднощі творчої логічної організації пам’яті учнів цієї групи.

У результаті виконання проб було встановлено, що більше 75% вірних відповідей на запропоновані завдання проб 4.1 та 4.1а дають 54,1% та 16,7% школяра

відповідно. 35,4% учнів (проба 4.1) та 66,6% учнів (проба 4.1а) дали від 50% до 75% правильних відповідей. Але спостерігався незначний відсоток учнів (10,5% – проба 4.1, 16,7% – проба 4.1а), які дали менше 50% самостійних відповідей.

Отже, більшість школярів із ЗПР не можуть самостійно і творчо побудувати логічний зв'язок між словом і запропонованим малюнком, який конче необхідний для запам'ятовування вербального матеріалу. Результати виконання проб 4.1, 4.1а підтверджують нечітке функціонування в семантичному полі логічних зв'язків між словами, нестабільність мовно-смислової системи та недосконаліть асоціативних зв'язків у дітей із ЗПР, що спричиняє недостатній рівень запам'ятовування, пошук та актуалізацію потрібного слова.

Проби 4.2, 4.2а ми проводили з метою визначення рівня запам'ятовування школярами із ЗПР відповідної кількості лексичних одиниць різної складності.

Результати вивчення успішності запам'ятовування слів простої складової структури (проба 4.2) показали, що 60,3% учнів після прослуховування набору слів за 1 хвилину пригадали й назвали від 4 до 5 лексичних одиниць. В основному це були слова, часто вживані в повсякденному мовленні. Ці результати найбільш наближені до норми і свідчать про добре розвинену слухову короткочасну пам'ять у школярів визначеної групи, що дає можливість запам'ятати слова простої складової структури.

39,7% учнів пригадали значно меншу кількість слів (1-3). Учні поряд із необхідними назвали зайві слова, неназвані педагогом. Нестабільність психічних процесів та недостатність слухової пам'яті впливає на результативність запам'ятовування слів цієї групи.

Проаналізувавши результати запам'ятовування слів складної складової структури (проба 4.2а), ми визначили, що кількість правильно названих слів значно менша в порівнянні із запам'ятовуванням попередньої групи: 45,8% учнів назвали 2-4 слова, 54,2% учнів – 1-2 слова. Результати виконання проб 4.2 та 4.2а свідчать про залежність рівня слухової пам'яті від фонетичної ємності лексичного матеріалу. Чим простіше за складовою структурою слово, тим краще воно запам'ятовується учнями із ЗПР. Це треба враховувати у проведенні корекційно-розвивального навчання з розвитку вербальної пам'яті.

Оцінюючи результати виконання проб 4.3, 4.3а, ми намагалися порівняти рівні запам'ятовування двох низок слів, близьких та далеких до семантичного центру. Незважаючи на те, що слова були прості за складовою структурою та близькі за розташуванням у семантичному полі (проба 4.3), запам'ятовування їх визначалося

значною нерівномірністю. Від 5 до 6 лексичних одиниць визначили 64,5% учнів, від 2 до 4 лексичних одиниць запам’ятали 35,5% школярів. Враховуючи те, що для запам’ятовування учням пропонувалися конкретні поняття, які можна об’єднати одним словом низького рівня узагальнення, то вирішальним для запам’ятовування слів визначеної групи був рівень сформованості лексичної системності саме на цьому рівні. Ці показники корелюють із результатами виконання проби 4.2.

Кількість правильно названих лексичних одиниць, далеких за семантичним центром (проба 4.3а), визначили лише 27% учнів, їх кількість від 5 до 6 лексичних одиниць, 73% учнів запам’ятали від 2 до 3 слів. Ці результати вказують на значну розбіжність у результатах утримання в пам’яті слів із далекими та близькими функціональними зв’язками. Порівнюючи між собою результати виконання двох подібних проб, ми припускаємо, що недостатня сформованість функціональних та асоціативних зв’язків між словами, далекими за семантичним центром, суттєво відображається на результатах запам’ятовування. Уміння під час запам’ятовування утворювати логічні зв’язки між словами одного семантичного поля (близьких за семантичним центром) більш прості й доступні учням із ЗПР.

За допомогою проб 4.4, 4.4а ми визначали рівень запам’ятовування учнями із ЗПР групи слів, близьких за значенням та близьких за звучанням. Аналізуючи кількість запам'ятованих слів, ми бачимо, що поняття близькі за значенням (проба 4.4) запам’ятали 68,6% учнів від 2 до 3 лексичних одиниць, 31,4% учнів від 3 до 4 слів.

Кількість запам’ятованих слів, близьких за звучанням (проба 4.4а), становить від 1 до 3 слів, 72,8% учнів, від 3 до 5 слів запам’ятали і відтворили 27,2% дітей. Порівнявши кількість правильно актуалізованих слів у виконанні цих завдань, ми визначили, що рівень вербальної пам’яті в учнів із ЗПР здебільшого не залежить від фонетичної та семантичної близькості слів. Однією із причин низького рівня запам’ятовування слів визначеного типу є недостатність внутрішнього гальмування, яке проявляється у запам’ятовуванні великої кількості слів, близьких за звучанням та за значенням.

Найбільш чітко особливості запам’ятовування слів, виражених різними частинами мови, демонструють результати виконання проб 4.5, у якій передбачалося не лише запам’ятати певну кількість слів, але й визначити слово, яке додалося. Саме ця ситуація змушувала учня ретельніше концентрувати увагу на кожному слові, що й дозволяло оцінити рівень сформованості слухового сприймання, рівень сформованості слухової пам’яті та особливості функціонування вербальної сітки.

64,5% учнів досить швидко і правильно визначали слово (яке добавилось), виражене іменником. Такі результати можна пояснити достатньо сформованим рівнем слухової пам’яті у запам’ятовуванні та визначенні слів, які мають предметну співвіднесеність, просту складову структуру й найбільш часто вживані дітьми у власному мовленні.

У той самий час 41,6% учнів визначили дієслово, (яке додалося). Визначити прикметник, який добавився, змогли лише 33,3% учнів. Семантична складність прикметників та дієслів, недосконаліть розуміння семантичного змісту поняття та обмеженість використання їх у власному мовленні послаблюють увагу учнів на слові, що відображається на результатах запам’ятовування.

Таким чином, значна кількість не результативного виконання завдання може бути пов’язана із складною складовою структурою слова, недостатнім орієнтуванням учнів із ЗПР на їх семантичний зміст, що впливає на встановлення логічних зв’язків між словами, які необхідні для запам’ятовування вербального матеріалу. Низький рівень концентрації уваги та малий обсяг короткочасної пам’яті відображається на результатах виконання проби.

Запам’ятовування слів у зазначеному порядку (проба 4.6) виявилося досить складним для учнів із ЗПР. Після першої інструкції учні правильно визначали від 1 до 2 слів у запропонованому порядку: 23% дітей, від 2 до 3 лексичних одиниць – 77% учнів. Зменшення кількості слів у завданні від 10 до 7 значно збільшувало кількість запам’ятованих лексичних одиниць у зазначеному порядку на 2-3 слова. Припускаємо, що на результат виконання цього завдання негативно впливає недостатній об’єм короткочасної пам’яті. Несформоване вміння встановлювати логічні зв’язки між словами та порушення слухової уваги також не дозволяють дітям із ЗПР продуктивно запам’ятовувати слова в певній послідовності. Ці результати підтверджують думку про те, що учні легше запам’ятовують знайомі слова, які мають предметну співвіднесеність або зміст яких пов'язаний із власним життєвим та мовленнєвим досвідом школяра.

Результати виконання проби 4.7, яка спрямована на вибіркове відтворення слів одного семантичного поля або певної лексичної теми вказують на те, що незначна кількість учнів (18,8%) самостійно правильно визначають слова з певної лексичної теми. Такі результати можна пояснити складністю завдання, оскільки його правильне виконання потребує достатнього рівня сформованості лексичного (смислового) контролю та слухової уваги.

Надання спрощеного варіанту завдання (називання лексичної теми, слова з якої треба запам’ятати) та ситуація вибору зосередила й активізувала увагу дітей. Після наданої допомоги відповіді учнів значно покращились і визначалися такою особливістю:

– 31,2% учнів дали правильні відповіді, при цьому учні пригадали й назвали всі 5 слів зі зазначених лексичних тем;

– 10,4% учнів назвали 5-6 слів, які відносяться до потрібних лексичних тем, але тільки 3-4 слова були вибрані із запропонованих;

– 39,6% учнів назвали 4 слова з лексичних тем, але тільки 2 із них були вибрані із запропонованих.

Найкраще школярі запам’ятовують і визначають часто вживані у власній мовленнєвій діяльності слова. Слова, які мають більш абстрактне значення й недостатньо використовуються дітьми в активному мовленні, запам’ятовуються значно гірше. Автоматичне доповнення відповіді новими словами з тієї ж лексичної теми вказує на недосконалість лексичного контролю, навіть після надання спрощеного варіанту завдання (штучно організованій ситуації вибору). Отже, вирішальну роль у запам’ятовуванні слів одного семантичного поля відіграє рівень смислового контролю та слухової уваги на семантичний зміст слова.

Аналіз результатів виконання проби 4.8, яка була спрямований на визначення рівня довільного запам’ятовування тексту, визначив якість його відтворення під час переказу. Аналізувалася мовленнєва активність учнів та кількість і якість лексичних одиниць, відтворених у переказі. Не зважаючи на те, що запропонований текст був побудований із логічно пов’язаних між собою речень і відображав реалії, добре знайомі дітям, переказ його був неоднозначний.

Оцінивши результати відповідей учнів із ЗПР, ми визначили, що 62,4% учнів, запам’ятовуючи мовленнєвий матеріал, користуються недосконалими й малоефективними засобами і прийомами. Не зважаючи на те, що речення в запропонованому тексті були логічно пов’язані між собою, учні під час виконання завдання запам’ятовували й відтворювали лише окремі речення і слова, не спираючись на існуючий логічний зв’язок між ними. Оскільки, дослівно запам’ятати увесь текст дуже складно, ефективність переказу була невисокою. Такі результати пояснюються недостатнім рівнем логічної організації пам’яті та недостатньо сформованим уміння учнів із ЗПР виділяти в тексті головну думку, визначати логічний зв’язок між реченнями. Усе викладене свідчить про те, що всю увагу учні

зосереджують на запам’ятовуванні й відтворенні окремих реченнях і слів, втрачаючи цілісний зміст тексту.

37,6% учнів краще запам’ятали й якісніше відтворили запропонований мовленнєвий матеріал (відповідно норма 85,3%). У відповіді школярі висвітлювали головну думку тексту, відтворювали речення, використовуючи значну кількість власної лексики, семантичний зміст якої відповідав змісту запропонованого для запам’ятовування тексту. Якість відтвореного у переказі тексту супроводжується значною реконструкцією його кількісної та якісної структури. Такі реконструкції виникають за рахунок актуалізації асоціативних зв’язків тих чи інших слів. Розповсюдженим видом реконструкції є:

– заміна слів у межах одного семантичного поля, що не викликає спотворення змісту тексту (20,8%);

– розширення речень шляхом додавання зайвих лексичних одиниць, які відповідають змістові (16,8%).

Низький рівень мовленнєвої активності під час переказу ми визначали в 79% учнів із ЗПР. Стимульні питання, активізовували мовленнєву діяльність учнів, 50% учнів намагалася пригадати й точно відтворити слова оригіналу, інші учні (29%) використовували вище зазначені реконструкції. На нашу думку, слабка мовленнєва активність пов’язана з недостатнім розумінням логічних зв’язків між реченнями в тексті, недосконалістю операції пригадування та вибору лексичних одиниць у процесі породження мовленнєвого висловлювання. Це повною мірою характеризує особливості внутрішньо-мовленнєвого механізму учні із ЗПР, які пов’язані з утриманням та відтворенням вербального матеріалу.

Таким чином, значна кількість учнів із ЗПР зазнає труднощі під час запам’ятовування логічно пов’язаних між собою речень у текстовому висловлюванні, надає перевагу механічному запам’ятовуванню. У випадках логічної організації запам’ятовування мовленнєвого матеріалу під час відтворення спостерігаються реконструкції кількісної та якісної структури тексту, що може бути пов’язано з недостатньою концентрацією уваги школярів на його змісті та недосконалістю актуалізації лексичних одиниць у побудові висловлювання.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на успішність запам’ятовування вербального матеріалу різної семантичної складності, є нестабільність психічних процесів, недосконалість цілеспрямованого мислення, недостатнім об’єм короткочасної пам’яті, складної складової та фонетичної структури слова.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене: труднощами лексичного контролю та рівня слухової уваги; труднощами логічної організації пам'яті та недостатнім рівнем сформованості лексичної системності.

Проведене дослідження дозволяє визначити особливості, які характеризують вербальну пам'ять молодших школярів із ЗПР:

1. Було з'ясовано, що рівень розвитку вербальної пам'яті учнів цієї категорії відстає від рівня словесної пам'яті учнів загальноосвітньої школи. Слабка мовленнєва активність, недостатня швидкість, точність та якість запам'ятовування й відтворення визначаються у аналізуванні різних за складністю завдань.

2. Визначено затримку розвитку функціональних структур вербальної сітки, які визначаються фонетичними й семантичними відношеннями між словами, завдяки чому забезпечується нормальне функціонування мнемічних процесів, а саме: встановлення смислових зв'язків між словами в ході збереження та актуалізації вербального матеріалу.

3. Однією із причин низького рівня запам'ятовування є недостатність внутрішнього гальмування, яке проявляється у запам'ятовуванні великої кількості слів, близьких за звучанням та значенням.

4. Недосконалість функціональних зв'язків між запропонованими словами в семантичному об'єднанні, складна складова та фонетична структура слова відображаються на успішності запам'ятовування лексичного матеріалу.

5. Порушення слухової пам'яті та недосконалість лексичного контролю не дозволяють учням із ЗПР продуктивно запам'ятати й визначити із запропонованих лексичних одиниць слова однієї лексичної теми та назвати слова в певній послідовності.

2.3.4. Дослідження особливостей актуалізації лексичного досвіду

Метою наступного етапу дослідження було визначення особливостей сформованості та можливих механізмів порушення актуалізації лексичних одиниць, що забезпечують уміння будувати власне висловлювання та оволодіння учнями знаннями з предметів мовного циклу.

Для досягнення мети учням було запропоновано виконати такі проби:

– проба 5.1: вільна актуалізація слів протягом певного часу;

– проба 5.2: актуалізація за заданим семантичним центром.

Дослідження будувалося на припущенні про те, що затриманий розвиток пізнавальної діяльності та особливості перебігу мислительних операцій відбиваються на недорозвитку тих специфічних механізмів мовлення, які визначають рівень актуалізації лексичних одиниць у процесі мовленнєвої діяльності.

За допомогою проби 5.1 вивчалася здатність учнів вільно актуалізувати лексичні одиниці протягом певного часу (1 хвилина). У оцінюванні результатів зверталась увага на латентний період реакції, кількість та якість актуалізованих слів. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.8).

Визначити кількість і якість слів, актуалізованих дітьми із ЗПР, за заданим семантичним центром ми намагалися за допомогою проби 5.2. У її виконанні учням необхідно було назвати слова, які, на їх думку, підходять до запропонованого. Як стимульні слова вживали слова конкретного значення та родові поняття з різним рівнем узагальнення. Це дозволяло об'єктивно оцінити вміння учнів актуалізовувати у власному мовленні лексичні одиниці різного ступеню складності. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.8).

Нижче ми пропонуємо розглянути особливості відповідей учнів із ЗПР на визначені проби. Результати відображені в таблиці В. 9 (див. Додаток В).

Оцінюючи результати дослідження вільної актуалізації (проби 5.1), ми враховували кількість актуалізованих учнями контрольної групи лексичних одиниць, вона становила від 10 до 22 слів.

Якість та кількість актуалізованих лексичних одиниць дітьми із ЗПР потребує обговорення. 43,7% учнів із ЗПР (відповідно норма 91,5%) під час виконання завдання актуалізовували слова одного семантичного ряду. Кількість словесних реакцій була в межах 10-12 слів. Досконалий перебіг розумових процесів учнів цієї групи дав їм змогу якісно відтворити існуючі логіко-семантичні зв'язки й відношення між словами. Такі відповіді вказують на достатній рівень сформованості лексичної системності в дітей цієї групи. Різниця між кількістю актуалізованих слів учнями контрольної та експериментальної групи пояснюється недостатньою мовленнєвою активністю дітей та обмеженим словниковим запасом, особливо лексичних одиниць, виражених прикметником і дієсловом.

29,1% учнів актуалізували лексичні одиниці, незалежні від оточуючого середовища та не пов'язані між собою логіко-семантичними відношеннями. Кількість названих слів була обмежена і складала 5-8 слів. Стимульні питання збільшили кількість лексичних пропозицій лише на 1-2 одиниці. Учням не вдалося відтворити лексичні одиниці, поєднані між собою певними лексичними зв'язками.

Усе це свідчить про недосконало сформовану лексичну системність та недостатню активність пошуку слів у межах одного семантичного поля.

27,2% учнів із ЗПР, відповідаючи, лише перераховували предмети які знаходилися поруч у кімнаті. Кількість пропозицій була досить великою (12-15 слів), більшість представлених слів визначались іменниками, латентний період був у межах 10-20 секунд. Отже, діти цієї групи вибирають найлегший шлях актуалізації слів, перераховуючи предмети оточення.

Таким чином, недостатня сформованість лексичної системності, недосконалість функціональних зв'язків між словами, відсутність достатньої мовленнєвої активності та обмеженість словникового запасу дітей із ЗПР не дозволяють їм достатньою мірою актуалізувати лексичні одиниці, поєднані між собою різними логіко-семантичними відношеннями. Треба зазначити, що характер актуалізованого лексичного матеріалу протягом виконання проби підтверджує дані багатьох дослідників про переважання в активному словнику дітей із ЗПР слів, виражених іменником, і досить обмежену кількість прикметників [62, 104, 107, 146].

Оцінюючи виконання завдання проби 5.2, ми мали на меті визначити залежність кількості та якості актуалізованих одиниць від семантичної складності понять. Як критерії в оцінюванні відповідей ми враховували кількість актуалізованих слів учнями контрольної групи (5-8).

Найбільшу кількість лексичних одиниць було названо у відповідь на слова – стимули конкретного значення. 73% дітей (відповідно норма 100%) назвали від 7 до 10 слів. 27% учнів на кожне конкретне слово визначили досить обмежену кількість лексичних одиниць (1-5).

Охарактеризувавши якість актуалізованих слів, було визначено, що на слова-стимули конкретного значення учні в основному актуалізовували слова, виражені іменниками та дієсловами, оскільки вони присутні в активному словнику та найчастіше використовуються дитиною у власній мовленнєвій діяльності, що відбивається на кількості актуалізованих слів. Цим пояснюється те, що при відносній легкості цього завдання для учнів із ЗПР кількість актуалізованих слів досить обмежена.

На слова-стимули, що є родовими поняттями низького рівня узагальнення, самостійна актуалізація слів була менш продуктивною і склала від 5 до 8 лексичних одиниць. Виконуючи завдання, учні використовували значну кількість іменників та дієслів. Такі результати показали 60,3% учнів.

Для виконання цієї частини завдання 39,7% учнів потребували допомоги педагога. 10,4% учнів цієї групи дали неадекватні відповіді, такі результати можуть бути пов'язані з власними асоціаціями. Стимульні питання допомогли школярам зосередитися, активізувати увагу та назвати слова, які поєднані із запропонованим лексико-семантичними зв'язками, однак, кількість слів була незначною (від 2 до 4 лексичних одиниць) із значним переважанням слів, визначених іменником та дієсловом.

Найбільш чітко залежність процесу актуалізації від засвоєння лексичних понять відбивають результати виконання завдання, спрямованого на визначення слів за семантичним центром, який визначався родовими поняттями більш високого рівня узагальнення. Самостійно якісні відповіді були більш обмеженими. Тільки 27% учнів визначили без допомоги від 3 до 6 лексичних одиниць. 62,6% учнів дали відповіді (1-3 слова) тільки після стимульних питань. На нашу думку, слабкий функціональний зв'язок родових понять вищого рівня узагальнення з конкретними поняттями не дозволяє учням без допомоги актуалізувати достатню кількість лексичних одиниць.

Спостерігався незначний відсоток (10,4%) відсутності відповіді, учні не змогли навіть після допоміжних питань актуалізувати необхідні слова. Це вказує на те, що вони повною мірою не розуміють зміст поняття і, як наслідок, не можуть пов'язати його з конкретними лексичними одиницями.

Названі порушення передусім пов'язані з недосконалим функціонуванням лексичної системності, порушенням функціонування вербальної сітки, нестабільністю словесних зв'язків та з недостатнім рівнем сформованості тих мислительних операцій, що забезпечують оволодіння семантикою мовних знаків. Результати якісного аналізу відповідей дітей багато в чому нагадують результати, отримані при дослідженні рівня конкретизації родових понять низького рівня узагальнення, і в цілому підтверджують загальну закономірність прояву особливостей мовленнєвого розвитку школярів із ЗПР.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на успішність актуалізації лексичних одиниць учнями із ЗПР, є збідненість, недиференційованість системних уявлень про оточуючий світ, обмеженість словникового запасу дієслів та прикметників та недостатній рівень сформованості лексичної системності.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене труднощами концентрація уваги до мовленнєвої інструкцією та недостатньою мовленнєвою активність учнів.

Таким чином, результати нашого дослідження підтверджують недостатню сформованість лексичної системності, що спричиняється затриманим розвитком та недостатньо злагодженою роботою всіх функціональних механізмів пізнавальної й мовленнєвої діяльності, обмеженістю лексичного запасу та рівня знань оточуючої дійсності.

2.4. Дослідження стану сформованості якісної сторони словника дітей із ЗПР

У визначеному підрозділі розглядається зміст, методика та результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сформованості якісної характеристики словника молодших школярів із ЗПР, зокрема:

– особливості засвоєння лексико-семантичних явищ;

– особливості розуміння та диференціація слів близьких за значенням;

– рівень розуміння та диференціації споріднених слів.

2.4.1. Дослідження особливостей засвоєння лексико-семантичних явищ

Під час дослідження нами були модифіковані завдання, пропоновані в дослідженнях Р. І. Лалаєвої, Л. І. Трофименко, Є. Ф. Соботович.

У діагностичну методику було включено 4 проби, які на наш погляд, дають можливість проаналізувати особливості засвоєння лексико-семантичних явищ дітьми із ЗПР:

– визначення антонімії (проба 6.1);

– визначення синонімії (проба 6.2);

– розуміння переносного значення (проба 6.3);

– розуміння багатозначності (проба 6.4).

Для визначення вміння об’єднувати слова, протилежні за значенням, ми пропонували молодшим школярам виконати пробу 6.1, у якій необхідно дібрати антонімічні пари до запропонованих слів. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.9).

За допомогою проби 6.2 ми визначали вміння учнів із ЗПР знаходити слова, близькі за значенням. У ході виконання завдання учням пропонувалося дібрати слова-синоніми до запропонованих слів. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.9).

Як відомо, процес розуміння переносного значення слова відображається на засвоєнні шкільної програми, оскільки в підручниках із предметів мовного циклу багато текстів, які містять слова в переносному значенні. Ураховуючи це, ми запропонували молодшим школярам із ЗПР виконати пробу 6.3, яка була спрямована на визначення рівня розуміння віршованих рядків зі словами, вжитими в переносному значенні, орієнтованих на сприйняття дітьми молодшого шкільного віку. Явища дійсності, які відображаються у віршованих рядках, були відомі учням із дошкільного віку. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.9).

Як зазначалось у розділі 1.1, більшість слів у мовленні мають декілька лексичних значень, тому недостатнє розуміння багатозначності слова призводить до неповного розуміння зв'язного мовлення. Багатозначність – є результатом розвитку лексичного значення слова, і тому може виступати показником рівня лексичного розвитку дитини.

У межах виконання проби 6.4 ми мали на меті вивчити й проаналізувати рівень розуміння й засвоєння учнями із ЗПР багатозначності слів різних частин мови. У ході дослідження нами були відібрані варіанти багатозначних слів (іменників, прикметників, дієслів), включених у різні словосполучення. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.9).

Проаналізувавши результати виконання проби 6.1, ми з'ясували, що, підбираючи слова – антоніми до запропонованих слів, правильні відповіді дають 45,8% учнів (контрольна група 91,5%). Такі відповіді (більше 75%) в основному приходилися на слова, які позначають ситуації, добре знайомі дітям із власного досвіду та використовуються у власній мовленнєвій діяльності. Результати відображені в таблиці В. 10 (див. Додаток В).

54,2% учнів надавали неправильні відповіді (від 50% до 75%), досить різноманітні за характером та проявами. 20,8% учнів підбирали протилежні за значенням слова, які повною мірою не відповідали змісту завдання, зокрема відносилися до іншої частини мови. Повторення інструкції, зорова опора допомогли назвати правильне слово лише 6,3% учнів. Тільки введення слова в контекст викликало актуалізацію правильного слова (14,5%). Отже, введення в контекст акцентувало увагу учня на необхідність підбору антоніма певної частини мови.

22,9% учнів замість антонімів добирали слова, утворенні за допомогою частки „не”. Повторення інструкції покращило результати на 8,3%. Надані картинки допомогли решті (14,6%) учні цієї групи уточнити значення слова, виправити помилку й назвати слово, протилежне за значенням, до запропонованого. Отже, такі відповіді пояснюються недосконалим розумінням змісту запропонованого слова. Зорова опора допомогла дітям співвіднести слово з певною ситуацією, на цій основі уточнити його зміст і назвати слово, протилежне до нього за значенням.

Остання група учнів (10,5%) під час відповіді називала слова, подібні за значенням, за звучанням або однокореневі до запропонованих. У цьому випадку зорова опора не допомагала учням правильно підібрати слово, протилежне за значенням. Уведення слова в контекст надало змогу 6,3% учнів надати правильні відповіді лише на слова, які пов’язані з власними діями або відображають знайомі ситуації. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 4).

Визначені порушення можна пояснити недостатнім розумінням учнями лексичних значень базових слів, недосконалими функціональними зв’язками між словами, що ускладнює пошук протилежного за значенням слова. Процес пошуку слів проходить безсистемно, учні не достатньо вміють установлювати системні відношення між лексичними одиницями мови, тому підібране слово не завжди протилежне за значенням до слова -стимулу.

Підсумувавши результати виконання проби, ми визначили, що в учнів із ЗПР виникають значні труднощі у визначенні антонімів, це певною мірою характеризує їх словниковий запас та сформованість лексико-семантичних уявлень. Так, учні краще розуміють і правильно визначають антоніми до слів, які позначають досить знайомі уявлення про предмети і явища оточуючої дійсності. Результати виконання завдання підтверджують, що формування антонімії значною мірою залежить від рівня сформованості лексичної системності та достатнього уявлення школярів про оточуючий світ.

Підводячи підсумки виконання завдання, ми хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на визначення вміння об’єднувати слова, протилежні за значенням, є недостатність системних уявлення учнів про оточуючий світ та обмеженість активного словникового запасу .

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене труднощами концентрації уваги на завданні, недосконалим розуміння змісту слова та недостатньою його актуалізацією без зорової опори, що виникає внаслідок недостатнього рівня сформованості функціональних зв’язків між словами.

Результати виконання проби 6.2, яка була спрямована на розуміння лексичного значення синонімії, визначили, що лише 22,9% учнів змогли самостійно правильно (більше 75% вірних відповідей) дібрати синонімічні пари (контрольна група 74,9%). Правильний підбір спостерігався в основному до найпростіших й найбільш активізованих у їхньому словнику слів. Незначна кількість учнів (8,3%) замість синонімів використовувала слова більш високого рівня узагальнення (малюк – *людина*).

77,1% учнів не змогли самостійно правильно підібрати слова-синоніми. Більшість неправильних відповідей (від 50% до 75% відповідей), які дали 25% учнів, характеризувалися заміною запропонованого слова назвою ознаки дії, або підбором слів, пов'язаних із певними ситуаціями. У деяких учнів (14,6%) спостерігався підбір слів за граматичними або звуковими ознаками. Підбір слова з часткою „не" спостерігався у 29,2% молодших школярів. Отже, вибір необхідної лексичної одиниці проходить безсистемно, учні підбирають слова, близькі у семантичному полі, а не синоніми.

Додаткова концентрація уваги на завданні допомогла правильно визначити слово, близьке за значенням 14,6% учнів. У решті школярів (54,1%) відповідь була результативною лише після вибору правильного слова з декількох варіантів. Ситуація вибору допомагала учням зрозуміти завдання та правильно підібрати слово, подібне за значенням.

8,4% учнів надали відповіді (менше 50%), які були не результативними навіть після допомоги педагога (вибір правильного слова). На наш погляд, у цьому випадку недостатнє розуміння змісту базового слова, недосконаліть лексичних зв'язків між словами порушують процес вибору.

Отже, завдання проби 6.2 виявилося для учнів із ЗПР досить складним. Той факт, що надана допомога здебільшого була результативною, говорить про те, що більшість учнів із ЗПР розуміють зміст завдання на визначення синонімії, але самостійна правильна актуалізація цих слів у власному мовленні можлива лише у 22,9% випадків. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див.Д. 4).

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на успішність учнів із ЗПР знаходити слова, близькі за значенням, є особливість перебігу мислительних операцій, обмеженістю словникового запасу, недостатність життєвого досвіду дитини та несприятливі умови виховання.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене труднощами уваги до мовленнєвої інструкції, труднощами самостійно без зорової опори визначати близькі за значенням слова, труднощами розуміння змісту базового слова, в наслідок недосконаліть лексичних зв'язків між словами.

Урахувавши названі особливості виконання учнів із ЗПР проб 6.1, 6.2, ми прийшли до висновку, що процес визначення антонімів виконується учнями значно краще, ніж підбір синонімів. Це може бути наслідком затримки пізнавального розвитку, оскільки для визначення слова, близького за значенням, необхідний глибший аналіз семантичного змісту базового слова та сформованість більш тонкої диференціації, ніж для слів у значенні протиставлення.

Наступна проба (6.3) була спрямована на визначення особливостей розуміння учнями із ЗПР переносного значення слова (див. Додаток В. Таблиця В.10).

Достатньо повне пояснення переносного значення представлено у висловлюваннях 27,1% учнів (відповідно норма 83,2%). Під час пояснення (це більше 75% правильних відповідей) діти встановлювали як зовнішні, так і внутрішні ознаки основного об'єкта. Пояснення учнів із ЗПР базуються на зв'язках і відношеннях, які вони засвоїли в дійовому й наочному досвіді. Треба зазначити, що правильні відповіді були в основному спрямовані на пояснення перших або останніх віршованих рядків, які вони почули й утримали в пам'яті.

Процес пошуку переносного значення спостерігався у 27,1% учнів, вони передавали зміст поняття через найбільш інформативні ознаки дійсності. Напевно, учні розуміють поняття, але не вміють правильно структурно побудувати свою відповідь. Отже, такі результати (від 50% до 75% відповідей) можна пояснити недостатнім аналізом змісту словосполучення або недостатньою мовленнєвою практикою школяра.

45,8% учнів надавали менше 50% відповідей, які не розкривають повною мірою зміст віршованих рядків. У цьому випадку діти давали характеристику словам, які не містять переносного значення. Акцентування уваги учнів на словосполученнях з переносним значенням були результативними лише в 14,6% учнів. Запропоновані педагогом картинки, які відображають зміст віршованих рядків, допомагали решті учнів (20,8%) більш повно пояснити зміст словосполучень та правильно побудувати свою відповідь. Зорова опора допомогла дітям сконцентрувати увагу, повною мірою визначити внутрішній зміст словосполучення та актуалізувати необхідні лексичні одиниці.

Решта учнів (10,4%) із визначеної групи не змогли покращити свої відповіді після повторної інструкції та зорової опори. Бесіда за текстом, під час якої педагог здійснював детальний аналіз змісту словосполучень, допомогла учням дати відповідь. Такі результати пояснюються недостатньо сформованим умінням школярів із ЗПР самостійно аналізувати та виявляти внутрішній зміст віршованих рядків із переносним значенням, оскільки здатність оцінювати внутрішній підтекст є складною мислительною операцією, яка корелює зі здатністю до логічного мислення. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д. 4).

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на результативність пояснення учнями із ЗПР переносного значення, є недосконаліть наочно-образного мислення, недостатність життєвого досвіду та недостатній рівень мовленнєвої практики.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене труднощами концентрації уваги на завданні, труднощами визначення внутрішнього змісту словосполучення з переносним значенням без зорової опори, значними утрудненнями в детальному самостійному аналізі змісту словосполучення та виявлення його внутрішнього змісту.

Аналізуючи відповіді молодших школярів, ми бачимо, що процес розуміння переносного значення в учнів із ЗПР недостатньо сформований. Унаслідок затриманого розвитку наочно-образного мислення, яке тісно пов’язане з мовленнєвим розвитком, учень не може вільно об’єднувати уявлення про предмети, переносити деякі ознаки одного предмета на інший, оперувати ними, уводити їх у нові комбінації, які можуть виявитися при безпосередньому спостереженні.

Результати виконання проби 6.4 засвідчили різні рівні розуміння значень багатозначних слів. Правильні відповіді (більше 75%) визначаються у 35,4% учнів із ЗПР (відповідно норма 89,4%).

39,6% учнів дають невірні (від 50% до 75% відповідей**)** пояснення багатозначних слів. З них пояснення, які будуються з опорою на конкретне явище спостерігаються в 31,2% школярів. 8,4% учнів дають відповіді з опорою на власні асоціації, які не розкривають повною мірою зміст словосполучення. Спрямування уваги учнів на завдання покращило відповіді лише на 16,7%. Надана зорова опора допомогла учням (22,9%) уточнити зміст поняття у прямому значенні, співвіднести його з конкретними предметами. Такі результати можна пояснити як неуважністю учнів до завдання, так і недостатньо сформованим умінням без зорової опори уявити предмет чи об’єкт, проаналізувати його ознаки та подумки перенести на інший

предмет, відповідний його контекстуальному значенню. Учні з труднощами розуміють функціональний зв'язок, який існує між значеннями слів, у школярів також спостерігається обмеженість семантичних уявлень, які забезпечують можливість переходу від аналізу конкретних фактів до мовленнєвих узагальнень.

Відсутність будь-якого самостійного пояснення (менше 50% відповідей) спостерігається у 25% учнів. Повторення інструкції та зорова опора не допомогли учням достатньо повно визначити зміст багатозначного поняття. Лише стимульні питання допомогли їм проаналізувати зміст запропонованих словосполучень у різних контекстуальних значеннях. Приклади відповідей учнів наведені в Додатку Д (див. Д.4).

Отже, розуміння багатозначності – це складна розумова операція, яка через свою складність повністю не доступна учням із ЗПР. В основному учні із ЗПР добре засвоюють слова у прямому значенні, система смислових зв'язків з іншими словами не усвідомлюється школярами повною мірою. Оскільки необхідною умовою при визначенні значення є відволікання від конкретного значення слова і перенесення цього значення на інші ситуації.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що однією з основних причин, які негативно впливають на результати виконання завдання, учнями із ЗПР, є недосконаліть пізнавальної діяльності, недостатність життєвого та мовленнєвого досвіду, обмеженість власних семантичних уявлень, словникового запасу, а саме, недостатня частота вживання слів переносного значення у власному мовленні.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, обумовлене труднощами уваги, значними утрудненнями під час самостійного співвіднесення визначених ознак з системою лексичних значень, і перенесення їх на інші об'єкти.

Підводячи підсумки дослідження сформованості розуміння лексико-семантичних явищ у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, робимо такі висновки:

1. Розуміння лексико-семантичних явищ більшою мірою доступне учням із ЗПР, але внаслідок недостатньої концентрації уваги під час виконання завдання, обмеженого словникового запасу та недосконалого уявлення про оточуючий світ учні не можуть без допомоги правильно виконати завдання.

2. Пошук слів, протилежних та подібних за значенням, відбувається безсистемно й ускладнюється недостатнім розумінням дітьми із ЗПР лексичних значень базових слів, недосконалістю функціональних зв'язків між словами та обмеженими семантичними уявленнями дітей.

3. Пояснення переносного значення слова базуються лише на уявленнях, які діти засвоїли в дійовому та наочно-дійовому досвіді і ускладнюється недостатньо самостійним умінням учнів виявити внутрішній зміст словосполучення, яке має переносне значення, та недостатньою мовленнєвою практикою дитини.

4. Труднощі розуміння багатозначності виникають в наслідок недостатнього усвідомленням дітьми із ЗПР функціональних зв'язків, які існують між різними значеннями слів та обмежених семантичних уявлень учнів.

Виявлені вади повною мірою відображають специфіку лексичної сторони мовлення, яку треба враховувати у роботі зі школярами цієї категорії.

2.4.2. Дослідження особливостей диференційованого розуміння споріднених слів та понять близьких за значенням

Достатнє розуміння споріднених слів та слів, близьких за значенням, суттєво відображається на рівні словникового запасу учнів із ЗПР. У зв'язку з цим нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення якісних характеристик словника в молодших школярів із ЗПР. Методика дослідження складалася із завдань, спрямованих на вивчення:

– розуміння та диференціації слів, близьких за значенням (проба 7.1);

– визначення змісту споріднених слів з опорою на картинки (проба 7.2);

– уміння учнів пояснити значення споріднених слів на вербальному рівні (проба 7.2а).

Для визначення рівня розуміння змісту понять, близьких за значенням, учням молодшого шкільного віку із ЗПР було запропоновано виконати пробу 7.1. Як мовленнєвий матеріал їм пропонувалися лексичні поняття, близькі за значення, що належать до різних частин мови. Окрім того, ми враховували частотність, з якою слова зустрічаються в повсякденному мовленні учнів. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.10).

За допомогою проби 7.2, 7.2а ми з'ясовували здатність учнів молодшого шкільного віку із ЗПР аналізувати й диференціювати зміст запропонованих споріднених слова. Проба пред'являлась у двох варіантах:

– визначити зміст споріднених слів з опорою на картинки (проба 7.2);

– пояснити значення споріднених слів на вербальному рівні без зорової опори (проба 7.2а).

Правильне виконання проб 7.2 та 7.2а, де учні самостійно визначають та пояснюють зміст споріднених слів, свідчить про достатній рівень розуміння та диференціацію змістовно споріднених слів. Інструкція до виконання наведена в Додатку А (див. А.10).

Розуміння та диференціація слів близьких за значенням відображає проба 7.1 (див. Додаток В. Таблиця В.11). Ці слова знаходяться в одному семантичному полі, тому для правильного та адекватного вживання слів необхідно добре розуміти їх конкретне значення та диференціювати між собою.

Завдання виявилося досить складним для учнів із ЗПР. Правильні самостійні відповіді (більше 75%) спостерігались у 41,6% учнів (відповідно норма 87,5%), вони в основному супроводжували слова, зміст яких знайомий дитині з власного досвіду, або ті, які достатньо часто зустрічаються у їх власному мовленні.

Неправильні відповіді (від 50% до 75%) визначалась у 58,4% школярів. Учні не змогли зосередитись і самостійно пояснити ізольовані слова, близькі за значенням. Повторення інструкції і спрямування уваги дитини до завдання допомогло дати правильні відповіді (12,5%). Зорова опора (серія картинок, у яких відображений зміст запропонованих понять) дала змогу 35,5% учнів установити логічний зв’язок між словом і ситуацією, яка зображена на картинці, зробити правильний вибір і пояснити зміст понять. У цьому випадку ситуація вибору були вирішальною й орієнтувала дітей на розуміння змісту слів, близьких за значенням.

Уведення цих понять у контекст протиставлення стимулювало розумову діяльність школярів і допомогло решті учням (10,4%) дати правильні визначення.

Отже, труднощі диференціації можуть виникати внаслідок недостатньо точного засвоєння учнями із ЗПР лексичного значення понять, близьких за значенням, недостатньою сформованістю функціональних механізмів, які контролюють взаємозв’язки між словами, зокрема недостатнього розуміння учнями системи об’єктивних зв’язків і відношень між словом і ситуацією.

Недостатність знань і уявлення про оточуючу дійсність не дозволяють значній кількості учнів із ЗПР досконало диференціювати запропоновані слова між собою, аналізувати поняття та пояснювати їх значення. Особливо це стосується тих понять, які рідко зустрічаються в повсякденному мовленні та у програмовому мовленнєвому матеріалі дошкільного віку.

Проби 7.2, 7.2а дають можливість детальніше проаналізувати сформованість семантичного аналізу лексичних одиниць у дітей із ЗПР.

Під час виконання проби 7.2 учням до запропонованих споріднених слів необхідно було підбирати картинки, які, на їх погляд, відповідали змісту понять. Аналіз результатів вказує на те, що 64,5% учням правильно підбирали картинку до визначених понять. Значна кількість правильних відповідей (більше 75%) пояснюється тим, що виконання завдання не потребувало від дітей мовленнєвого супроводу та детального пояснення ситуації.

У 35,5% учнів труднощі диференціації викликали споріднені слова, які мали більш абстрактне значення та недостатньо знайомі дітям із власного досвіду. Повтор інструкції і спрямування уваги на варіантах слів допоміг зробити правильний вибір 12,5% учнів. Школярі не могли зосередитись у виборі картинки, оскільки близькість понять потребувала досконалого внутрішнього аналізу їх змісту та виділенню основних, суттєвих ознак, на основі яких проходить вибір. Можливо, фонетична близькість понять не дозволяла дітям зрозуміти та диференціювати їх зміст.

Надана допомога педагога у вигляді стимульних питань допомагали проаналізувати зміст сюжету і зробити правильний вибір картинки 23% учнів. Такі результати пояснюються складною семантичною наповненістю поняття, недостатньою системністю уявлень про оточуючий світ та невмінням учнів самостійно встановлювати образні зв'язки між словом і ситуацією.

Під час самостійного пояснення учнями із ЗПР запропонованих педагогом споріднених слів (проба 7.2а) спостерігається низький відсоток учнів (29,2%), які дали правильні відповіді (норма 81,2%). Правильні пояснення (більше 75% вірних відповідей) в основному супроводжували поняття, які мають предметну співвіднесеність і добре знайомі школярам з власного досвіду. Певними особливостями відзначається пояснення 70,8% учнів (від 50% до 75% відповідей):

– 31,2% відповідей були визначені як не досить чіткі або невірні. Характеризуючи ці поняття, учні спиралися на звукову оболонку слова, внаслідок цього вони асоціювали слово з ознакою, яка характеризує тільки перше (базове) поняття. Деякі учні не диференціюють процес і дію.

– 39,6% відповідей були не результативними, тобто учні не змогли пояснити значення запропонованих слів. Особливо це стосується понять з абстрактним значенням;

Надана допомога у вигляді спрямування уваги на завданні допомогла лише 16,7% учнів пояснити зміст споріднених понять. Такі результати можна пояснити неуважністю школярів та невмінням зосереджуватися на завданні.

54,1% учнів потребували перед повторним виконанням завдання уточнення, а іноді й детального пояснення лексичного значення слова, такий вид допомоги виявився досить результативним для 37,5% учнів. Цей факт указує на недостатнє засвоєння лексичного значення запропонованих слів, що утруднює пояснення їх значення без зорової опори. Не змогли правильно пояснити зміст споріднених слів навіть після допомоги 16,6% учнів.

Отже, більшість учнів із ЗПР під час відповіді аналізують, розуміють і правильно пояснюють базові слова (іменники), а слова, які утворені засобами словотворення і потребують досконалого аналізу, достатню сформованість морфологічних процесів та знань оточуючої дійсності, учні не пояснюють повною мірою. У відповіді вони спираються не на внутрішній зміст поняття, а на його звукову оболонку. На наш погляд це пов'язано із:

– порушеннями функціональних механізмів мовлення, зокрема невмінням дітей абстрагуватися від конкретних предметів і переносити ці ознаки на споріднені поняття;

– недостатнім засвоєнням дітьми лексичного матеріалу в дошкільному віці, особливо понять абстрактного значення;

– затриманим розвитком психічних процесів, які негативно впливають на процес словотворення, тому що у словотворчості дитина не тільки автоматично утворить нові слова, а й розуміє та пояснює їх зміст.

Порівнюючи результати виконання проб 7.2, 7.2а ми можемо зробити висновок, що учні із ЗПР здебільшого розуміють зміст споріднених слів і диференціюють їх значення, але пояснити достатньою мірою не можуть, оскільки вербальне пояснення потребує від школярів сконцентрувати увагу, більш детально проаналізувати зміст поняття і на основі визначених ознак, маючи достатній рівень словникового запасу, побудувати свою відповідь.

На основі аналізу результатів констатувального експерименту нами було виділено 4 рівні сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПР та їхніх однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком, див. Таблицю 2.1 та додаток Ж.

Таблицю 2.1

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексичної сторони мовлення (дані констатувального експерименту) (%)

Групи учнів	Рівні сформованості лексичної сторони мовлення			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та розумовим розвитком	87,5	12,5	-	-
Учні із затримкою психічного розвитку	44,1	20,7	30,7	4,5

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Аналіз результатів дослідження стану сформованості лексичної сторони мовлення в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР дозволяє зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу структури мовленнєвої діяльності, її психологічних механізмів, онтогенезу мовлення за літературними даними розроблено експериментальну методику дослідження особливостей лексичної сторони мовлення молодших школярів із ЗПР, спрямовану на вивчення найбільш характерних для дітей цієї категорії порушень, механізмів засвоєння та використання лексичних одиниць.

2.У результаті апробації розробленої методики діагностики лексичної сторони мовлення учнів із ЗПР виявлено наступні особливості:

а) у формуванні механізмів засвоєння лексичної семантики:

– затримка формування більш високих рівнів узагальнення;

– недостатнє використання механізмів лексичної системності при засвоєнні понять, переважання синтагматичних зв'язків над парадигматичними;

– недостатнє розуміння системи об'єктивних зв'язків і відношень між словом і ситуацією та труднощі операції переносу змісту абстрактних понять на подібні ситуації;

– недосконалість самостійного структурно семантичного аналізу слів із різним морфемним значенням.

б) у використанні лексичних одиниць:

– недосконала сформованість словотвірних процесів;

– недостатня семантична ємність мовленнєвого матеріалу;

– обмеженість активного словника, недостатність власного мовного та життєвого досвіду дитини;

– знижена мовленнєва активність, недостатня швидкість, точність та якість запам'ятовування і відтворення лексичних одиниць;

– затримка розвитку функціональних структур вербальної сітки, завдяки яким забезпечується актуалізація слів;

– недостатньо сформоване вміння самостійно, без допомоги, встановлювати причино – наслідкові зв'язки та актуалізовувати необхідні лексичні одиниці;

– недостатність внутрішнього гальмування, яке проявляється при запам'ятовуванні великої кількості слів, близьких за звучанням та за значенням;

– недостатня концентрація уваги до завдання.

в) в якісній характеристиці словника:

– недостатнє розуміння лексичних значень базових слів та недосконаліть функціональних зв'язків між словами;

– затриманий розвиток словотворчих процесів та недостатнє розуміння змісту слів з різним морфемним значенням;

– труднощі розуміння функціональних зв'язків, які існують між різними значеннями слів та обмеженими семантичними уявленнями дітей;

– недостатнє засвоєння дітьми лексичного матеріалу у дошкільному віці, особливо понять абстрактного значення.

3. Порівняння успішності використання різних видів допомоги дітьми із ЗПР під час виконання діагностичних завдань дозволило виділити основні причини утруднень, які негативно впливають на засвоєння та використання лексичних одиниць: збідненість, недиференційованість системи лексичних значень, обмеженість словникового запасу, недостатність власного мовленнєвого досвіду, недостатня концентрація уваги та інертність мислення.

4. Недосконаліть лексичної сторони мовлення створює перешкоди для успішного засвоєння дітьми із ЗПР шкільної програми, формування в них міцних усвідомлених знань. Це вимагає розробки адекватних методів корекції лексичної сторони мовлення у зазначеної категорії дітей, яка б враховувала виявлені особливості засвоєння лексичного та психологічного значення слова.

Тому, наступним етапом експериментального дослідження є розробка методики корекційно-розвивального навчання молодших школярів із ЗПР,

спрямованої на удосконалення лексичної сторони мовлення. Зазначена методика повинна будуватися з урахуванням виявлених недоліків мовленнєвого розвитку та їх психологічних механізмів.

РОЗДІЛ 3
ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження дозволив установити, що в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігається несформованість усіх досліджуваних лексичних засобів мовлення, які сприяють засвоєнню лексичної сторони мовлення та навчальної програми в цілому.

Сукупність отриманих діагностичних даних указує на необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У більшості випадків попередня логопедична робота з дітьми визначеної категорії проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування лексичної сторони мовлення, тому виникла необхідність у розробці змісту й методики корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей.

У зв’язку зі сказаним вище, метою цього етапу дослідження було обґрунтування, розробка й апробація експериментального навчання, спрямованого на формування в учнів із ЗПР молодшого шкільного віку лексичної сторони мовлення. Збагачення словника молодших школярів – це не стільки кількісне збільшення або розширення мовленнєвого запасу учнів, скільки якісне удосконалення його змістовної сторони, лексичного значення.

У ході проведення корекційної роботи передбачалося вирішити такі завдання:

– проаналізувати основні науково – теоретичні підходи до визначеної проблеми;

– розробити зміст і методику корекційного навчання, спрямованого на формування лексичної сторони мовлення, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів;

– провести корекційно-розвивальне навчання й визначити його ефективність.

Підвищення ефективності корекційного навчання учнів визначеної категорії неможливе без урахування віку, рівня інтелектуального розвитку та здатності учнів до засвоєння знань, умінь і навичок. Важливо під час корекційного навчання поєднувати матеріали спостереження і власного досвіду школярів із дидактичними вправами, які допомагають учневі зрозуміти семантичний зміст слів зі всіма відтінками його значень та підготуватися до правильного їх використання у побудові власного висловлювання.

Запропонована нами корекційна методика розрахована на учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Зміст і методика корекційного навчання були розроблені на основі таких теоретичних положень.

1.Корекційне навчання будується не тільки на досягнутому (актуальному) рівні розвитку, а також на актуалізації функцій, котрі ще не визріли [17, 21, 26, 38, 42, 52, 66, 83, 98, 109, 146].

2. Становлення усного мовлення учнів цієї категорії спирається на взаємозв’язок і взаємообумовленість ґенезу мовленнєвої та пізнавальної діяльності [24, 28, 39, 46, 62, 79, 97, 112, 123, 138, 145, 148, 159, 163].

3. Вплив мовленнєвого дефекту на формування мовної функціональної системи в цілому [4, 10, 24, 29, 72, 83, 88, 112, 138, 139, 141].

4. Порушення кожної з ланок лексичної системи призводять до своєрідних якісних та кількісних змін пасивного й активного словника, що заважає засвоєнню елементарних мовних знань та мовних операцій [8, 9, 28, 35, 41, 61, 104, 107, 139].

5. У проведенні логопедичної роботи з розвитку лексичної сторони мовлення необхідно враховувати сучасні лінгвістичні і психолінгвістичні уявлення про слово, про структуру значення слова, закономірності формування лексики в онтогенезі, а також особливості її розвитку в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР [7, 18, 36, 37, 51, 57, 67, 69, 70, 76, 77, 85, 87, 126, 142, 157, 158].

Звичайно, всі ці напрямки роботи тісно пов'язані між собою, і важливу роль у цьому відіграє чіткість і системність корекційно-розвивальної роботи.

В основу розробленої методики покладено такі основні принципи:

1. Психофізіологічні: класифікація дефекту, використання як опори для навчання найбільш збережених рівнів та структури мовленнєвої діяльності.

2. Психолого-педагогічні: наочності, доступності, послідовності; систематичності, індивідуального підходу, корекційної спрямованості навчання та виховання.

Такий підхід дозволив виділити в корекційному навчанні 6 розділів:

1.Формування лексичної системності.

2. Формування деривaційного значення слова.

3. Формування дії контролю.

4. Формування прогнозування на лексичному рівні.

5. Розвиток вербальної пам’яті та актуалізація мовного досвіду.

6. Засвоєння різних лексико-семантичних явищ.

Робота кожного розділу проводилася не ізольовано, а комплексно: окремі етапи кожного з розділів доповнювали один одного. Запропоновані завдання дозволяється трансформувати залежно від стану роботи, корекційних завдань, змісту шкільної програми, контингенту й віку дітей.

Нами була розроблена система завдань, а також відібраний і систематизований мовленнєвий матеріал з орієнтацією на різні етапи навчання з поступовим зростанням обсягу повідомлюваної інформації, ускладненням її характеру й форм подачі.

У процесі навчального експерименту використовувався наочний матеріал, за допомогою якого забезпечувалося:

– навчання дітей у межах наочно-дійового мислення, характерного для молодших школярів із ЗПР;

– додаткове спрямування й концентрація уваги дітей на зміст та виконання корекційних вправ.

Експериментальне навчання проводилося протягом 2007-2009 н. р. на логопедичних заняттях у перших класах інтенсивної педагогічної корекції (ІПК) при загальноосвітніх школах №55, № 48, № 4, №1 м. Херсона та шкіл № 53, № 63 м. Миколаїва.

В експерименті брали участь 66 молодших школярів із ЗПР віком 7-8 років (експериментальна група). Контрольну групу склали 54 учня із ЗПР того ж віку.

Корекційна робота здійснювалась на логопедичних заняттях, що проводились в кожному класі у другій половині дня переважно у групах з 4-5 учнів. Групи були скомплектовані за схожістю проявів мовленнєвих порушень у дітей та спільністю завдань, які мали бути вирішені у процесі логопедичної роботи.

Тривалість групового заняття складала 25–30 хв. З кожною групою заняття проводились щонайменше три рази на тиждень. За необхідності з окремими учнями, які мали складніші вияви мовленнєвого дефекту, робота проводилась також на індивідуальних заняттях по 10-15 хв. три рази на тиждень.

Відбір мовленнєвого матеріалу до кожного заняття здійснювався відповідно до стану та характеру порушень мовлення дітей, виявлених під час констатувального експерименту; навчального матеріалу, яким оволодівали учні у межах шкільної програми; змісту літературних творів, рекомендованих для читання; актуальної побутової та шкільної (у тому числі позаурочної) лексики, якою мали володіти учні для успішного навчання та міжособистісного спілкування.

Такий підхід до організації корекційної роботи створює передумови для активного перенесення відпрацьованих на логопедичних заняттях навичок і вмінь у навчальну діяльність. Цілеспрямоване формування в цих умовах лексичних вмінь і навичок створює базу для подальшого удосконалення мовлення дітей цієї категорії та дозволяє вирішити важливі завдання корекційного впливу.

Пропонуємо розглянути особливості організації корекційної роботи кожного розділу.

3.2. Зміст та методика корекційно-розвивальної роботи із засвоєння та використання лексичних одиниць мови учнями із ЗПР

3.2.1. Методика формування лексичних узагальнень різної складності

Результати експериментальних даних і аналіз механізмів порушень лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР дали змогу визначити основні вимоги до змісту корекційного навчання:

1. Основна увага в корекційній роботі була спрямована на формування розуміння лексичних понять більш високого рівня узагальнення та абстрактних понять, як найменш сформованих за результатами констатувального етапу дослідження. Володіння цими рівнями узагальнення характеризує процес сформованості лексичної сторони мовлення, а вміння правильно вживати слова різного ступеня узагальненості свідчить про певний рівень розвитку мислення й мовлення учнів із ЗПР.

2. Розвитку лексичних узагальнень повинна передувати робота педагога – дефектолога з формування уявлень про оточуючі предмети й явища, поповнення словника учнів (іменники, прикметники, дієслова), оволодіння класифікацією предметів.

3. Під час навчання мовний матеріал необхідно подавати від найменш інформативно ємного. Класифікація предметів проводиться як на наочному, так і на вербальному рівні. Відпрацювання лексичної системності починаємо проводити на добре знайомому мовленнєвому матеріалі.

У зв'язку з цим ми пропонуємо розглянути систему корекційної роботи, що спрямована на формування лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР. Врахувавши складності механізму формування лексичної системності ми визначили три етапи корекційної роботи:

– удосконалення вміння порівнювати між собою однорідні предмети та явища, що входять до структури родових понять з низьким рівнем узагальнення;

– розуміння змісту родових понять високого рівня узагальнення, виділення основи, на якій відбувається узагальнення;

– формування вміння робити описові пояснення узагальнюючих понять без посилання на структуру слова і вказівки на родові та видові особливості.

Формуванню лексичних узагальнень повинна передувати робота, яка проводиться педагогом -дефектологом і логопедом, що спрямована на розвиток та активізацію словника. Метою пропедевтичного етапу є уточнення і підвищення рівня розуміння конкретного значення слова, а саме: іменникового, прикметникового і дієслівного словника дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Обсяг іменникового, прикметникового та дієслівного словника учнів розширюємо та активізуємо за рахунок читання оповідань, віршів, загадок, що в подальшому значно полегшить процес аналізу та узагальнення лексичних одиниць. Засвоєні слова (назви, ознаки, дії) повторюються й закріплюються на уроках з мовного циклу з метою введення їх до активного словника молодших школярів.

Завдання з розвитку та удосконалення семантичного аналізу проводились як на вербальному рівні, так і з використанням різної опори (наочність, допоміжні питання).

Пропонуємо розглянути особливості проведення етапів корекційного навчання з розвитку лексичних узагальнень.

Корекційне навчання на першому етапі базується на найбільш сформованому виді узагальнення, таким, за даними констатувального етапу дослідження, є родове узагальнення більш низького рівня. У ході виконання завдань бажано опрацьовувати більшість лексичних тем, які передбачені навчальною програмою початкової школи.

Перед тим, як розпочати роботу над узагальненнями більш високого рівня, розуміння й використання яких викликає значні ускладнення в молодших школярів із ЗПР, необхідно закріпити вміння дітей аналізувати й порівнювати між собою предмети та явища, які входять до структури узагальнення більш низького рівня. Тому пропонуємо розглянути певний алгоритм корекційної роботи на прикладі конкретних понять однієї родової групи (*свійські тварини, дикі тварини – тваринний світ*). На початковому етапі використовувалася серія вправ, спрямована на:

– порівняння предметів (*двох собак*) за декількома ознаками одночасно;

– порівняння двох предметів, що відносяться до однієї родової групи (*кінь і собака*).

Після того, як дитина засвоїла вміння аналізувати й порівнювати предмети за різними ознаками, ми уточнювали вміння учнів конкретизувати названі педагогом узагальнюючі поняття *(свійські тварини, дикі тварини, дикі птахи, свійські птахи, риби*). Завдання надавалося учням на вербальному рівні. Наприклад:

– Назвіть яких ви знаєте свійських тварин? тощо.

Особливість роботи на цьому етапі полягала в широкому використанні вправ на вміння користуватись узагальнюючим словом. З цією метою ми використовували вправи на об’єднання конкретних предметів узагальнюючим словом на вербальному рівні. Наприклад:

Педагог пропонував дитині перелік конкретних лексичних понять однієї лексичної групи. Учням необхідно назвати ці поняття одним узагальнюючим словом:

– кішка, корова, кінь, собака, кріль – (свійські тварин).

У подальшому завдання ускладнюється за рахунок підбору узагальнюючого слова до одного конкретного поняття за аналогією. Наприклад:

Педагог пропонує учневі закінчити розпочате ним речення за аналогією, після цього обґрунтувати свою відповідь:

– кішка свійська тварина, а лисиця – ...(дика тварина);

– сова дикий птах, а курка – ...(свійський птах).

Виконання такого роду завдань не викликало труднощів, оскільки узагальнення цього типу в учнів із ЗПР за результатами констатувального етапу дослідження (77% учнів дали вірні відповіді) є найбільш сформованим.

Наступні вправи вимагають від школярів більшої концентрації уваги та проведення диференційного семантичного аналізу слів, свідомого узагальнення на вербальному рівні, при цьому слова можуть бути різного ступеня контрастності. Учням пропонувалося виконати завдання за типом „четвертий зайвий". Спочатку слово, яке необхідно виключити з ряду слів, повинно бути далеким за змістом від інших, наприклад: *кішка, собака, помідор, корова*, потім – належати до близької логічної категорії, наприклад: *кінь, вівця, ведмідь, собака*, що значно підсилювало корекційне спрямування завдань. У ході виконання вправ дитина обґрунтовує свій вибір.

Уміння використовувати поняття визначеного типу у зв'язному мовленні є показником уведення його в активний словник. Для активізації конкретних понять в експресивному мовленні учневі пропонується закінчити речення, розпочате педагогом. Наприклад:

– На сільському подвір'ї біля господарів живуть...(корова, кінь, вівця, тощо*).*

Після результативного виконання наступної вправи учням пропонується самостійно побудувати нове речення, використовуючи при цьому опрацьовані раніше узагальнюючі поняття (*дикі тварини, свійські птахи*, тощо). Наприклад:

Д: На екскурсії у зоопарку ми бачили дуже багато диких тварин.

П: Яких диких тварин ви бачили?

Д: Тигра, лисицю, ведмедя, слона.

У подальшому учні закріплюють вміння оперувати поняттями низького рівня узагальнення у самостійному зв'язному мовленні під час складання творчих розповідей на задану педагогом тему. Наприклад:

П: Ви були у зоопарку, складіть мені розповідь про цю подію?

Якщо у школярів виникали труднощі, педагог надавав зорову опору або стимульні питання, які допомагали їй активізувати у власному мовленні існуючі узагальнюючі та конкретні поняття, при цьому викласти послідовність подій.

Таким чином, запропоновані корекційні вправи активізують розумову діяльність учнів, розвивають логічне мислення, допомагають закріпити лексичне значення слова й засвоїти правила його використання у власному мовленні. Цими вправами ми створювали передумови до формування більш складного узагальнення.

Аналогічним чином організовувалася корекційна робота над узагальнюючими поняттями більш високого рівня узагальнення на другому етапі навчання. Методика корекційного навчання наведена в Додатку З (див. З.1).

Мета третього кореційного етапу – навчити учнів із ЗПР пояснювати лексичне значення слова та робити описові пояснення, визначати правильний зв'язок між предметом і словом, яке позначає його. На цьому етапі ускладнювалися умови для виконання завдання, зокрема за рахунок усунення контексту.

Відомо, якщо учень чітко, правильно може пояснити лексичне значення слова, це свідчить про достатньо сформований рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку дитини. Пояснення лексичного значення слова формує відношення до слова як до структурно-семантичної єдності, розвиває чуття мови, виробляє психологічну готовність до розкриття значення нових слів та сприяє засвоєнню навчального матеріалу.

Пояснення значення слова спираються переважно на використання інформації про предмет, необхідної для його розуміння, тому навчання прийомів пояснення лексичного значення слова необхідно розпочати ще в дошкільному віці.

Перед тим, як навчити учня самостійно, без допомоги, пояснювати поняття описовим способом, на початковому етапі роботи ми використовували вправи, спрямовані на формування елементарних логічних перелікових пояснень різного напрямку, що більш доступні учням і вказують лише на окремі ознаки родового поняття низького рівня узагальнення. Сутність цих вправ полягає у тому, що

лексичне значення слова пояснюється називанням ряду об'єктів, пов'язаних з цим словом. Наприклад: Педагог пропонує учневі назвати, яких він знає свійських тварини –...*(кіт, собака, корова*), диких тварини –...*(лисиця, вовк, тигр)* тощо.

Виконання такого роду завдань не викликало труднощів, оскільки конкретизація узагальнюючих понять цього рівня, за результатами констатувального етапу дослідження, є достатньо сформованою у школярів із ЗПР.

Під час роботи над описовими поясненнями у наступній серії вправ необхідно звертати увагу школярів і навчити їх указувати на специфічні ознаки, які є важливим фактором уточнення і збагачення значень слова, розширення його синтаксичних зв'язків. Оскільки, короткі логічні пояснення відбивають поверхове ознайомлення учнів із лексичним значенням слова. Пояснення учнів повинні бути детальними, і у поясненні слів необхідно вказувати не лише на загальні ознаки, але й на характерні їх видові індивідуальні особливості. Наприклад:

Педагог пропонує учням пояснити запропоноване узагальнююче поняття (*свійські тварини*) з опорою на запитання:

– Які це тварини?...*(це корова, собака, кішка, кінь)*;

– Де вони живуть? ...*(біля людей у хаті, в хліву);*

– Чим харчуються*?...(молоком, м'ясом, травою);*

– Яку користь вони приносять людям?...(*дають молоко, стережуть будівлю, ловлять мишей, перевозять вантаж)*;

– Як за ними доглядати?...*(випасати, годувати).*

Такий вид роботи необхідно починати з описових пояснень конкретних понять *(корова*) і поступово переходити до узагальнюючих понять (*свійські тварини*). Опорні питання допомогли учням сконцентрувати увагу на запропонованому лексичному понятті, пояснити його значення, дотримуючись певної послідовності. Засвоєння вміння планувати свою відповідь під час аналізування лексичного поняття допоможе учням у подальшому використовувати всі названі ознаки у самостійних описових поясненнях.

У подальшому, для закріплення вміння визначати суттєві ознаки певного поняття та впізнавати предмет чи об'єкт за описом, педагог пропонує учням опис

будь-якого лексичного поняття, при цьому називає найбільш суттєві його ознаки, характерні індивідуальні особливості і пропонує учням відгадати, про кого йдеться мова. Наприклад: Відгадай про кого я кажу:

– Живе біля людей, допомагає людям перевозити вантаж, харчується травою та сіном, має хвіст, гриву, у нього народжуються маленькі лошата....(*кінь)*;

– Він великий, клишоногий, живе у лісі, взимку спить у берлозі, харчується ягодами та медом....(*ведмідь)*.

Потім учні самостійно вчаться придумувати загадки, використовуючи при цьому описові пояснення. Після виконання такого роду завдань, коли учні зрозуміли алгоритм пояснення, їм пропонується пояснити зміст узагальнюючого поняття. Тільки самостійне пояснення без опорних питань і зорової опори вказує на розуміння та засвоєння учнями змісту узагальнюючих понять.

3.2.2. Методика формування абстрактного значення слова

Розуміння абстрактного значення слова, як зазначалось у розділі 1.1 – це складна мислительна операція, що поєднує в собі не тільки чіткий перебіг мислительних операцій, сформованості узагальнюючої функції слова, але й достатній рівень знань дітей оточуючої дійсності, мовного та життєвого досвіду [85, 88, 137, 139, 141].

Пояснити зміст слова з абстрактним значенням дуже складно, навіть із використанням наочності. Оскільки зміст цих понять досконало розкривається тільки у контексті, формувати розуміння абстрактного значення слів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР доцільно спостереженням за їх вживанням у певному контексті, що своїм змістом розкриває значення дії, ознаки, які входять до змісту відповідного абстрактного поняття. Це так звані контекстуальні тлумачення. Вправи, що спрямовують увагу учнів на засвоєння контекстуального

тлумачення слова, повинні бути багатоаспектні й розкривати різні змісти одного й того ж слова.

Для того, щоб зрозуміти зміст абстрактного поняття, необхідно проаналізувати зміст запропонованого тексту, в якому детально розкриваються дії і явища, які входять у зміст цього поняття, тобто треба розкласти це поняття на складові частини. На прикладі одного абстрактного поняття – „сміливий"- ми пропонуємо розглянути алгоритм корекційного навчання.

Ураховуючи багатозначність абстрактних понять, бажано опрацьовувати їх в різних контекстуальних значеннях. Наприклад: *Сміливий* – воїн захищає країну від ворогів; *сміливий* – хлопчик, бо він не боїться страшного вовка; *сміливий* – птах, який рятує своїх пташенят.

Учням пропонується послухати тексти (казки, вірші, фрази), у яких присутнє задане слово (сміливий) і розкривається його значення або відтінки цього значення в різних ситуаціях (див. Додаток 3.2.1).

Після прослуховування текстів необхідно виявити розуміння дитиною їх змісту за допомогою бесіди та допоміжних питань, побудованих навколо значення діагностично значимого слова („Чому козаків називають сміливими? Чому хлопчика назвали сміливим? Чому шпака назвали сміливим?"). Виконання цих завдань важливе, оскільки формує вміння дитини спостерігати за вживанням варіативного значення слова в тексті та акумулювати його в пам'яті, що в подальшому сприяє перенесенню на інші подібні ситуації.

Через деякий час учні згадують прочитані їм напередодні тексти та відповідають на питання педагога: "Про кого ви слухали оповідання? Що означає вислів: сміливий воїн; сміливий хлопчик; сміливий птах?".

За результатами констатувального етапу дослідження було встановлено, що внаслідок недостатньо точного засвоєння лексичного значення абстрактного поняття, зокрема недостатнього розуміння дітьми системи об'єктивних зв'язків і відношень між словом і ситуацією, у школярів із ЗПР виникають труднощі диференціації абстрактних понять, близьких за семантичним змістом. Тому на наступному етапі роботи використовувалися завдання, спрямовані на

диференціацію абстрактних понять, що виконувалися за допомогою текстів і нового слова близького за змістом (сміливий – сильний).

Ураховуючи близькість лексичних абстрактних понять (сміливий – сильний), педагог пропонує учням прослухати та проаналізувати зміст поняття (сильний) у контексті, з метою подальшої диференціації з абстрактним поняттям – сміливий (див. Додаток З.2.2).

Потім учням пропонується виконати вправи на диференціацію цих абстрактних (сильний – сміливий) понять з опорою на наочність. Наприклад:

Педагог пропонував учням декілька сюжетних картинок, які відображали зміст абстрактних понять, сміливий – сильний. Учням необхідно визначити, які картинки відображають зміст поняття сильний, а які сміливий.

Після того, як учні засвоїли різні значення слова „сміливий" у контекстах, навчилися диференціювати його серед понять, близьких за семантичним змістом, наступним етапом у роботі було формування операції перенесення контекстуально зумовленого значення слова на інші подібні ситуації. Сформованість цього вміння свідчить про достатньо високий рівень засвоєння абстрактних понять, що є показником готовності учня до оволодіння узагальненим лексичним значенням слова.

Під час виконання завдання школярам пропонується прослухати текст, який не містить слова з абстрактним значенням (сміливий), але ситуація припускає вживання цього слова (див. Додаток З.2.3).

Закріплюючи операцію перенесення, педагог під час бесіди з'ясовує в школяра: „Кого ще можна назвати сміливим?" Перенесення змісту поняття на інші подібні ситуації та складання творчих розповідей на теми, які зумовлюють використання абстрактного поняття, є показником сформованості узагальненого лексичного значення слова. Необхідно слідкувати, щоб під час розповіді учень достатньо розкривав зміст поняття.

Аналогічна робота проводиться з іншими абстрактними словами, які в контекстах набувають різних відтінків значення.

3.2.3. Методика формування дериваційного компонента мовленнєвої діяльності

Як зазначалось у розділі 1.1, одним із головних чинників поповнення словника дітей є засвоєння системи морфологічного словотворення. Результати аналізу спеціальної літератури й дані нашого дослідження вказують на суттєві ускладнення в засвоєнні й диференціації деривaційних значень у дітей із ЗПР, внаслідок чого становлення процесу словотворення затримується [62, 68, 72, 86, 88, 137].

Складність формування визначається тим, що деривaційне значення слова є більш абстрактним поняттям, ніж лексичне значення, воно не має чітко вираженого зв'язку з предметами, діями та ознаками. Спостерігається невміння учнів із ЗПР відокремлювати морфеми в слові, співвідносити їх із змінами в предметах і явищах дійсності, використовувати морфеми в процесі утворення нових лексичних одиниць. Засвоєння цих значень і оперування ними передбачає відповідну сформованість процесів аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування.

У процесі здійснення корекційного навчання з метою формування дериваційного компонента мовленнєвої діяльності нами було виділені етапи корекційного навчання, а саме:

– формування спрямованості уваги дітей на морфологічне оформлення мовлення, організація спостереження дітей за використанням однієї і тієї ж морфеми в різних словах для позначення схожих явищ;

– формування вміння визначати спільні словотворчі афікси в словах із різним лексичним значенням;

– формування навичок практичного вживання слів із різним морфемним значенням.

У зв'язку з викладеним вище нами пропонується наступна методика корекційної роботи, що спрямована на формування морфологічної системи словотворення в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Особливість роботи на першому етапі полягала в широкому використанні різноманітних чинників, що спрямовують увагу школярів на морфологічне оформлення слова, а саме наочність та тексти, у яких розкривався зміст слів з різним морфемним значенням. Мовленнєвий матеріал підбирався з урахуванням послідовності засвоєння дитиною морфологічних елементів у власному мовленні в процесі онтогенезу. Для проведення цих занять відбирають лише добре засвоєний і усвідомлений дитиною лексичний матеріал.

З метою детальнішого розкриття значення нових слів ми використовували картинки із зображенням предметів або дій, що допомагали учням визначати спільні словотворчі афікси в словах з різним лексичним значенням, а також спиралися на здогадку учнів, яка виникає за аналогією при співвідношенні вже знайомих і нових слів.

Протягом усього корекційного навчання з названого розділу широко використовувалися й інші засоби, оптимізуючі процес спостереження учня за використанням однієї й тієї ж морфеми в різних словах для позначення схожих явищ: попереднє читання текстів з використанням слів із різним морфемним значення, бесіда стосовно їхнього змісту.

Метою першого етапу навчання є спрямованість уваги школярів на морфологічне оформлення мовлення та спостереження дитини за використанням однієї й тієї ж морфеми в різних словах для позначення схожих явищ.

Навчання на визначеному етапі базується на найбільш сформованих словотворчих морфемах, це за даними констатувального етапу дослідження – морфеми у значенні зменшеності (*помідорчик, м'ячик*), пестливості (*сонечко, ластівочка*). Під час виконання вправ учень, дивлячись на картинки, порівнює між собою пари запропонованих педагогом твірних і похідних слів і визначає спільне у значеннях утворених слів („Покажи, де помідор – помідорчик, м'яч – м'ячик" „Які предмети великі, а які маленькі?")

У виконанні цього завдання увага школярів спрямовується в основному на морфологічне оформлення слів, оскільки єдиним словотворчим елементом, який вказує на зміст слова, є морфема (– чик –).

У подальшому завдання ускладнювалося збільшенням кількості конфліктних слів і розширенням на цій основі об'єму уваги школярів. Як

додаткова опора використовувалися предметні картинки зі зображенням твірного й похідного слова. Учням урозкид одночасно пропонувалися не одна, а декілька пар твірних і похідних слів (*помідор, м'ячик, заєць, помідорчик, м'яч, зайчик, вовк* тощо), необхідно за інструкцією педагога показати відповідну картинку.

Правильне виконання цієї вправи потребувало від учнів значної концентрації уваги на морфологічному оформленні слів та адекватного розуміння значення твірних і похідних слів. Більш складний варіант цього завдання виконувався на вербальному рівні. Такі завдання активізують увагу дітей до морфологічного оформлення слова, рівень сформованості якої в частини дітей, за результатами констатуючого етапу, був недостатнім.

Другий етап корекційного навчання ставив своєю метою формування в учнів уміння визначати спільні словотворчі афікси в словах із різним лексичним значенням, що є необхідною умовою засвоєння якісного використання слів із різним деривaційним значенням.

Необхідно було сформувати в учнів навичку морфологічного аналізу на практичному рівні шляхом зіставлення слів одного морфологічного ряду, тобто з однотипними суфіксами (*м'ячик, помідорчик, стільчик* тощо), та виділення спільного в звучанні цих слів. Учням необхідно прослухати ряди слів і виділити в них спільне звучання, зокрема назвати частину слова, за допомогою якої утворилося нове. Наприклад:

– Прослухай ряд слів (*м'ячик, помідорчик, стільчик)* і визнач, яке спільне звучання вказує на те, що слова означають маленькі предмети?;

– Яку спільну частину чуємо в кінці цих слів?...(– *чик* –)

У цей період доцільно використовувати й інші словотворчі вправи, у виконанні яких учень удосконалює навичку визначення відповідної морфеми. Під час їх виконання перед школярами знайоме слово постає по-новому, розкривається взаємозв'язок його лексичного і граматичного значень. Сформованість цього вміння на визначеному мовленнєвому матеріалі закріплюється вмінням утворювати слова за аналогією (*заєць – зайчик, вовк – ...(вовчик)*), продовжувати початий педагогом мовленнєвий рядок (м'ячик, пальчик, зайчик ...(*вовчик, стільчик* тощо)). Правильне виконання цього завдання

свідчило про те, що дитина зуміла виділити спільну для всіх слів морфему і правильно використати її при завершенні наступного слова.

Наступні вправи спрямовані на формування вміння у школярів із ЗПР на слуховому рівні без використання наочності диференціювати між собою слова з різним морфемним значення. Дитині пропонують уважно слухати слова, коли вона почує слово у значенні пестливості, підняти червону картку, слово у значенні збільшеності – синю картку.

У подальшому завдання ускладнюються диференціацією значення засвоєних морфем. У виконанні цих завдань учням пропонувалося самостійно класифікувати слова залежно від їх (деривaційного) значення. Педагог пропонує учневі прослухати ряд слів, в якому одне слово має інше морфологічне оформлення. Необхідно визначити „зайве" слово (*пальчик, зайченя, вовчик*).

Третій етап корекційного навчання спрямований на формування навичок практичного використання слів із різним морфемним значенням.

Як і в попередньому завданні, передбачається читання оповідань, бесіда, розглядання картинок та використання тільки добре знайомого мовленнєвого матеріалу. Однією з особливостей завдань цього етапу була відсутність будь-якої опори, що значно ускладнювало виконання завдання і створювало сприятливі умови для формування в учнів навички оперування цими морфемами в процесі словотворення.

Завдання, які використовувалися на визначеному етапі спрямовували увагу дітей на морфологічне оформлення мовленнєвого матеріалу, наприклад: педагог пропонував учню з опорою на наочність закінчити речення словом із відповідним морфологічним оформленням, використовуючи твірні і похідні слова (По дорозі котився червоний ...(*м'яч*). В магазині Катрусі купили маленький ...(*м'ячик)*. Для завершення речення також можна використовувати різні віршовані рядки.

Наступним кроком у розвитку уваги на морфологічне оформлення слова було виконання завдань, пов'язаних із використанням твірного й похідного слова у формуванні речення. Під час виконання цього завдання педагог пропонував дітям низку слів (*вовк – вовчик – вовчисько*) і просив утворити з ними речення.

Завершуючи формування спрямованості уваги на морфологічне оформлення слів, ми використовували комплекс вправ, пов'язаних із контролем за використанням слів (із різним значенням морфем) у власному мовленні та мовленні педагога. Сформованість операції контролю є одним із основних показників достатнього рівня розвитку словотворчих процесів у школярів із ЗПР. Особливість проведення цих вправ відображено у підрозділі 3.

На цьому етапі для досягнення мети ми використовували вправи, де учню необхідно самостійно визначати в тексті слова з різним морфемним значенням (зменшеності, пестливості). Аналогічним чином організовувалася корекційна робота під час формування інших незасвоєних значень словотворчих морфем іменників у значенні пестливості (*сонечко, серденько*); збільшеності (*ножища, зубища*); дитинчата (*шпаченята, левенята*); вмістилища (*цукорниця, пісочниця*); одиничності: (*соломина, волосина*); згрубілості: *(хлопчисько, вовчисько*).

Формування прикметників у молодших школярів із ЗПР відбувалося у такій послідовності: відносні (*дерев'яний, морський*). присвійні (*заячі, татове*); якісні (*високий, вищий, найвищий*)

Практичне вивчення дієслів включає в себе: розуміння дієслова з різними префіксами й одним коренем (*їхав – приїхав, під'їхав, переїхав, наїхав, виїхав, з'їхав, об'їхав)*; співвідношення та адекватне використання протилежних дієслів (заїхав – виїхав); розуміння дієслова зі спільним префіксом, але різним коренем (прийшов, прилетів, приїхав).

Результати констатувального експерименту дозволили виявити значні ускладнення як у засвоєнні, так і в поясненні учнями із ЗПР узагальненого морфологічного значення, вираженого цілим рядом суфіксів. Ці порушення суттєво гальмують становлення словотворчого рівня мовленнєвої здібності і, як наслідок, мовленнєвого й когнітивного розвитку учнів із ЗПР. Виходячи з цього, нами був розроблений відповідний напрямок корекційної роботи, пов'язаний з опрацюванням більш складних за значенням похідних слів, він складався з декількох етапів:

– семантичний аналіз ситуації з виділенням суттєвого елемента і його ознак;

– формування словотворчої моделі похідного слова;

– диференціація твірних та похідних слів у процесі їх сприймання;

– формування навичок практичного самостійного використання словотворчих правил у процесі породження похідного слова.

Корекційна робота базувалася на максимальному використанні наочного та демонстраційного матеріалу, яке полегшувало засвоєння дитиною названих операцій. Протягом усього періоду навчання широко використовувалося попереднє читання текстів, у яких вживалися твірні й похідні слова, бесіда щодо їхнього змісту з опорою на наочність. Для проведення семантичного аналізу ситуації, з виділенням суттєвого елемента і його ознак, використовувалися сюжетні та предметні картинки із зображенням предметів або дій.

Учням пропонується картинка з зображенням сюжету: діти грають у футбол. У виконанні завдання необхідно, дивлячись на картинку, описати зображену ситуацію: діти грають у футбол –...(*діти бігають по полю, грають м'ячем, ця гра називається футбол).* Учень вчиться не лише аналізувати зміст сюжету, а й виділяти суттєву частину ситуації, актуалізовувати існуючий мовний досвід, який, за результатами дослідження, був недостатнім.

На цьому етапі ми використовували тільки добре знайомі дитині життєві ситуації, аналізування яких не викликало в дітей значних труднощів.

Другий етап навчання. Після того, як названий вид семантичного аналізу був засвоєний, дітям пропонувалось виконати більш складні вправи, зміст яких спрямований на формування словотворчої моделі похідного слова. Вони сприяють удосконаленню внутрішнього семантичного аналізу ситуації та виділенню його суттєвого елемента.

Аналізування ситуації відбувалося за допомогою допоміжних питань у формі бесіди, що сприяло більш детальному аналізу ситуації і вмінню дитини під час бесіди визначати суттєві ознаки, які характеризують ситуацію чи об'єкт. Для аналізування дитині пропонуються картинки з зображенням різних об'єктів: чоловік працює в саду: хлопчик їде на велосипеді тощо. До кожної картинки педагог надає дитині запитання:

– Хто зображений на малюнку?...*(чоловік*);

– Що він робить?..(*копає землю в саду*);

– Якщо він працює у саду, як його можна назвати? (*садівником*).

У наступній вправі завдання ускладнюється: учневі необхідно без зовнішнього аналізу ситуації, спираючись на набуті знання та вміння назвати зображену на картинці ситуацію одним словом. Допускалось аналізування як знайомої так і недостатньо знайомої життєвої ситуації.

До кінця цього етапу поступово усувалася й опора дитини на запитання педагога, що сприяло більш свідомому виконанню завдання. Наприклад:

Спираючись на картинку, учневі необхідно назвати її зміст одним словом: Хто зображений на картинці? „Діти грають у шахи" – …(*шахісти).* У наступних вправах завдання ускладнювалося самостійним утворенням похідного слова без зорової опори, спираючись лише на запитання педагога („Як назвати дітей, які грають у футбол?...(*футболісти*)).

Вправи на третьому етапі навчання були спрямовані на диференціацію твірних та похідних слів у процесі їх сприймання. Наприклад:

Дитині пропонуються врозкид картинки з зображенням змісту твірних і похідних слів: *сад – садівник, комбайн – комбайнер* тощо. Необхідно підібрати картинки до названого педагогом слова. У подальшому завдання ускладнювалося порівнянням і самостійним вербальним поясненням змісту запропонованих похідних і твірних слів із зоровою опорою („Що означає слово *сад*? А що – *садівник*? Що означає слово *комбайн* ? А що *комбайнер*?" тощо).

Четвертий етап корекційного навчання мав на меті формування навичок практичного самостійного використання словотворчих моделей у процесі породження похідного слова. Тільки виконання цього завдання свідчить про засвоєння дитиною словотворчих морфем як мовних знаків і оволодіння вмінням ними оперувати у власному мовленні.

Корекційні завдання названого етапу базувалися на внутрішньому аналізі ситуації та визначенні похідного слова без зорової опори. Вправи виконуються на вербальному рівні. Наприклад:

Дитині необхідно відповісти на запитання педагога: „Як можна назвати людину, яка доглядає за садом ? Яка вчить дітей?" тощо.

Для закріплення навички використання в мовленні похідних слів поряд з виконанням корекційних вправ на заняттях опрацьовувались спеціально підібрані тексти чи оповідання, в яких детально розкривався зміст та виконувався семантичний аналіз похідних слів.

Методика корекційного навчання з формування розуміння більш складних за значенням похідних слів наведена в Додатку З. 3 (див. З.3.1).

3.2.4.Методика формування смислових зв'язків між словами

Формування механізму засвоєння лексичних одиниць мови забезпечується багатьма розумовими операціями. Однією з найважливіших функцій, яка впливає на досконалість цього процесу, є встановлення дитиною смислових (асоціативних) відношень між словами та певними мовними знаками.

За результатами дослідження асоціативних зв'язків між словами у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР було визначено закономірності поєднання мовленнєвих знаків, обумовлені переважанням синтагматичного типу реагування. У зв'язку з цим, нами розроблена методика формуючого навчання з названого розділу та визначені вимоги до її змісту:

1. Основна увага в корекційній роботі спрямована на формування парадигматичних та понятійних відношень між словами, які за даними констатувального дослідження є найменш сформованими.

2. Під час корекційного навчання мовленнєвий матеріал надається від простого до більш складного за семантичною ємністю, що забезпечить послідовне формування функціональних зв'язків між словами.

3. Формуванню парадигматичних відношень повинна передувати робота, яка сприяє розвиткові словникового запасу, мислительної діяльності, уявлення, уваги та пам'яті, що забезпечують засвоєння значення мовних знаків.

У проведенні корекційно-розвивальної роботи ми використовували завдання, описані в працях Р. І. Лалаєвої, Л. І. Трофименко та ін.

Залежно від складності асоціативних відношень між лексичними одиницями нами виділено три етапи корекційної роботи:

– закріплення синтагматичних відношень між словами в словосполученнях і реченнях, зокрема встановлення смислових відношень між словами, предметами та явищами;

– формування вміння встановлювати парадигматичні відношення між лексичними одиницями на основі спільності або протилежності значення;

– закріплення здатності до самостійного встановлення парадигматичних зв'язків між словами.

Робота на першому етапі корекційно-розвивального навчання ґрунтується на найбільш сформованому рівні асоціативних відношень, за результатами констатувального етапу дослідження таким є синтагматичний тип реагування. Достатній рівень сформованості синтагматичних зв'язків між словами в дітей із ЗПР полегшує швидкий вибір слова, тому що на основі цих зв'язків одне слово ніби ланцюжком припускає появу іншого слова, що сприяє організації лексичної системності та оволодінню узагальненнями на понятійному рівні.

Зміст запропонованих вправ на першому етапі сприяє закріпленню та удосконаленню вміння дітей із ЗПР утворювати словосполучення шляхом поєднання різних частин мови. Завдання подаємо учням на вербальному рівні, чим створюємо умови для більш свідомого їх виконання. Методика корекційного навчання із закріплення синтагматичних відношень між словами в словосполученнях і реченнях наведена в Додатку З (див. З. 3.4.1).

Після того, як названий вид асоціативного зв'язку був добре засвоєний дітьми на різноманітному мовленнєвому матеріалі, починаємо другий етап корекційного навчання, спрямований на формування парадигматичних зв'язків між словами.

Як зазначалось у розділі 1.1, оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати в логічні групи предмети та явища за різними ознаками функціонального використання, внутрішніх якостей та властивостей. Під час проведення

корекційної роботи треба враховувати, що встановлення парадигматичного типу реагування потребує достатньої сформованості процесів аналізу, порівняння та узагальнення. Вище ми зазначали, що через різні чинники процес узагальнення в дітей із ЗПР є порушеним, це відбивається на рівні лексичних асоціацій. Тому роботу над формуванням названого виду асоціативного зв'язку необхідно поєднувати із навчанням розвитку лексичних узагальнень, синонімії, антонімії, деривaційного значення, засвоєнням системи знань і уявлень про сукупність істотних ознак, що знаходяться за тим або іншим лексичним поняттям.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні різноманітних мовленнєвих вправ (читання текстів, бесіда стосовно їхнього змісту), які спрямовані на розуміння та усвідомлення дітьми лексичних смислових зв'язків. Предметні й сюжетні картинки використовувалися не тільки для додаткового залучення уваги, але й як засіб, що допомагає дитині утворити смисловий зв'язок між словом і зображеним предметом або явищем. Такий підхід дозволяє створити сприятливі умови для подальшої роботи над формуванням і самостійним встановленням парадигматичних зв'язків. Методика корекційного навчання з формування парадигматичних зв'язків між словами наведена в Додатку З (див. З. 4.2).

3.2.5. Методика формування дії ймовірного прогнозування на лексичному рівні

На констатувальному етапі дослідження нами були виявлені порушення дії ймовірного прогнозування на лексичному рівні, що підтверджує залежність між рівнем розвитку інтелекту і станом спроможності до прогнозування. Було встановлено, що одна з основних причин, яка викликає ці труднощі – інертність мислення, це спричиняло:

– мінімальну кількість висунутих гіпотез;

– неадекватність прогнозованих мовних ситуацій.

Характер цих порушень визначив особливості мовного досвіду дітей із ЗПР та характер використання цього досвіду в процесі мовного прогнозування.

Ураховуючи вище зазначене, ми визначили основні вимоги до змісту та методики проведення корекційного навчання названого розділу:

1. Оскільки імовірне прогнозування спирається не лише на рівень мислительних операцій, що забезпечують його функціонування, а й на рівень сформованості морфологічної системи, кількісний і якісний словниковий запас та на попередній життєвий досвід дитини, то однією з умов у корекційній роботі за визначеним розділом є активна робота з цих напрямків.

2. У процесі навчання необхідно створювати сприятливі умови для актуалізації існуючих мовних знань, зокрема використовувати попереднє читання текстів, бесіди та обговорення їх змісту, як з використанням наочності, так і без неї.

3. На початкових етапах роботи треба надавати мовний матеріал, тісно пов'язаний з предметно-практичною діяльністю учня, пропонувати ситуації, знайомі учням із власного досвіду. Ускладнення проводити поступово з урахуванням індивідуальних інтелектуальних та мовленнєвих можливостей дитини.

У зв’язку з цим пропонована нами система корекційного навчання поділена на три етапи:

– прогнозування лексичних одиниць з урахуванням семантичного змісту початкової частини мовленнєвого матеріалу;

– моделювання ситуації та лексичне прогнозування як з опорою на мовленнєвий матеріал невеликої інформативної ємності, так і при відсутності опори на змістовну частину речення;

– самостійне моделювання ситуації та прогнозування лексичних одиниць.

Методика корекційного навчання з формування дії ймовірного прогнозування на лексичному рівні наведена в Додатку З (див. З. 5).

3.2.6. Методика формування операції контролю на лексичному рівні

У ході проведення констатувального етапу дослідження були виявлені основні причини, які негативно впливають на результати лексичного контролю:

– недостатній аналіз семантичного змісту слова, порівняння між собою та співвіднесення запропонованих понять зі змістом речення;

– труднощі прийняття рішення про помилку посилюються внаслідок низької концентрації уваги, недостатнього орієнтування на фонологічне та лексичне оформлення висловлювання.

Корекційна робота з формування операції лексичного контролю проводилася в межах спеціально організованого навчання і дозволяла скоригувати окремі її складові. Ураховуючи те, що причиною порушеного лексичного контролю, за результатами констатувального етапу дослідження є недостатність слухової уваги, то зміст корекційної роботи протягом усіх етапів навчання був спрямований на розвиток слухової уваги учнів, що дозволяло створити необхідні умови для перебігу операції контролю на різних рівнях. Експериментальне навчання включає чотири напрями:

– морфологічний контроль;

– смисловий контроль;

– контроль за використанням слів, близьких за значенням;

– контроль за використанням абстрактних понять.

Методика формувального навчання з цього розділу побудована з урахуванням таких положень:

– сформованість кожного із зазначених рівнів лексичного контролю знаходиться у взаємозалежності з рівнем мовленнєвого розвитку дитини;

– реалізація програми висловлювання припускає повне оволодіння структурою мовленнєвої діяльності, починаючи від засвоєння мовних знань і закінчуючи всіма діями й операціями, що зумовлюють їхнє використання;

– формування контролю на названому рівні повинно проводитися паралельно з роботою педагога-дефектолога щодо збагачення, розширення, уточнення та диференціації лексичних значень у дітей із ЗПР.

Під час проведення корекційної роботи треба враховувати, що сформованість операції лексичного контролю потребує достатньої сформованості лексичних узагальнень, словотвірних процесів тощо. Вище ми зазначали, що через різні чинники ці процеси в дітей із ЗПР порушені, це відображено на рівні лексичного контролю. Тому, роботу над формуванням названого виду контролю необхідно проводити паралельно з роботою (яка організовувалася педагогом-дефектологом) із засвоєння дітьми кожної із сторін мовлення, що забезпечувало б формування контролю на морфологічному і смисловому рівнях.

Особливість корекційного навчання з лексичного контролю полягає в широкому використанні різноманітних мовленнєвих вправ (читання текстів, бесіда щодо їхнього змісту), що спрямовані на розуміння та усвідомлення дітьми лексичного та морфологічного значення слів. Використовувався тільки добре засвоєний мовленнєвий матеріал, що відповідає програмним вимогам із предметів мовного циклу.

У межах кожного з названих напрямів перехід до контролю на вербальному рівні здійснюється поступово. Робота розпочинається з формування простіших видів контролю: уточнення й закріплення знань, спрямованих на розуміння лексичного й морфологічного значення слів, акцентування уваги на виділення лексичних одиниць із певною морфемою або певного значення – з широким використанням наочного матеріалу.

Пропонуємо розглянути особливості організації роботи з формування контролю на кожному із зазначених етапів. Корекційна робота починається на морфологічному рівні як найбільш збереженому й легкому для здійснення контролю.

Зміст корекційного навчання на першому етапі був зумовлений спрямуванням уваги дитини до морфологічного оформлення слова. Починати

роботу треба з більш сформованих морфем (за даними констатуючого етапу дослідження) зокрема морфем у значенні зменшеності, пестливості. Наприклад:

Педагог пропонує дитині утворити слово:

– заєць – а маленький...(зайчик);

– сонце – а ласкаво...(сонечко).

Запропоновані завдання допомогли сконцентровувати увагу школярів до морфологічного оформлення слів, тим самим сприяли закріпленню значення цих морфем. Для більш свідомого виконання таких вправ й додаткового спрямування уваги до слова актуалізація потрібного слова проводилася з опорою на конфліктні картинки. Дитині пропонувалось декілька картинок із зображенням різних за змістом сюжетів, але лише одна з них може бути використана як допомога при утворені нового слова. Наприклад:

Учням необхідно прослухати слово і відповідно завданню спираючись на картинку (правильно вибрану із запропонованих), утворити нове слово, використовуючи відповідну словотворчу морфему:

– вовк – а злий...(*вовчисько*), а маленький – ...*(вовчик*).

Виконання таких вправ зуумовлює опрацьовування слів із різним морфемним значенням.

У подальшому увага до морфологічного оформлення мовлення приверталася за допомогою порівняння двох слів, що відрізняються між собою лише однією морфемою. Наприклад:

Педагог пропонує дитині визначити, якою морфемою відрізняються ці слова (*м'яч – м'ячик* тощо).

За визначеною схемою опрацьовуються різні морфемні значення: одиничності, дитинчата, вмістилища, згрубілості, професії тощо. Відносна легкість аналізу морфологічного рівня пояснюється контрастністю слів на звуковому рівні. Крім того, формування морфологічного аналізу сприяє залученню уваги дитини до слова, його змісту, що створює основу для переходу до контролю на складнішому смисловому рівні.

Метою другого етапу дослідження було формування вміння розрізняти та пояснювати значення похідних та твірних слів. Пропедевтична робота передбачала читання оповідання, в яких розкривався зміст твірних і похідних слів, бесіду та розглядання картинок стосовно його змісту (див. Додаток. З. 6.1).

Використання тексту та обговорення його змісту за допомогою питань дозволило:

– значно підвищити концентрацію уваги дітей на змісті твірних та похідних слів, оскільки недостатня концентрації уваги негативно впливала на операцію контролю;

– створити оптимальні умови для свідомої актуалізації твірних та похідних слів у активному мовленні.

Під час виконання корекційних вправ учням необхідно було порівняти між собою й дати пояснення лексичному значенню твірного й похідного слова, наприклад:

– Що таке мило?...(Милом треба мити руки, вмивати обличчя);

– Що таке мильниця?...(Це ємність куди треба класти мило).

Ці вправи ми також використовували з метою активізації уваги школярів до словотвірних процесів, розвиток та удосконалення яких значно впливає на рівень морфологічного контролю. На початковому етапі значення цих слів діти пояснюють з опорою на наочність, яка відображає зміст понять. У подальшому завдання ускладнюється усуненням наочності та вербального пояснення.

Виконання таких вправ допомогло спрямувати увагу школярів на спільність у творенні похідних і твірних слів, що в подальшому сприяло більш детальному аналізуванню їх значення і формуванню контролю за їх використанням у мовленні.

Третій етап навчання був спрямований на безпосереднє формування контролю за правильним або неправильним використанням морфологічно оформлених слів у словосполученні та реченні. На цьому етапі важливо сформувати в дітей із ЗПР контроль за використанням слів із різним

морфологічним значенням на вербальному рівні, зіставляючи мовлення педагога і власне висловлювання.

З цією метою на вказаному етапі спочатку дитині пропонувалось оцінити правильність називання педагогом картинок із зображенням пар слів із різним значенням морфем. Наприклад: На цій картинці зображений ”сад”, а на цій – „садівникар”-чи правильно я кажу? Приклад мовленнєвого матеріалу: школа – школярник, риба – рибалкін, кипить – кипильник тощо).

Ця вправа проводилася на матеріалі однієї, а потім – декількох пар слів. У виконанні цієї вправи важливо було сформувати здатність не тільки виявити помилку, але й усувати її шляхом називання вірного слова.

Після того, як названий вид роботи був добре засвоєний учнями на різноманітному мовному матеріалі, завдання ускладнювалися за рахунок усунення зорової опори. Дитині пропонували уважно прослухати речення і виправити та пояснити помилку (Після вмивання мило треба класти в мильник).

3.2.7. Методика формування лексичного контролю

Основною метою наступного напряму навчання є формування контролю за використанням слів узагальнюючого характеру щодо змісту тексту.

Як свідчить аналіз результатів констатуючого етапу дослідження, найбільш типовими помилками є порушення контролю за використанням слів різного рівня узагальнення, зокрема невміння диференціювати між собою слова конкретного значення і слова узагальнюючого характеру щодо змісту тексту. Тому формування контролю на смисловому рівні здійснювалося з урахуванням цієї особливості.

Зміст першого етапу навчання був спрямований на формування привернення уваги дітей із ЗПР до семантичного змісту узагальнюючих понять. Підготовчий етап передбачав читання оповідань, бесіду щодо їхнього змісту, розгляд картинок, у яких відображається зміст узагальнюючих понять.

Під час проведення корекційної роботи ми враховували, що формування смислового контролю потребує достатньої сформованості узагальнюючої функції мовлення, яка передбачає розуміння змісту узагальнюючих понять різного рівня узагальнення. Тому роботу над формуванням названого виду контролю необхідно поєднувати з навчанням розвитку лексичних узагальнень та засвоєнням системи знань і уявлень про сукупність істотних ознак, що відображають ті або інші лексичні поняття. Особливості цієї роботи відображені у підрозділі 2.1.

На другому етапі корекційного навчання проводилася робота, спрямована на формування вмінь учнів адекватно використовувати у власному мовлені узагальнюючі поняття різного ступеню складності з урахуванням змісту речення. Узагальнюючі поняття пропонувалися дітям від простих і знайомих за семантичним змістом до більш складних, тобто спочатку опрацьовувалися поняття нижчого рівня узагальненості, потім поняття вищого рівня. Ураховуючи те, що за даними констатуючого етапу дослідження сформованість понять нижчого рівня узагальненості більш сформована у дітей із ЗПР, корекційну роботу ми починаємо саме зі слів цього типу.

Під час виконання завдання учням необхідно було доповнити речення, розпочате педагогом (На городі росте багато овочів: огірки, картопля,...(цибуля, морква, буряк); Дівчинка складала в шафу речі: це – ...(одяг, взуття).

Такі вправи допомогли сконцентрувати увагу дитини на семантичному змісті речення, до якого треба підібрати лексичні одиниці. Якщо у виконанні завдання дитина допускала помилку, педагог робив їй зауваження і пропонував самостійно її виправити.

Використання конфліктних картинок під час виконання таких вправ дозволяло ускладнити завдання й досягти більш свідомого його виконання дітьми. Дитині пропонувалися конфліктні картинки двох видів: а) такі, що не підходять за смислом; б) такі, що підходять за смислом до початкової частини речення.

Наступна серія вправ ускладнювалася тим, що діти повинні не тільки продовжити речення вибраними лексичними одиницями без зорової опори, а й обґрунтувати свою відповідь.

На третьому етапі ми використовували завдання, спрямовані на закріплення смислового контролю, без використання додаткових засобів, які штучно полегшують умови прогнозування. Наприклад:

Учням пропонувалось оцінити правильність висловлювання педагога, зокрема визначити помилки і назвати правильний варіант речення (У зимову сплячку впали крокодил, ведмідь та їжак). У складних випадках можливо використання додаткової опори (картинки із зображенням змісту правильного слова) при визначенні помилки.

3.2.7.1.Формування контролю за використанням слів, близьких за значенням.

Наступний розділ корекційного навчання був присвячений формуванню контролю за використанням слів, близьких за значенням.

Як зазначалось у розділі 1.1, семантична близькість понять ускладнює їх аналіз та розуміння. Дуже важливо під час корекційної роботи названого етапу поєднувати матеріали спостереження і власного досвіду дітей із дидактичними вправами. Це допомагає закріпити, поглибити знання дітей, підготувати їх до правильного адекватного вживання слів, близьких за значенням, у самостійному мовленні та сформувати операцію контролю.

У зв’язку з цим в експериментальному навчанні з названого розділу були виділені такі напрямки:

– уточнення та закріплення значення слів;

– диференціація та пояснення слів, близьких за значенням;

– формування контролю за використанням близьких за значенням слів у реченні.

Метою першого етапу корекційного навчання є уточнення та закріплення значення слів. На цьому етапі було передбачено попереднє читання текстів, у

яких розкривався зміст лексичних понять, близьких за значенням, бесіда щодо їхнього змісту з використанням сюжетних і предметних картинок.

На початковому етапі формування операції контролю здійснювалось як з опорою на картинки, так і без неї. Педагог називає пари слів, близькі за значенням, і пропонує до них картинки (*маленький – короткий, червоні – рум'яні, крутиться – в'ється, мити – прати, щипати – скубти, копає – риє*). Дитині необхідно визначити чи правильну картинку показав педагог щодо названих понять. Якщо помилка визначена, її треба виправити. Виконання цих завдань вимагає від дитини достатнього рівня розуміння семантичного змісту понять.

У виконанні наступної вправи дітям пропонують визначити правильність використання понять, близьких за значенням, без зорової опори на картинки, тільки враховуючи результати самостійного аналізу. Порівняння між собою змісту слів, близьких за значенням, та пояснення їх змісту можливо тільки на основі детального аналізу лексичних понять шляхом уведення їх у контекст.

Метою другого етапу дослідження була диференціація та пояснення слів, близьких за значення. Під час виконання завдання дітям необхідно спираючись на зміст попередньо опрацьованих текстів, дати пояснення змісту утворених словосполучень, які складались із близьких за значенням слів („*Як це мити підлогу? Як це мити посуд?"*).

Ці вправи ми також використовували з метою спрямування уваги дітей до змісту слів у різних контекстах, що значно впливає на рівень лексичного контролю. На початковому етапі значення цих слів діти пояснюють з опорою на наочність, яка відображає зміст понять. У подальшому завдання ускладнюється вербальним поясненням.

Складність наступного завдання полягає у самостійному творенні речення з визначеними поняттями, які відображають зміст близьких за значенням понять (*мити підлогу – мити посуд; крутиться іграшка – крутиться дитина).*

Метою третього етапу навчання є формування контролю за вживанням слів, близьких за значенням, у реченні. З цією метою учневі пропонується

прослухати речення, визначити помилку, виправити її, обґрунтувати свою відповідь. Наприклад:

– Діти люблять допомагати мамі прати (мити) поли, мити (прати) білизну.

Ці завдання потребують від учня значної концентрації уваги до змісту запропонованого речення, оскільки проводяться без зорової підтримки, на вербальному рівні.

У випадку не визначення помилки дитиною їй пропонувалося ще раз прослухати речення. Якщо помилка не була помічена, педагог сам указував на неї і пропонував виправити її самостійно. Після того, як цей вид контролю був достатньо опрацьований учнями із ЗПР, сформоване вміння дозволяло виконати операцію контролю за використанням слів, близьких за значенням, на матеріалі спеціально підібраних текстів. Це вміння дозволить дитині контролювати використання слів у власному й чужому мовленні.

3.2.7.2. Формування контролю за використанням у реченні слів абстрактного значення

За результатами констатуючого етапу дослідження найбільш несформований у дітей із ЗПР є лексичний контроль за використанням у реченні слів абстрактного значення, достатня сформованість якого передбачає засвоєння дитиною узагальнюючої функції мовлення.

Формування контролю на названому рівні проводилося паралельно з роботою педагога-дефектолога щодо спостереження за вживанням слів абстрактного значення в певному контексті, який своїм змістом розкриває дії, ознаки, що входять у зміст відповідного абстрактного поняття. На заняттях необхідно опрацьовувати вправи, що спрямовують увагу учнів на засвоєння контекстуального тлумачення слова. Завдання повинні бути багатоаспектні й у запропонованому мовленнєвому матеріалі детально розкриватися різні змісти одного й того ж слова, що дозволить дитині в подальшому акумулювати різні відтінки в значенні слова.

Слід зазначити, що на початковому етапі навчання з названого розділу у запропонованих корекційних вправах використовувалися абстрактні поняття (*радість, злий, хитрий* тощо) які, за результатами констатуючого етапу дослідження, виявилися більш доступними для дітей за своїм змістом. У подальшому завдання ускладнювалося введенням абстрактних понять, більш складних для розуміння (*турбота, щастя, бадьорий* тощо).

Запропонована нами методика експериментального навчання з цього напрямку включала етапи, описані нижче.

Метою першого етапу навчання є уточнення змісту узагальненого лексичного значення абстрактних понять.

На початковому етапі навчання учню необхідно до абстрактних понять, названих педагогом, підібрати картинки, які відображали б їх зміст. Наприклад:

Перед учнем розкладаються сюжетні картинки із зображення змісту абстрактних понять (*добрий – розумний*). Педагог називає слово *(добрий)*, дитині необхідно відібрати картинку (із запропонованих), яка відповідає змісту цього абстрактного поняття.

Виконання таких вправ сконцентровувало увагу школяра до семантичного змісту слова. У подальшому завдання ускладнюється збільшенням кількості конфліктних картинок.

Під час виконання таких завдань особлива увага приділялася контролю за використання абстрактних понять, близьких за значенням (*розумний – мудрий, сміливий – сильний).* Оскільки, за результатами констатуючого етапу дослідження, унаслідок недостатнього розуміння системи об’єктивних зв’язків і відношень між словом і ситуацією, у дітей із ЗПР виникали труднощі диференціації абстрактних понять близьких за значенням.

Зміст другого етапу навчання спрямований на формування контролю за правильністю вживання абстрактних понять при називанні педагогом предметної картинки. Педагог пропонував учню оцінити правильність називання ним різноманітних картинок, які відображали зміст добре знайомих абстрактних понять. Якщо учень вважав, що педагог назвав поняття неправильно, він

виправляв допущену помилку самостійно, назвавши правильне слово, зміст якого зображений на картинці. Виконання таких завдань вимагало від школяра значно більшої концентрації уваги, ніж у попередніх вправах.

Використання протягом усього етапу різноманітного лексичного матеріалу дозволяло сформувати контроль дитини за вживанням не тільки абстрактних понять, зміст яких доступний і зрозумілий дітям, але й складніших за семантичним змістом понять.

Розвиток найбільш складного виду контролю, на лексичному рівні, відбувався на третьому етапі навчання. Формування контролю за використанням абстрактних понять на цьому етапі відбувалося на вербальному рівні. Учню необхідно, спираючись на зміст запропонованого речення, визначити правильність використання абстрактного поняття, що значно ускладнювало умови контролю й вимагало високої концентрації уваги школяра. Відсутність зорової опори змушувала учнів уважно стежити не тільки за правильністю вживання окремих слів, але й за смислом усього речення, визначаючи його не за картинкою, а шляхом встановлення логічності.

У організації навчання на цьому етапі ступінь складності завдань змінювався залежно від місця розташування абстрактного поняття в реченні. Спочатку використовувалися речення, в яких абстрактне поняття знаходилося на початку (*Щедрі діти нагодували бездомну кішку*). потім – в кінці або в середині запропонованого речення (*Сергійко захистив дівчинку від злого собаки, він дуже бадьорий хлопчик*). Не допускалося вживання слів, значення яких дитина не засвоїла або ж засвоїла недостатньо.

Закріплення операції контролю на визначеному лексичному рівні проводилося в процесі оцінки дитиною лексичної сторони висловлювань педагога.

3.2.8. Методика формування вербальної пам'яті

Як зазначалось у розділі 1.1, організація мовленнєвої інформації в цілісні смислові (логічні) структури суттєво розширює можливість пам'яті й робить її більш стійкою. Процес логічного кодування мовленнєвого матеріалу є характерним для будь-якого свідомого запам'ятовування, він, по-перше, є ведучою формою мнемічної діяльності людини, по-друге, сприяє засвоєнню мовленнєвої інформації.

Існує думка, що для розвитку мнемічної діяльності потрібно не стільки тренувати пам'ять, скільки збагачувати її прийомами раціонального запам'ятовування. Психологи вважають, що інформація запам'ятовується швидше, якщо дитина не тільки чує, але й бачить, образно уявляє те, що вона почула. Передача інформації під час діяльності дозволяє залучити до роботи не лише свідому пам'ять дитини, але й проміжне асоціативне мислення, оскільки асоціації мають важливе значення для процесу пам'яті та мислення, як первинна його основа [44, 89].

У зв'язку з цим виникає потреба в розвитку смислової пам'яті, тобто формуванні вміння дитини при запам'ятовуванні логічно розташовувати мовленнєвий матеріал. Особливо актуальним це є для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, у них спостерігається порушення встановлюваних логічних зв'язків між словами різної семантичної і фонетичної складності в процесі збереження та відтворення вербального матеріалу, що було підтверджено даними констатувального етапу.

Ураховуючи викладене вище, у змісті спеціально організованого навчання були виділені основні етапи роботи:

– формування вміння самостійно підбирати зорові образи для запам'ятовування слів;

– формування прийомів логічного запам'ятовування;

– розширення когнітивних можливостей дитини й на цій основі здатності поєднувати ізольовані слова в одну смислову структуру;

– удосконалення процесу актуалізації лексичних одиниць у процесі породження висловлювання.

Протягом усього періоду навчання з названих розділів формування логічної організації лексичного матеріалу здійснювалося спочатку з опорою на зовнішній еталон (картинки), а після цього – на внутрішній (активне, творче встановлення зв'язків). Ми пропонуємо розглянути сукупність прийомів і способів, які полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті. Методика корекційного навчання з формування вербальної пам'яті наведена в Додатку З (див. З. 7.1).

Великого значення у навчальній діяльності набуває не тільки процес запам'ятовування лексичного матеріалу, а й процес актуалізації мовленнєвих одиниць як у самостійному формуванні висловлювання, так і у переказі текстів. За результатами констатуючого етапу дослідження, виявлено, що в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР виникають значні ускладнення в процесі актуалізації власного мовленнєвого досвіду.

Визначені порушення проявляються в недостатній кількості актуалізованих лексичних одиниць, що обумовлено недосконалим перебігом розумових процесів дітей із ЗПР, обмеженим словниковим запасом та недостатнім рівнем вербальної пам'яті. На основі вміння виділяти важливу інформацію, розташувати її у визначеному порядку дитина може запам'ятати набагато більше мовленнєвого матеріалу на триваліший період і при згадуванні не зазнаватиме труднощів. У зв'язку з цим, на останньому етапі корекційної роботи нами була запропонована серія вправ, спрямованих на запам'ятовування текстів, а також удосконалення актуалізації лексичних одиниць різними методами і прийомами (питання до тексту, сюжетні картинки).

Для реалізації визначеного напрямку в першій серії завдань учням пропонувалися спеціально підібрані тексти з подальшим їх аналізом. Питання, які використовувалися під час аналізування змісту, слугували для учнів опорою в процесі актуалізації, визначали продуктивність мнемічних процесів, сприяли більш точному і вибірковому згадуванню окремих елементів тексту. Система

питань була складена таким чином, щоб питання повністю співпадали з послідовністю подій, про які йдеться в тексті (див. Додаток З. 7.2).

Однією з особливостей наступного завдання було використання опорних картинок, які не тільки підтримували внутрішній план висловлювання, але й створювали оптимальні умови для запам'ятовування діагностично значимого мовленнєвого матеріалу. Учням пропонувалося прослухати текст і, спираючись на запропоновані картинки (які відображали зміст кожного речення), переказати його зміст.

Інший варіант цього завдання ускладнювався зменшенням кількості картинок замість картинки на кожне речення, учням пропонувалась одна сюжетна картинка, яка відображала зміст усього тексту. У подальшому під час виконання мовленнєвих вправ ми використовували самостійну свідому актуалізацію мовленнєвих одиниць у процесі переказу запропонованого тексту без будь-якої опори.

Необхідно слідкувати, щоб діти під час виконання завдань логічно, послідовно викладали зміст тексту, згадували максимальну кількість конкретних дій та називали максимальну кількість лексичних одиниць щодо змісту.

3.2.9. Методика формування антонімічних значень

В цьому розділі представлено методику формування лексико-семантичних явищ, зокрема синонімії, антонімії, багатозначності та переносного значення слова.

За результатами констатувального етапу дослідження найбільш порушеним виявилося вміння учнів із ЗПР добирати антонімічні пари до запропонованих слів, виражених різними частинами мови. У доборі слів-антонімів діти найчастіше використовують частку „не" або підбирають слова пов'язані з власними асоціаціями. Ці труднощі виникають внаслідок недостатньо сформованого вміння учнів із ЗПР виділяти подібне й різне в предметах та явищах, зокрема встановлювати системні відношення між словами. Було

визначено, що недостатній рівень сформованості наочно- образного мислення, мовного та життєвого досвіду значно впливає на розуміння й добір слів, протилежних за значенням.

У зв'язку з цим для усунення названих вад нами була розроблена корекційна методика, яка складається з трьох етапів:

– усвідомлення семантичного змісту понять, протилежних за значенням;

– визначення слів-антонімів із ряду запропонованих;

– самостійний добір слів із протилежним значенням.

Розробляючи визначені напрямки корекційної роботи з антонімами, ми враховували:

– збідненість та обмеженість словникового запасу дітей;

– порушення узагальнюючої функції слова;

– порушення семантичного аналізу, внаслідок чого діти не спроможні виділяти спільне та різне в предметах і явищах навколишньої дійсності.

Запропоновані корекційні вправи, які виконуються протягом усіх етапів навчання, сприяють розумінню семантичного змісту понять, протилежних за значенням, збагаченню словникового запасу школярів, розвиткові операції порівняння, які забезпечують формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Для реалізації цих напрямків використовувалися різноманітні, відомі в практиці логопедії, завдання. Методика корекційного навчання з формування антонімічних значень наведена в Додатку З (див. З. 8).

3.2.10. Методика формування синонімічних значень слів

Як свідчать результати констатуючого етапу експерименту, у більшості молодших школярів із ЗПР спостерігається недостатньо сформоване розуміння лексичного значення слова, нестабільність лексичних зв'язків, унаслідок чого дитина не може самостійно встановлювати системні відношення між словами.

Нами встановлено, що учні із ЗПР з певних причин недостатньо активно і правильно використовують у власному мовленні навіть ті синоніми, які

опрацьовувалися в дошкільному віці. Це пов’язано не лише з особливістю пізнавальної діяльності, а й із бідністю словникового запасу, недостатністю життєвого досвіду та недосконалим розумінням змісту слів-синонімів. Діти із ЗПР найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синонім – подібність у значенні, іншу властивість – відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками в їх значенні – вони розуміють з труднощами. Подолання цих труднощів знаходиться в прямій залежності від рівня загального мовленнєвого розвитку дитини.

Незважаючи на складність цього процесу, впроваджувати елементи корекційної роботи слід уже в старшому дошкільному віці або на початкових етапах роботи в молодшому шкільному віці.

Відсутність системи лексичних вправ, відірваність від завдань, запропонованих підручником для класів інтенсивної педагогічної корекції (ІПК), ускладнює організацію логопедичної роботи в цьому напрямку. Саме тому ми поставили своїм завданням дати конкретні рекомендації щодо роботи над засвоєнням слів – синонімів на логопедичних заняттях.

Підбираючи мовленнєвий матеріал, ми спиралися на зміст підручників для 1 класу ІПК, що має великі можливості у розв'язанні визначених корекційних завдань. У методиці використовуються деякі вправи запропоновані в працях Р. І. Лалаєвої, Л. І. Трофименко, Є. Ф. Соботович.

Методика формуючого навчання з цього розділу включає три етапи й побудована з урахуванням виявлених вад, подолати які допоможе цілеспрямована, систематична робота:

– усвідомлення значення відтінків слів одного синонімічного ряду;

– виділення синоніма з ряду слів;

– добір синонімічних пар до слів чи словосполучень.

Під час проведення корекційного навчання ми враховували, що різницю у значенні синонімів можна помітити лише за умови глибокого проникнення в семантику кожного синоніма, встановлення в кожному слові синонімічного ряду тих відтінків значень, яких немає в інших словах цього ряду, шляхом введення

кожного слова в інші контексти. Методика корекційного навчання з формування синонімічних значень наведена в Додатку З (див. З. 9).

3.2.11. Засвоєння переносного значення слів

Проведений нами констатувальний етап дослідження дозволив установити стійкі порушення та своєрідність засвоєння переносного значення слова дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР. Результати дослідження засвідчують, що більшість учнів неспроможні знайти істотну ознаку предмета чи явища та перенести її на інші предмети. Спостереження показують, що нерідко за певним словом дитина уявляє лише знайомий предмет чи явище.

Виходячи з цих положень, нами пропонується система корекційної роботи, спрямована на формування розуміння змісту переносного значення слова учнями молодшого шкільного віку із ЗПР, яка містить наступні напрямки:

– усвідомлення дітьми суті прямого та переносного значення слова;

– виявлення в тексті слова, вжитого в переносному значенні, з'ясування його прямого значення та визначення найістотніших ознак предмета (явища), що позначається цим словом;

– уведення слова, вжитого в переносному значенні, у самостійне складене словосполучення або речення.

На всіх етапах корекційної роботи необхідно відпрацьовувати спочатку найбільш продуктивні конкретні значення слова, потім контекстуальні значення менш продуктивні, і нарешті переносні значення слова. Методика корекційного навчання з формування переносного значення слів наведена в Додатку З (див. З. 10).

3.2.12. Методика формування багатозначності

Великі можливості для розвитку мислення, збагачення і розширення словника першокласників із ЗПР дає робота над багатозначністю слова, оскільки

багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова й показником лексичного розвитку дитини.

Результати констатувального етапу дослідження дозволили встановити стійкі порушення засвоєння багатозначності слів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Складність оволодіння багатозначністю зумовлена не тільки недостатнім рівнем семантичного аналізу, лексичної системності, мислительних операцій, але й обмеженим життєвим досвідом дітей цього віку.

Таким чином, виникає необхідність у поєднанні роботи з розвитку вище зазначених розумових операцій і збагаченню життєвого та мовленнєвого досвіду дитини, що позначилось і на послідовності проведення корекційного навчання. У розробці корекційних напрямків ми враховували специфіку мовленнєвого матеріалу та зміст підручників із предметів мовного циклу для дітей класів ІПК. Пропонуємо розглянути методику формування названих операцій, яка поділена нами на три етапи:

– формування аналізу та порівняння визначених ознак предметів та явищ;

– диференціація багатозначних слів та визначення лексичної схожості слів у контексті;

– практичне використання багатозначності слів у мовленні.

Мовленнєву основу корекційного навчання на всіх етапах, повинні становити слова, виражені різними частинами мови (іменником, прикметником, дієсловом).

Метою першого етапу навчання є формування в дітей уміння аналізувати та порівнювати між собою визначені ознаки запропонованих педагогом предметів та явищ. Як зазначалося вище, семантичний аналіз на вербальному рівні (порівняння та перенесення визначених ознак) у школярів із ЗПР є недостатньо сформованим, це більшою мірою пов’язано з особливостями перебігу мислительних операцій, і як наслідок – нерозуміння багатозначності слова.

Основний методичний прийом, який доцільно використовувати у роботі над різними значеннями одного слова – це спостереження за його змістом у

контекстах. Для цього протягом усього етапу навчання необхідно використовувати ілюстрації, тексти оповідання, а також спеціально дібрані речення та словосполучення. На початковому етапі з названого розділу доцільно застосовувати наочні опори у вигляді картинок, це дозволило створити сприятливі умови для аналізування та порівняння предметів між собою.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні наочності, що допомагає зосередити увагу дитини на прямому й переносному значенні слова. Запропоновані нами корекційні вправи (у підрозділі 3.4.3) спрямовані на розуміння суті прямого й переносного значення слова, дозволяють сформувати в дітей необхідний рівень названих операцій, що є однією з умов розуміння різних значень одного й того ж слова.

Специфіка формування розуміння багатозначності не вичерпується лише поясненням дитині прямого значення слова. Протягом другого періоду корекційного навчання учні вчаться знаходити й диференціювати між собою слова з прямим і переносним значенням у спеціально підібраних текстах, визначати лексичну схожість та підраховувати кількість значень слова.

Для того, щоб допомогти учневі зрозуміти багатозначність слова, необхідно познайомити його з різними значеннями слів у спеціально підібраних текстах та словосполученнях (див. Додаток З.11.1).

Для повного визначення розуміння контекстуально зумовленого значення слова дитині необхідно пояснити зміст словосполучення, в якому слова вжиті в різних значеннях, наприклад: *Діти на майданчику грають у м'яч. Як гарно грають музики. У синім морі хвилі грають.*

Для розуміння різних відтінків багатозначності також використовуються спеціально підібрані тексти. Уміння диференціювати між собою пряме й переносне значення слів з опорою, а в подальшому і без опори, на контекст є підтвердження достатньої сформованості аналізування й порівняння між собою значення слова залежно від контексту (див. Додаток З.11.2).

У подальшому учню треба пояснити різні значення слів у запропонованому словосполученні без опори на контекст, наприклад: *залізний*

цвях – залізна людина; солодкі цукерки – солодкі слова; гарячий чай – гаряче серце; світла ніч – світлий погляд.

Після того, як названі вправи були опрацьовані і дитина навчилась диференціювати та пояснювати зміст багатозначних слів, переходимо до заключного третього етапу корекційної роботи, який мав на меті практичне використання багатозначних слів у мовленні і побудові власних висловлювань. Для цього учням необхідно самостійно утворити словосполучення за зразком і пояснити значення нового вислову, наприклад: голка для шиття – голки у...(*їжака*); ручка у дитини – ручка...(*для письма*); крила у пташки – крила...(*у літака*).

У виконанні наступної серії завдань дитині необхідно було продовжити мовний рядок, називаючи різні значення запропонованого слова, наприклад: біжить (*час, ріка, людина, собака, пісок, пальці, молоко з каструлі*); золоті (*руки, роки, прикраси, сонце, слова*); ручка (*дитяча, дверна, для письма, сумки).* Допомога педагога в цьому випадку визначалася додатковими питаннями, називанням правильного варіанту відповіді.

На цьому етапі широко використовувалися й інші засоби, які оптимізують процес використання багатозначності: самостійне складання речень із запропонованими словосполученнями, які відображають як пряме, так і переносне значення слова, наприклад: *гірка цибуля – гірка доля; тепла вода – тепла розмова; гарна дівчина – гарна погода; блакитне небо – блакитна сукня.*

Користуватись образними словами з прямим та переносним значенням учні із ЗПР привчаються під час складання розповіді за малюнками. Виконання такої мовленнєвої роботи спонукає дитину до використання багатозначних слів у побудові власного висловлювання.

3.2.13. Формування розуміння слів близьких за значенням

У ході констатувального етапу дослідження нами були виявлені труднощі розуміння та диференціації учнями із ЗПР слів, близьких за значенням. Ці

труднощі викликані недостатнім рівнем сформованості окремих функцій і операцій, що забезпечують розуміння й використання слів визначеної категорії:

– недостатнє спрямування уваги на семантичне значення поняття;

– обмеженість знань та уявлень про оточуючий світ;

– недостатність семантичного аналізу та вади засвоєння узагальнення.

Формування вміння розуміти та диференціювати слова, близькі за значенням, ґрунтувалося на корекції названих функцій у процесі аналізування та порівняння вище зазначених понять. Пояснення слів, близьких за значенням, вимагає від дитини достатнього обсягу словника.

Протягом усього періоду навчання для усвідомлення змісту понять, близьких за значенням, ми використовували тексти та оповідання, у яких розкривається їх семантичний зміст. Доцільно використовувати прийом пояснення значення слів у різних контекстах та ситуаціях, де словами визначеного типу створюють ситуації, доступні розумінню дітей. На наш погляд, розуміння понять цього типу необхідно проводити тільки на добре засвоєному лексичному матеріалі.

Розглянемо особливості формування розуміння понять, близьких за значенням, на прикладі *мити – прати.*

Ураховуючи, що розуміння змісту близьких за значенням слів є складною мислительною операцією, особливість роботи на першому етапі навчання полягала в широкому використанні сюжетних картинок, які допомогли дитині співвіднести зміст понять із дійсністю та створили сприятливі умови для пояснення змісту слів, близьких за значенням. Наприклад:

Педагог пропонує дві сюжетні картинки, які містять зміст понять (*мити – прати*). Учню необхідно показати картинку відображаючу зміст запропонованого поняття, наприклад: „Вибери картинку, де миють? А де перуть?” У подальшому завдання ускладнюється застосуванням конфліктних картинок, що відображають зміст понять, які не можна співвіднести із запропонованими (*мити, витирати, прати, прибирати*).

Після того, як названий вид роботи був засвоєний дітьми на різноманітному мовному матеріалі, завдання ускладнювалися: вправи були спрямовані на самостійне використання вище зазначених понять у власному мовленні. У зв’язку з цим на названому етапі ми використовуємо вправи, у яких дитина продовжує речення, назване педагогом, з опорою на картинку. Наприклад:

– Наталочка допомагає матусі мити …(*підлогу*);

– Я люблю прати …(*білизну*).

Після правильного виконання завдання учням необхідно, без зорової опори на наочність, продовжити розпочате педагогом речення. Відсутність опори дозволяє ускладнити завдання і досягти свідомого виконання його дітьми.

Мета другого етапу корекційного навчання – формування в школярів уміння самостійно пояснювати поняття, близькі за значенням. Адже повне розуміння та диференціація понять багато в чому визначається саме вмінням учнів пояснювати їх зміст без зорової та контекстуальної опори.

Спочатку для закріплення знань та вмінь розуміння та диференціації змісту слів, близьких за значенням, ми пропонуємо використовувати гру, яка дозволяє дітям чітко, без зорової опори, розрізнити поняття між собою. Учень крутить стрілку, яка при зупинці вказує на слово. Педагог читає його і задає питання. Наприклад: Що можна мити? Що може бути вузьким? тощо.

Запропоновані вправи активізують розумову діяльність учнів, допомагають закріпити лексичне значення слова й засвоїти правила його використання у власному мовленні. Цими вправами ми створювали передумови до самостійного пояснення змісту понять.

Під час корекційної роботи, яка спрямована на пояснення змісту вище зазначених понять, необхідно навчити дітей указувати на специфічні ознаки, які є важливим фактором уточнення і збагачення значень слова, розширення його синтаксичних зв'язків. У подальшому умови пояснення ускладнюються, зокрема усуненням зорової опори, тобто за уявленням.

Далі використовувалися завдання, спрямовані на складання невеличких розповідей, у яких розкривається зміст понять, близьких за значенням, при цьому дитина сама моделює ситуацію. Цей алгоритм можна застосовувати у роботі над іншими близькими за значенням словами.

3.2.14. Формування розуміння та диференціації споріднених слів

Першокласникам із ЗПР нелегко абстрагувати слово-назву від самого предмета чи його ознаки, в їхній свідомості слова настільки злиті з предметами, що діти думають здебільшого тільки про предмет чи слово, працюючи над ним. Тому необхідно кілька разів у різних формах підкреслювати, що слова ми чуємо, пишемо, а предмети, їх ознаки бачимо, знаємо про них за допомогою слів. Слова позначають предмети, їх дії, ознаки, навіть тоді, коли самих предметів немає перед очима.

Словник сучасного життя багатий, а в учнів із ЗПР він обмежений. Тому словникова робота, що спрямовується на засвоєння й активізацію споріднених слів, особливо в галузі суспільної лексики, зближує навчання мови з життям. Визначення й засвоєння споріднених слів необхідне учням для оволодіння лексикою.

Унаслідок систематичної роботи над групами споріднених слів, їх лексичними значеннями, семантикою у дітей формується умовивід, що від більшості слів можуть творитися нові слова. У процесі добору, порівняння, зіставлення споріднених слів учні із ЗПР краще засвоюють їх морфологічні властивості як частин мови. Учні звикають спостерігати будову слова, помічати спільне значення як кореня, так і морфем. Сприймання, засвоєння, вживання споріднених слів відбувається на основі інтуїтивного словотворчого аналізу, завдяки якому учні розуміють їх значення без спеціальних пояснень.

Таким чином, виникла необхідність у здійсненні спеціально організованого навчання, у процесі якого визначилися три етапи корекційного навчання з названого розділу:

– розуміння загального лексичного значення споріднених слів;

– спостереження за семантикою та морфологічною їх властивістю;

– застосування і практичне вживання споріднених слів у самостійному мовленні.

Спочатку корекційна робота організовувалася на матеріалі знайомих учням слів.

Перший етап корекційного навчання спрямований на розуміння дітьми із ЗПР спільного лексичного значення споріднених слів. Вправа проводиться у формі бесіди з учнями, наприклад:

– Як ви вважаєте, чому слова: *зимовий, зимонька, зимувати*, зимуючи вважаються родичами?

– Чому ліс називаємо зимовим? – …*(У лісі зима*);

– Коли ми називаємо зиму зимонькою – ...(*Коли кажемо про зиму ласкаво);*

– Яких птахів називаємо зимуючими? – *...(Які залишаються у нас в взимку);*

– З яким словом пов'язана ця сімейка слів? – ...(*Зі словом зима).*

Аналогічну роботу проводимо зі словами *ліс, лісок, лісний; рибка, рибалка, рибалити, рибальський,* звертаючи увагу на те, як утворилися ці слова.

Мета другого етапу навчання – спостереження за семантикою та морфологічною властивістю похідних слів. Словотворчі спостереження над спорідненими словами дають змогу дітям помітити в них корінь – спільну за звучанням і значенням частину. Такі спостереження сприяють умінню ставити питання до слів і в подальшому визначати їх семантику. Від поданих іменників утворити прикметники, що вказують на ознаки за матеріалом, і дібрати до них іменники. За поданим зразком утворюють або пригадують слова, що відповідають на питання який? яка? яке? Наприклад: Зима – а одяг який?...(*зимовий).*

Під час роботи необхідно враховувати, що утворення багатьох похідних іменників (назв істот і неістот) досить прозоре, доступне дітям і не потребує

пояснень, але похідні слова у значенні абстрактних термінів потребують додаткового аналізу та опрацювання. Це підтверджується результатами констатуючого етапу дослідження.

Третій етап навчання спрямований на застосування та практичне використання споріднених слів у самостійному мовленні. Починаємо роботу з диференціації споріднених слів від слів фонетичної близькості. Наприклад: Учню пропонується прослухати серію слів і визначити зайве (*горе, горний, пригорюнився, горювати).*

Розуміння та диференціація понять багато в чому визначається саме вмінням учнів самостійно утворювати споріднені слова за запитаннями. Наприклад: Утвори нове слово від слова „сіль" з опорою на питання:

– Що? – *сіль*; – Що роблять? – *солять;* – Який? – *солоний.*

Здатність учня до самостійного словотворення удосконалюємо, виконуючи вправи на самостійне утворення і використання споріднених слів різних граматичних категорій. Наприклад: Учню необхідно утворити слова з конкретним значенням: учень – учнівський – учитися:

– За партою сидить ...(*учень)*;

– Зошит який...(*учнівський);*

– До школи діти йдуть ...(*учитися).*

Словотворча робота не повинна закінчуватися творенням окремих слів, під час складання словосполучень та речень учні чіткіше уявляють собі смислову різницю таких слів.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Для оцінки результатів експериментального навчання нами був складений перелік контрольних завдань, які дозволяють оцінити ефективність та динаміку формування лексичної сторони мовлення в молодших школярів із ЗПР. Як

контрольні завдання нами були використані найбільш показові з тих, що використовувались у констатувальній частині дослідження.

Ефективність експериментального навчання визначається на основі порівняння результатів виконання контрольних завдань дітьми експериментальної (група № 1 – 66 учнів) контрольної (група № 2 – 54 учнів) груп та учнів (96 учнів) з нормою інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

Кількісний аналіз результатів проводився за методикою описаною в додатку Б.

3.3.1. Результати оволодіння учнями із ЗПР системою родо – видових понять

Для вивчення результатів проведеного корекційного навчання з розвитку лексичних узагальнень були обрані найбільш результативні експериментальні проби:

1.1к – конкретизація родових понять високого рівня узагальнення. У ході виконання завдання учням пропонувалося підібрати слова або назву предметів до запропонованих понять (*речі, якості людини, дії людини*, *рослини, тваринний світ, їжа, транспорт)*, а саме, відповісти на запитання педагога: „Які ти знаєш речі?";

1.2к – 1.2(а).к – пояснення узагальнюючих понять різної складності. У завданні використовувалися лексичні узагальнення низького (1.2к) та високого (1.2 (а)) рівня узагальнення. Під час виконання контрольних завдань учням необхідно було самостійно дати пояснення родовим поняттям низького *(меблі, квіти, дикі тварини, дикі птахи, риби, ягоди, комахи, кущі, робочі інструменти, музичні інструменти, гриби, предмети побуту, водний транспорт, повітряний транспорт* та високого *якості людини, дії людини*, *рослини, тваринний світ, речі*, *їжа)* рівня узагальнення, відповідаючи на запитання педагога, наприклад: „Що таке меблі?";

1.3к – об'єднання одним словом узагальнюючих понять високого рівня узагальнення, поєднаних однією тематикою (*одяг, взуття, меблі* – речі; *літак, пароплав, машина* – транспорт; *квіти, кущі, дерева* – рослини; *овочі, цукерки, фрукти, напої* – їжа; *риби, птахи, звірі* – тварини). У ході виконання вправи учням необхідно, відповісти на запитання педагога: „Як можна це назвати одним словом?";

1.4к – пояснення контекстуально зумовленого значення слова. Дітям пропонувалося прослухати текст, у якому зустрічалось слово з абстрактним значенням (*розумний, мудрий, сильний, сміливий, щастя, зжалитися, журитися, любити, бадьорий, пишатися, сумувати, здоров'я, шанувати тощо*) і пояснити, що воно означає, виходячи із його змісту.

1.5к – перенесення контекстуально зумовленого значення слова на інші подібні ситуації. Виконуючи завдання дитині необхідно було назвати ситуації (з власного досвіду) до яких може бути застосоване слово з абстрактним значенням (*сміливий, добрий, хитрий, сильний, жадібний, розумний* тощо). Наприклад: „Подумай і скажи, а кого ще можна назвати сміливим? А чи сміливий ти? А чи сміливий твій друг (подруга)?"

1.6к – пояснення змісту абстрактного поняття без зорової та контекстуальної опори. Ця проба дозволяла оцінити рівень розуміння учнями із ЗПР абстрактне значення слова. Для пояснення учням пропонувались лише прості для розуміння абстрактні поняття (*добрий, хитрий, зло, розбійник, радіти, розумний, мудрий, жадібний, сильний, сміливий*,), які за результатами виконання попередніх контрольних проб (1.4к, 1.5к) не викликали у дітей труднощі.

Результати виконання названих контрольних проб учнями експериментальної та контрольної групи відображені у рис. К.1. (див. Додаток К. рис. К.1).

Після проведеного корекційного навчання, за результатами виконання контрольної проби 1.1к, кількість учнів експериментальної групи, що дали правильні відповіді збільшилась на 41,6% і становила 77% від загальної кількості учнів. Кількість учнів із ЗПР контрольної групи, які дали правильні відповіді

була значно меншою і становила 41,6%. При цьому 81,2% учнів з нормальним інтелектуальними та мовленнєвим розвитком правильно і в достатній кількості конкретизували узагальнюючи поняття високого рівня.

Результати виконання контрольних проб 1,2к та 1,2(а)к свідчать про позитивну динаміку в розумінні змісту цих понять учнями експериментальної групи. Так, кількість учнів, які дали правильні пояснення лексичних понять більш низького рівня узагальнення (проба 1.2к) у групі №1 збільшилась на 31,2% і становила 72,8% на відміну від групи №2, де кількість учнів, що дали правильні відповіді збільшилася лише на 8,4% і становила 50% (норма 74,0%). У поясненні узагальнюючих понять більш високого рівня узагальнення (проба 1.2(а)к) кількість дітей експериментальної групи, які дали правильні визначення становила 52%, що на 26,9% більше учнів контрольної групи. При цьому правильні пояснення узагальнюючих понять високого рівня узагальнення дали 64,5% учнів з нормальним інтелектуальним та мовленнєвим розвитком.

Треба зазначити, що молодші школярі, які брали участь у експериментальному навчанні, під час пояснення змісту узагальнюючих понять, структурно вибудовували свою відповідь та доводили її до логічного завершення.

За даними констатувального етапу дослідження, найбільш складним для учнів із ЗПР було завдання (1.3к) на визначення одним узагальнюючим словом понять високого рівня узагальнення. Після проведеного корекційного навчання кількість дітей експериментальної групи, які правильно визначили узагальнюючі поняття була на 29,2% більше, ніж контрольної групи і становила 64,6% (норма 74,9%). Кількість учнів, що не впоралася з цим завданням, становила в контрольній групі 64,6%, в експериментальній групі 35,4% учнів.

У ході виконання проби 1.4к – направлену на пояснення контекстуально зумовленого значення слова – були отримані такі результати: 77% учнів експериментальної групи правильно пояснили значення абстрактного слова, спираючись на зміст тексту (норма 81,2%). 23% учнів не змогли без допомоги пояснити значення слова відповідно до тексту. У контрольній групі 50% учнів

повністю впоралися із завданням, 50% пояснювали зміст абстрактних понять у тому разі, якщо в тексті було присутнє пряме пояснення слова.

За результатами виконання контрольної проби 1.5 к учні (група №1), які пройшли курс спеціально організованого корекційного навчання, дали на 14,6% кращі результати, ніж діти контрольної групи №2. Отже, кількість учні (група №1), які дали правильні відповіді становила 60,4% (норма 74,9%). Учні контрольної групи правильно виконали завдання на 33,3%. Значна кількість учнів (66,7%) цієї групи давали відповідь тільки після допоміжних питань педагога.

Більш складним для обох груп учнів було виконання проби 1.6к, що спрямована на пояснення змісту абстрактного поняття без зорової та контекстуальної опори. Це зумовлено тим, що правильне виконання цього завдання потребу від дітей не тільки досконалої сформованості лексичної системності, достатнього життєвого досвіду, але й засвоєння смислового різноманіття слова і виділення його основного інваріативного значення. Під час виконання цього контрольного завдання позитивна динаміка спостерігалася у 39,1% учнів експериментальної групи (норма 70,7%). Так, загальна кількість учні, що надали правильні відповіді становила 54,1%. Лише 25% учнів контрольної групи надали самостійні правильні пояснення абстрактним поняттям.

3.3.2. Результати формування деривaційного значення слова

Для оцінки результатів формуючого навчання морфологічної системи словотворення були обрані такі контрольні завдання:

3.1к – особливості утворення похідного слова. У процесі виконання контрольного завдання учням необхідно з опорою на картинку утворити похідне слово морфологічним способом від заданої твірної основи. Дитині необхідно було подивитись на картинку (наприклад: *чоловік водить автомобіль (водій), люди працюють на будівництві (будівельники)* тощо), і визначити назву діючої

особи, яка зображена на ній. Інструкція для виконання: „Подивись на картинку, хто (або що?) на ній зображено? Назви одним словом”.

3.2к – особливості пояснення похідного слова. Під час виконання завдання учню було необхідно без зорової опори пояснити значення похідного слова (наприклад: *світильник, салатниця, спортсмен, пісочниця, велосипедист, футболіст, мильниця* тощо), тобто дати інтерпретацію поняттю. Наприклад: „Що таке світильник?” тощо. Пояснення значення запропонованих похідних слів дозволяло оцінити рівень розвитку у дітей молодшого шкільного із ЗПР морфологічної системи словотворення.

Результати виконання названих контрольних проб учнями експериментальної та контрольної групи відображені у рис. К.2. (див. Додаток К. рис . К.2.).

Формування особливостей утворення похідного слова (3.1к) є одним з найбільш складних напрямків формуючого навчання. Передусім це пов’язано з численними факторами, сприяючими формуванню цього вміння в процесі мовленнєвого розвитку дитини. Корекційне навчання дозволило покращити відповіді дітей про що свідчать наведені нижче дані.

Група молодших школярів (91,6%) експериментальної групи правильно аналізували та визначали відповідні зв’язки й відношення між компонентами ситуації, утворювали похідні слова (норма 100%). Кількість учнів контрольної групи, що дали правильні відповіді збільшилася лише на 6,3% і становила 66,7%. Це пов’язано з недостатнім спрямуванням увагу школярів до морфологічного оформлення слова та недосконалістю самостійного аналізу ситуації.

Найскладнішим виявилося формування особливостей пояснення похідного слова, результати якого встановлювалися за допомогою контрольної проби 3.2к.

Основні труднощі, які виникали у формуванні названого вміння, були пов’язані з невмінням дитини концентрувати увагу на змісті похідного слова та структурно організовувати свою відповідь. Позитивна динаміка формування простежувалася в експериментальній групі дітей: кількість учнів, які правильно пояснили запропоновані похідні слова суттєво збільшилася і становила 45,8% від

загальної кількості учнів (норма 60,3%). Лише 14,6% школярів контрольної групи правильно, без допомоги, змогли пояснити зміст похідного слова.

Таким чином, виникає необхідність у продовженні роботи з формування морфологічної системи мовлення учнів із ЗПР протягом усього молодшого шкільного віку.

3.3.3.Результати формування лексичної системності

Як контрольні завдання на цьому етапі були обрані проби типу спрямованого та вільного асоціативного експерименту.

2.1к – спрямований асоціативний експеримент. Контрольне завдання пропонувалося у вигляді гри, під час якої педагог пропонував дитині на запропоноване слово придумати у відповідь будь-яке і пояснити свій вибір. Наприклад: „Я кажу слово *яблуко*, і у відповідь називаю слово *сад*, тому що яблуко росте у саду. Яке ти назвеш слово у відповідь на слово *картопля*?”

2.2к – вільний асоціативний експеримент. Під час виконання контрольного завдання учню необхідно до запропонованого педагогом слова у відповідь придумати будь-яке своє. Інструкція: „Я буду називати слова, а ти у відповідь придумай будь-яке своє слово”. Результати виконання названих контрольних проб дітьми експериментальної та контрольної груп відображені в рис. К.3. (див. Додаток К. рис К.3).

Виконання контрольної проби 2.1к свідчать про позитивну динаміку в встановлені парадигматичних зв’язків учнями експериментальної групи у ході спрямованого асоціативного експерименту. Так, кількість парадигматичних зв’язків у групі №1 збільшилась на 29,2% у групі №2 на 6,3%.

Виконання контрольної проби 2.2 к дозволяло визначити рівень сформованості уміння учнів із ЗПР самостійно встановлювати парадигматичні зв’язки між словами. Так, результати виконання вказаної проби (2.1к) дітьми експериментальної групи свідчать про збільшення в середньому на 27,04%

(парадигматичних зв’язків між словами на відміну від учнів контрольної групи 4,2%)

3.3.4. Результати формування лексичного прогнозування

Для оцінки результативності цього розділу, як контрольного, нами використовувалися завдання, які, за результатами констатувального етапу дослідження, викликали в дітей із ЗПР труднощі під час виконання:

4.1к – лексичне прогнозування на рівні словосполучення. Для визначення результатів формуючого навчання учням необхідно, прослухати запропоноване педагогом слово (наприклад: „Вчитель (що робить?)...”„Восени (що відбувається?)”...тощо) і спираючись на нього побудувати нове словосполучення. Пропонувалися лексичні одиниці різних граматичних категорій. Інструкція до виконання: „Доповни речення”.

4.2к – особливості використання нових лексичних одиниць у породженні нового речення. Під час виконання цієї контрольної проби учням пропонувалось прослухати речення – зразок (Садівник працює у саду. Учитель викладає урок, тощо), зміст якого співпадає зі змістом запропонованого сюжетного малюнка. Необхідно, спираючись на наочність, скласти нове подібне за змістом речення, використовуючи інші лексичні одиниці. Результати виконання названих контрольних проб дітьми експериментальної та контрольної груп відображені в рис. К. 4 (див. Додаток К. рис К.4).

За результатами виконання цієї контрольної проби 4.1, 74,9% учнів експериментальної групи самостійно утворили достатньо якісні прогнози, використовуючи лексичні одиниці різних частин мови ніж діти контрольної групи (норма 85,3%). Складність лексичного прогнозування на визначеному рівні підтверджується тим, що значна кількість (58,3%) учнів контрольної групи без проведення спеціально організованого навчання мали труднощі під час самостійного виконання завдання. Учні контрольної групи дали лише 41,7% якісних прогнозів.

Формування вміння учнів із ЗПР використовувати нові лексичні одиниці під час прогнозування, спираючись на зміст „речення-зразка", є одним з найбільш складних напрямків формуючого навчання. Це пов'язано з факторами, які сприяють достатньому лексичному прогнозуванню, а саме: рівням вербальної пам'яті, перебігом мислительних процесів, достатнім спрямуванням уваги на семантичний зміст „речення-зразка", відповідним рівнем словникового запасу.

Через складність порушення названих дій навіть після проведеного корекційного навчання учням експериментальної групи не вдалося досягти високого рівня виконання контрольної проби 4.2к. Так, учні, які брали участь у спеціально організованому корекційному навчанні, дали на 24,9% більше лексичних прогнозувань, які ми визначили як правильні, у порівнянні з учнями контрольної групи (8,4%). Отже, достатню кількість семантично та морфологічно правильно прогнозованих речень учнями експериментальної групи становили 68,7% контрольної – 35,4%, норма 83,2%.

3.3.5. Результати формування лексичного контролю

Результати корекційного навчання з розвитку лексичного контролю ми розглядали в такій послідовності:

5.1к – смислового контролю. Виявити й виправити помилку в смисловому оформленні тексту (наприклад: *Тваринний світ нашої Батьківщини – це птахи, рослини, риби)*;

5.2к – контролю за використанням слів, близьких за значенням. Виявити й виправити помилку у використанні слів, близьких за значенням, у запропонованому тексті (наприклад: *Біля лісу протікала простора (широка) річка)*;

5.3к – контроль за використанням абстрактних понять. Виявити й виправити помилку у використанні в реченні слів абстрактного значення (наприклад: *Жадібна (хитра) лисиця обдурила всіх звірів)*.

Під час виконання вище зазначених контрольних проб, учням необхідно було після прослуховування запропонованого педагогом речення виявити й виправити помилку в смисловому оформленні тексту, помилку при використані слів близьких за значенням та слів абстрактного значення. Інструкція до виконання: „Прослухай речення й скажи, що в ньому неправильно? Як треба сказати?”. Результати виконання названих контрольних проб учні експериментальної та контрольної груп відображені у рис К. 5. (див. Додаток К. рис. К. 5).

Достатньо високими виявилися й результати виконання контрольної проби 5.1к, яка спрямована на виявлення та виправлення помилок у смисловому оформленні тексту. Якщо учні контрольної групи (35,5%) випадків зазнавали труднощі під час смислового контролю, то учні експериментальної групи впоралися з цим завданням на 83,2% (норма 100%). Учні, що не визначили й не виправили помилку, в експериментальній групі становили лише 16,8%. Отже, кількість правильних відповідей учнів експериментальної групи збільшилась на 22,9%, контрольної групи на 4,2% що становило лише 64,5% вірних відповідей.

Позитивна динаміка була спостережена й у виконанні контрольної проби 5.2к, за допомогою якої визначалось вміння учнів контрольної й експериментальної груп виявляти і виправляти помилку у використанні слів близьких за значенням, у запропонованому педагогом тексті. Якщо учні контрольної групи 50% не помітили помилку, то учні експериментальної групи (77%) визначили й виправили помилку самостійно, без додаткового повторювання завдання (норма 93,6%).

Виконання проби 5.3к дозволяло визначити рівень сформованості контролю за використанням абстрактних понять у тексті, в цьому завданні використовувалися слова абстрактного значення, які знайомі дітям із дошкільного віку.

Результати виконання контрольної проби свідчать, що учні експериментальної групи зуміли досить швидко виявити й виправити помилку у використанні слова абстрактного значення у спеціально підібраному реченні на

31,2% більше, ніж учні контрольної групи. Отже правильні відповіді надали 79,1% учнів експериментальної та 52,1% учнів контрольної груп (норма 87,4%).

Були виявлені якісні особливості відповіді: помилки, допущені учнями експериментальної групи, в основному пов'язані з недостатнім спрямуванням уваги школярів на розкриття семантичного змісту запропонованого речення, у той же час порушення контролю пов'язано з нерозумінням змісту абстрактного поняття.

Таким чином, у більшості молодших школярів із ЗПР, що брали участь у корекційному навчанні, відзначена позитивна динаміка у формуванні контролю різного рівня.

3.3.6. Результати формування вербальної пам'яті та рівня актуалізації лексичного досвіду

Оцінювання результатів корекційного навчання з розвитку вербальної пам'яті та рівня актуалізації лексичного досвіду проводилося за такими показниками:

6.1к – рівень сформованості вміння учнів, у процесі запам'ятовування пари слів, активно, творчо встановлювати допоміжні зв'язки між запропонованими словами. В ході виконання цієї проби дітям пропонувалось прослухати пари слів, і запам'ятати їх (наприклад: урок – зима, вікно – брат, м'яч – ранок, тощо).

Під час відповіді учням необхідно назвати ці слова й пояснити той логічний зв'язок за допомогою якого вони їх запам'ятали. Педагогом враховувався, як характер смислових допоміжних зв'язків, які дитина встановлює між словами, так й успішність їх згадування.

6.2к – кількість актуалізованих змістовних одиниць при переказі тексту. Учням необхідно уважно прослухати текст (див. підрозділ 2.3.3), який побудований із логічно пов'язаних між собою речень, та відповідною кількістю лексичних одиниць. Під час відповіді учням потрібно відтворити запропонований текст. Ця проба дозволяє оцінити рівень сформованості

логічного запам’ятовування та якість відтворення змістовно пов’язаних між собою речень.

6.3к – вільна актуалізація лексичних одиниць протягом однієї хвилини. Виконуючи цю пробу учням пропонується вільно називати будь-які слова протягом певного часу (1 хвилина). Інструкція: ”Протягом однієї хвилини назви якомога більше слів”. Оцінюючи результати зверталась увага на латентний період реакції, кількість та якість актуалізованих слів.

Результати виконання названих контрольних проб учням експериментальної та контрольної груп відображені у рис. К. 6. (див. Додаток К. рис К. 6).

Виконання контрольної проби 6.1к дозволило визначити вміння учнів запам’ятовувати мовленнєвий матеріал засобом самостійного творчого встановлення допоміжних логічних зв’язків між словами.

Результати виконання вказаної проби 6.1к, учні експериментальної групи, свідчать про позитивну динаміку формування цього вміння. Після проведеного навчання кількість правильно запам'ятованих та названих слів дітьми експериментальної групи збільшилась на 37,5% і становила 54,2% (норма 66,6%). Учні контрольної групи збільшили відсоток правильних відповідей лише на 8,4%,отже, їх кількість становила 25,1%.

Під час виконання контрольної проби 6.2к, яка була спрямована на визначення рівня довільного запам’ятовування тексту, ми визначали якість його відтворення під час переказу. Результати виконання цієї проби учнями обох груп (№1 та №2) були неоднозначними. Отримані дані свідчили про наявність позитивної динаміки в дітей експериментальної групи: ефективність переказу збільшилася на 41,6% і становила 79,2% (норма 85,3%). Кількість учнів контрольної групи, які достатньо вдало справились із завданням, становила 48%, що на 31,2 % менше учнів експериментальної групи.

Незважаючи на загальну позитивну динаміку у виконанні названої проби, спостерігалися певні труднощі, які супроводжували відповіді дітей обох груп. Під час переказу учні відтворювали лише окремі речення й слова, не спираючись

на існуючий логічний зв'язок між ними. Такі результати пояснюються недостатнім рівнем логічної організації пам'яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Достатньо високим виявився результат експериментального навчання, спрямований на формування у дитини вільної актуалізації лексичних одиниць протягом однієї хвилини (проба 6.3к).

Якщо учні контрольної групи (50 %) актуалізовували лексичні одиниці, більш залежні від оточуючого середовища і значно менші за кількістю, то діти експериментальної групи (83,3%) називали значну кількість слів одного семантичного поля і незалежні від оточення, що є показником сформованості лексичної системності (норма 91,5%).

Таким чином, виникає позитивна динаміка в формуванні вербальної пам'яті та рівня актуалізації лексичних одиниць. Достатньо якісна актуалізація слів у школярів експериментальної групи збільшилась на 39,6%, ніж в учнів контрольної групи (6,3%).

3.3.7. Результати формування лексико-семантичних явищ

У цьому розділі ми використовували такі проби:

7.1к – добір антонімів. Для визначення вміння об'єднувати слова, протилежні за значенням, молодшим школярам необхідно дібрати антонімічні пари до запропонованих слів (наприклад: *день, сміх, твердий, темний, бігти, купувати* тощо*).*

7.2к – добір синонімів. В ході виконання цієї проби учням пропонувалось дібрати слова-антоніми до запропонованих педагогом слів (наприклад: *школяр, малюк, невеликий, гарний, ридати, йти* тощо*).*

7.3к – пояснення слів з переносним значенням. У контрольному завданні використовувались віршовані рядки, зміст яких визначався переносним значенням (див, підрозділ 2.3.4). Під час виконання проби, дитині після

прослуховування віршованих рядків пропонувалося відповісти на запитання відповідно тексту, наприклад: „Про що розповідається у вірші?”.

7.4к – розуміння багатозначності. Для проведення контрольного зрізу, нами були відібрані варіанти багатозначних слів (прикметників, дієслів, іменників), включених у різні словосполучення (наприклад: *голова* (людини, потягу*), цікава (ий)* (людина, день, книжка), *підняти (ся)*(голову, ношу, з ліжка). Дитина повинна пояснити, тобто конкретизувати значення запропонованих словосполучень.

7.5к – визначалось розуміння учнями із ЗПР семантичного змісту слів, близьких за значенням. Під час виконання завдання учням пропонувалось прослухати слова, які надавались попарно (наприклад: *майструвати – будувати, косити – жати, крутитися – витися* тощо) й відповідаючи на запитання педагога: „Що можна майструвати? Що можна будувати?”, пояснити та диференціювати значення запропонованих слів.

7.6к – пояснення значення споріднених слів. Учням необхідно самостійно, на вербальному рівні, без зорової опори, пояснити зміст споріднених слів. Для пояснення використовувалися різні, за семантичною складністю, групи споріднених слів (наприклад: *зима, зимувати, зимовий; читач, читати, читання; школа, школяр, шкільний*) тощо. Наприклад: „Поясни що таке зима? Як це зимовий? Як це зимувати?” тощо.

Результати виконання названих контрольних проб учнями експериментальної та контрольної груп відображені у рис. К. 7. (див. Додаток К. рис К. 7).

Про аналізувавши результати виконання контрольної проби 7.1к – добір антонімів, ми визначили значну позитивну динаміку у 37,4% учнів експериментальної групи (норма 91,5%). Не впорались із завданням 16,5% учнів групи №1, загальна кількість учнів, які дали правильні відповіді становила 83,5%.

Неправильні відповіді, що дали 43,8 % учнів контрольної групи (№2) в основному були пов’язані з невмінням учнів самостійно встановити системні

відношення між мало вживаними словами, які позначають якості та внутрішній стан людини.

Одним із складних контрольних завдань для учнів, як контрольної так і експериментальної групи було виконання проби 7.2к, спрямованої на добір синонімів. Діти експериментальної групи (66,6%), незважаючи на складність завдання, правильно підбирали синоніми до запропонованих слів (відповідно норма 74,9%).

Так, кількість дітей, що надали правильні відповіді збільшилася на 43,7%. Неправильні визначення учнів (33,4%) були пов'язані з недосконалістю семантичного аналізу та слабкістю актуалізації слів, схожих за значенням. Кількість школярів контрольної групи, які дали правильні відповіді була меншою на 10,4% і становила 33,3%.

Отже, розвиток синонімії як складного лексико-семантичного явища слід продовжувати протягом усього молодшого шкільного віку.

За результатами виконання контрольного завдання 7.3к, яке дозволяло оцінити рівень сформованості в школярів уміння пояснювати в тексті слова з переносним значенням, в учнів, які брали участь у експериментальному навчанні, спостерігається позитивна динаміка. 70,8% школярів дали правильне пояснення змісту тексту із словами з переносним значенням, на відміну від учнів контрольної групи (відповідно норма 83,2%).

Робота з розвитку та формування в учнів із ЗПР наочно – образного мислення, вміння встановлювати, як зовнішні, так і внутрішні якості предмета та явища недостатньо представлені у програмі дошкільного віку. Тому без спеціально організованого корекційного втручання в учнів контрольної групи показник результативності виявився значно менший і становив 33,3%.

Кількісні показники результатів виконання проби 7.4к – розуміння багатозначності – свідчать про те, що 72,8% учнів експериментальної групи (№1) не мали ніяких труднощів під час пояснення багатозначності (норма 89,5%), це на 27% більше, ніж результати учнів контрольної групи (№2). Складність розуміння та пояснення багатозначності підтверджується тим, що значна

кількість учнів (54,2%) мали труднощі під час виконання завдання, які свідчили про недостатню сконцентрованість уваги і здатність дитини трансформувати значення конкретного слова на інші значення.

Кількість учнів контрольної групи, що дали правильні відповіді під час виконання контрольної проби (7.5к) направленої на визначення рівня розуміння учнями із ЗПР семантичного змісту слів близьких за значенням, збільшувалася в основному за рахунок правильного пояснення лексичного значення слів більш абстрактного значення і становила 81,2% у групі №1, 47,9% у групі №2 (відповідно норма 87,5%). Якісна характеристика відповідей учнів експериментальної групи виявлена в тому, що учні пояснювали не тільки близькі поняття предметної спрямованості, а й поняття, які мають більш абстрактне значення.

Результативність корекційного навчання спрямованого на формування розуміння та диференціацію споріднених слів, ми визначали під час проведення контрольної проби 7.6к. Позитивну динаміку було виявлено у дітей (№1), які пройшли спеціально організоване експериментальне навчання, хоча операція пояснення споріднених слів без зорової опори є досить складною і потребує від дитини достатнього рівня знань оточуючої дійсності та словникового запасу.

Так, в експериментальній групі 74,9% учнів достатньо вдало впоралися із завданням, що на 37,5% більше учнів контрольної групи. Значна кількість учнів (62,6%) контрольної групи не змогли самостійно без зорової опори пояснити зміст споріднених понять. Отже, правильні відповіді учнів групи №1 становили 74,9%, групи №2 – 37,4 %, норма 81,2%.

Треба зазначити, що динаміка формування та розвитку лексико-семантичних явищ залежить не тільки від індивідуальних можливостей, особливостей інтелектуального порушення учнів із ЗПР, а й від рівня та специфіки функціонування мовленнєвого механізму.

Таким чином, результати експериментального навчання свідчать про наявність позитивної динаміки у формуванні механізмів засвоєння та

використання лексичних одиниць у власному мовленні учнями експериментальної групи (див. Рис 3.1).

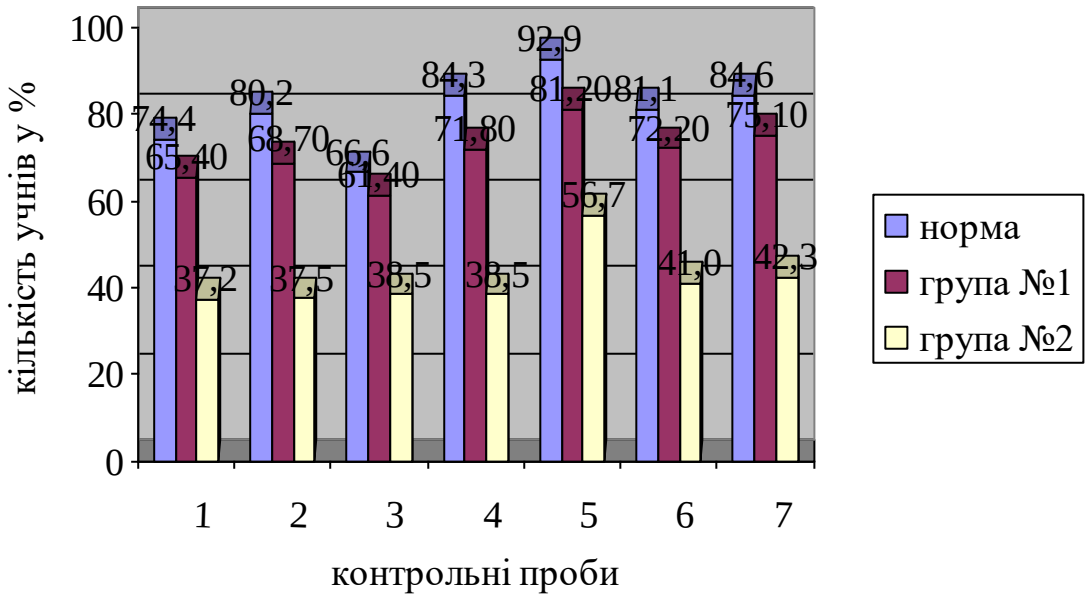


Рис 3.1 Результати експериментального навчання: 1–узагальнюючі поняття; 2 – деривaційне значення; 3 – парадигматичні зв’язки; 4 – лексичне прогнозування; 5 – лексичний контроль; 6 – вербальна пам’ять; 7 – лексико-семантичні явища.

Підвищення рівня сформованості лексичної сторони мовлення проявилося у значному поліпшенні механізмів засвоєння та використання лексичної семантики у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною: розуміння слів різного рівня узагальнення (28,2%), слів з різним деривaційним значенням (31,2%), лексико-семантичних явищ (32,8%), парадигматичних зв’язків (22,9%), лексичного прогнозування (33,3%), лексичного контролю (24,5%), вербальної пам’яті (31,2%).

Таким чином, в експериментальній групі, що працювала з розробленою нами методикою, виявлено позитивну динаміку у розвитку всіх складових лексичної сторони мовлення, що підтверджено статистично (Критерій однорідності χ^2 (хі квадрат) Пірсона), (Див. Додаток Б. Додаток Ж).

На основі отриманих показників сформованості механізмів засвоєння та використання лексичних одиниць учнями молодшого шкільного віку із ЗПР нами було окреслено рівні мовленнєвого розвитку зазначеної категорії учнів у експериментальній та контрольній групах, для визначення яких ми використовували такі ж розрахунки, що і під час констатувального етапу дослідження.

Визначена позитивна динаміка у розвитку лексичної сторони мовлення учнів експериментальної групи, після проведеного корекційного навчання, відображається на збільшенні високого рівня засвоєння та використання лексичних одиниць. (див. Таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Порівняльна таблиця рівнів успішності за результатами формувального експерименту з корекції та розвитку лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ЗПР (%)

Групи учнів	Рівні сформованості лексичної сторони мовлення			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Норма розвитку	89,6	10,4	-	-
Контрольна група (діти із ЗПР)	40,5	32,9	26,6	-
Експериментальна група (діти із ЗПР)	71,6	17,5	10,9	-

3.3.8. Успішність навчання учнів із ЗПР після проведеної логопедичної роботи

Окремим аспектом ми вирішили перевірити успішність навчання учнів молодшого шкільного віку із ЗПР контрольної та експериментальної групи після проведення відповідної корекційно-розвивального навчання з урахуванням результатів діагностичного дослідження. Ми враховували середні показники успішності, як с предметів мовного циклу (українська мова, розвиток мовлення)

так із інших навчальних предметів (математика, я і Україна, трудове навчання) зміст яких надається дитині на вербальному рівні.

Найбільш відчутне покращення результатів спостерігається у школярів експериментальної групи з предметів мовного циклу, з інших навчальних предметів також визначається незначна позитивну динаміку, оскільки паралельно із логопедичною корекцією проводилась робота з розвитку пізнавальних процесів (Див. Додаток Л. таблицю. Л. 1.).

Таким чином, саме у першому класі, за умов відповідного логопедичного впливу у молодших школярів із ЗПР, які навчаються у класі інтенсивної педагогічної корекції, можливо сформувати необхідні мовленнєві механізми, що забезпечують формування лексичної сторони мовлення та створюють можливість для її саморозвитку. Але, для деяких учнів із ЗПР, а саме, для учнів із церебрально-органічної патологією відповідну логопедичну роботу, в поєднанні з розвитком психічних процесів, необхідно продовжувати досить тривалий час.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Аналіз результатів експериментального навчання дозволяє зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу літературних джерел та результатів констатувального етапу дослідження розроблено систему корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень лексичної сторони мовлення, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР.

Методика експериментального корекційного навчання побудована з урахуванням:

– сучасних лінгвістичних та психолінгвістичних уявлень про слово та структуру його значення;

– взаємозв’язку і взаємообумовленості ґенезу мовної та пізнавальної діяльності;

– закономірностей формування лексики в онтогенезі й особливостей її розвитку у дітей із ЗПР;

– психологічних механізмів порушення лексичної сторони мовлення;

– вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку;

– рівня інтелектуального розвитку та здатності дітей до засвоєння знань, умінь і навичок;

– програмового змісту предметів мовного циклу для класів інтенсивної педагогічної корекції (ІПК).

3. Методика включала в себе наступні напрямки:

а) Вдосконалення механізму засвоєння лексичної семантики:

– формування лексичних узагальнень різного рівня;

– оволодіння лексичним значенням абстрактних понять;

– розуміння деривaційного значення слів;

– формування парадигматичних зв'язків між словами.

б) Вдосконалення механізму використання лексичних одиниць у власному мовленні:

– формування лексичного прогнозування;

– розвиток лексичного контролю:

– розвиток вербальної пам'яті;

– актуалізація лексичного досвіду.

в) Вдосконалення якісних характеристик словника:

– розуміння лексико-семантичних явищ (синонімія, антонімія, переносне значення, багатозначність) та самостійне оперування ними;

– розуміння та диференціація близьких за значенням та споріднених слів.

4. Доведено, що подолання труднощів у засвоєнні молодшими школярами із ЗПР лексичної сторони мовлення значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації корекційно-розвивального навчання, який враховує:

– адекватність вибору логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів лексичної сторони мовлення;

– прийоми та методи навчання, що поряд з розвитком мовлення активізують розумову діяльність дітей.

5. Результати корекційно-розвивального навчання, зафіксовані після виконання учнями із ЗПР експериментальної групи контрольних проб, свідчать про наявність позитивної динаміки у формуванні механізмів засвоєння та

використання лексичних одиниць у власному мовленні. Підвищення рівня сформованості лексичної сторони мовлення сприяло значному поліпшенню як кількісного мовленнєвого запасу учнів так і якісного удосконалення його змістовної сторони.

6. Унаслідок наявних особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, вдосконалення деяких лексичних складових мовлення: словотворчих процесів, вищих рівнів узагальнення, лексичного прогнозування, лексичного контролю, вербальної пам’яті, – потребує тривалого корекційно-розвивального навчання. Отже, роботу над цими компонентами лексичної семантики необхідно продовжувати протягом усього молодшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу та узагальнення науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження визначено основні концептуальні підходи до вивчення особливостей мовленнєвої діяльності школярів із затримкою психічного розвитку відповідно до складної і багаторівневої організації діяльності засвоєння та використання лексичних одиниць в їхньому імпресивному та експресивному мовленні; психологічних механізмів, що забезпечують формування лексичної сторони мовлення в онтогенезі; структури дефекту пізнавальної та мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей; завдань навчально-виховної роботи з учнями в класах інтенсивної педагогічної корекції.

2. Установлено, що наявні системи корекційної роботи з дітьми враховують окреслені особливості лише частково. Представлені в науково-теоретичній та методичній літературі дані засвідчують певну фрагментарність щодо вивчення стану порушень лексичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР та розробки відповідних методів і прийомів корекційної роботи. Зокрема у названих дослідженнях здебільшого представлені методики щодо нарощення обсягу лексичних одиниць за окремими темами, уточнення та диференціація певних типів лексичних значень, проте майже відсутні методики щодо формування та корекції психологічних механізмів, які забезпечують розвиток лексичної сторони мовлення в нормі та створюють можливість для її саморозвитку. Недостатньо методично розробленою є і проблема формування операційного складу діяльності використання лексичних одиниць в імпресивному та експресивному мовленні дітей.

3. З урахуванням зазначеного вище, нами було проведене дослідження стану сформованості діяльності засвоєння та використання лексичних одиниць в мовленнєвій діяльності молодших школярів із ЗПР, у ході якого

було виявлено численні порушення лексичної сторони мовлення, що проявляються у труднощах: формування системи абстрактних значень, що становлять основу словесних понять з більшості шкільних предметів; диференціації слів не лише близьких за семантикою, але й тих, що входять до однієї лексико-семантичної групи понять; оперування деривaційними значеннями не лише на рівні довільного творення слів, але й на рівні їх розуміння та використання похідних слів у власному мовленні; актуалізації вже засвоєних лексичних одиниць в процесі виконання мовленнєвих дій; контролю та прогнозування на лексичному рівні; довільного оперування лексичними одиницями, а також домінуванні в мовленнєвій діяльності дітей простих типів словесних асоціацій, що свідчить про недостатній рівень організації лексико-семантичних одиниць в свідомості дитини.

4. На основі аналізу одержаних емпіричних даних визначено, що недорозвиток лексичної сторони мовлення дітей із ЗПР спричинений низьким рівнем сформованості загальнофункціональних механізмів мовлення таких, як мислення, пам’ять та увага. Їх недостатність виявляється у несформованість переважно тих складників мовленнєвої діяльності, рівень розвитку яких визначається станом пізнавальної діяльності дитини: системи лексичних значень (передусім абстрактних, частково збірних та деривaційних); значень продуктивних словотворчих морфем; ієрархічної системи лексичних асоціацій (семантичних полів) та переважної більшості вербальних дій і операцій, які входять до складу діяльності використання в мовленні вже засвоєних дітьми лексичних одиниць (імовірного прогнозування, контролю, актуалізації та відбору лексичних одиниць у процесі породження мовлення тощо).

5. Установлено, що означені порушення мають стійкий та системний характер, що зумовлено первинним порушенням означених вище загальнофункціональних механізмів мовлення у дітей із ЗПР. Якісна їх корекція можлива лише на основі комплексної логопедичної роботи з формування та розвитку довільних форм пізнавальних процесів та складників

інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності в її лінгвістичній та комунікативній ланках.

6. З урахуванням виявлених у ході констатувального дослідження порушень складників лексичної сторони мовлення та психологічних механізмів мовлення в молодших школярів із ЗПР розроблено зміст і методику логопедичної роботи з корекції та розвитку діяльності засвоєння та використання лексичних одиниць в імпресивному та експресивному мовленні зазначеної категорії дітей.

Методика побудована з урахуванням особливостей формування словника в онтогенезі, психологічних механізмів, що забезпечують засвоєння різних типів лексичних значень та їхнє диференційоване використання в мовленні дитини.

Запропонована корекційно-розвивальна методика навчання спрямована на розвиток різних складників лексичної сторони мовлення дитини шляхом корекції окреслених вище порушених психологічних механізмів, а також дій та операцій мовленнєвої діяльності, що безпосередньо зумовлені ними. Це не лише забезпечують повноцінне поповнення словника та розвиток уміння правильного використання лексичних одиниць в мовленнєвих актах, але й сприяють переходу всієї лексичної системи дитини на якісно вищий рівень саморозвитку та саморегуляції.

7. Ефективність розробленої корекційної методики підтверджено порівнянням результатів логопедичної роботи з дітьми контрольної та експериментальної груп.

В експериментальній групі, що працювала за розробленою нами методикою, виявлено та статистично підтверджено позитивну динаміку в розвитку всіх складників лексичної сторони мовлення (у засвоєнні лексичних значень, розвитку вербальних операцій, дій та умінь).

Водночас проведене нами дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми, що вивчалася. Зокрема подальшої розробки вимагають питання удосконалення змісту логопедичної роботи в школі (класі) інтенсивної

педагогічної корекції, що узгоджувалась би з одержаними результатами та в комплексі з корекцією та розвитком інших сторін мовлення сприяла б якіснішому подоланню порушень психофізичного розвитку у зазначеної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / [Г. П. Бертынь, З. М. Дунаева, К. С. Лебединская и др.]: под ред. К. С. Лебединской. – М . : Педагогика, 1982. – 127с.

2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; [в 2х –т Т II]: под. ред.. А. А. Бодалева и ДР. – М . : Педагогика, 1980. – 288 с., ил.

3. Андрусишина Л. І. Стан сформованості загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ / Л. І. Андрусишина // Дефектологія. – 2006. – №3. – С. 33-34.

4. Бадер В. І. Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загально мовленнєвої культури молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 28-29.

5. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. – М . : 1999. – С. 112-117.

6. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М . : Просвещение, 1977. – 87 с.

7. Березин Ф. М. Общее языкознание / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. – М . : Просвещение, 1979. – 234 с.

8. Білоконна Н. І. Лінгвістичні словники як засіб інтелектуального розвитку молодших школярів / Н. І. Білоконна // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 44-49.

9. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова // Учеб. Пособие. – М . : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.

10. Богуш А. М. Мовленнєва активність у структурі пізнавальної діяльності дітей // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. праць., випуск 4 / А. М. Богуш – Одеса, 1998. – С. 8-11.

11. Богуш А. М. Мовна підготовка дітей до школи. // Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: У 2 ч . : [Посібник] / Упоряд. Богуш А. М. – К . : Вища шк., 1999. – 211 с., С. 282-183.

12. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку / А. М. Богуш.– Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2003. – 344.с. (Навчальний посібник).

13. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33-44.

14. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер.– М., 1984. – С. 21-47. (Психолингвистика).

15. Бутон Ж. Развитие речи / Ж. Бутон. – М., 1984. – 138 с. (Психолингвистика).

16. Вавіна Л. С. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції / Л. С. Вавіна. – К. ІСІДО, 1995. – 60 с. (Методичні рекомендації).

17. Варданян Г. А. Диагностика умственного развития младших школьников на основе поэтапного формирования умственных действий / Г. А. Варданян // Вопросы психологии. – 1979. – № 5. – С. 130-133.

18. Введение в языкознание / [Хрестоматия. Сост: Б. Ю. Норман Н. А., Павленко. Под ред. А. Е. Супруна]. Минск, “Вышэйн. школа”, 1977. – 366 с.

19. Венгер А. В. Психологическое обследование младших школьников / А. В. Венгер, Г. А. Цукерман. – М . : Владос – ПРЕСС, 2001. – 78 с.

20. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарська. – М . : Просвещение, 1987. – 215 с.

21. Винокуров Л. Н. Роль нервно-психических нарушений в возникновении неуспеваемости младших школьников / Л. Н. Винокуров: [Сборник научных трудов НИИ дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой] - М . : 1978.- С.47-49.

22. Висковатова Т. П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении / Т. П. Висковатова // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 13-23.

23. Відгадай. Загадки, прислів'я, приказки та скоромовки у дитячому садку / Л. В. Гуаш, Г. Г. Клюєва, А. М. Богуш – К., "Радянська школа", 1981. – 140 с.

24. Власенко И. Т Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / науч. – исслед. ин – т дефектологии Акад. Пед. наук СССР. – М . : Педагогика, 1990. – 184 с.: ил.

25. Власова Т. А. Введение // Дети с отклонениями в развитии / Под ред. проф. М. С. Певзнер. – М . : Просвещение. – 1966. – С. 3-5.

26. Власова Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития / Т. А. Власова, К. С. Лебединская // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 8-17.

27. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М . : Просвещение, 1973. – 46 с.

28. Вопросы речевого развития дошкольников / [Под ред. О. С. Ушаковой]. – М . : Изд РАО, 1998. – 66 с.

29. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М . : Наука, 1956. – С. 39-386.

30. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (1934) / Л. С. Выготский. – М . : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 438-452. (Избранные психологические исследования / Под. ред. А. Н. Леонтьева).

31. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А. Н. Гвоздев. – С.: 1990. – 103 с.

32. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М . : Изд – во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

33. Грибанова Г. В. Диагностические и социально-психологические аспекты проблемы личностного развития младших школьников с ЗПР // Психодиагностика и коррекция аномалий психического развития у детей: Сб.науч.тр. / АПН СССР НИИ дефектологии / Редкол. Е. М. Мастюкова и др., отв.ред. И. Ф. Марковская. – М . : Изд. АПН СССР, 1988. – С. 136-152.

34. Громбах С. М. Об обучении детей шестилетнего возраста / С. М. Грохман // Советская педагогика. – 1981. – №12. – С. 42-46.

35. Дейниченко Л. Б. Развитие форм и функций речи детей 6-7 лет /Л. Б. Дейниченко. – М . : 1992. – 92 с.

36. Дергачева Л. А. Слово и образ в речемыслительной деятельности / Л. А. Дергачева, А. М. Шахнарович // Виды и функции речевой деятельности. – М . : Изд – во АПН РСФСР, 1977. – 168 с.

37. Деривационные процессы в русском и украинском языках: Сб. Статей. Вып 1 / Под ред. Л. И. Мининой. – Херсон.: ХГПИ, 1995. – 120 с.

38. Диагностика и коррекция задержки психического развития: Пособие для учителей и специалистов коррекционо – развивающего обучения / [Под ред. С. Г. Шевченко]. – М . : «Аркти», 2001. – 268 с.

39. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: Пособие для учителей и специалистов КРО / [Под ред. С. Г. Шевченко]. – М., 2001. – 200 с.

40. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навч. посібник для педагогів і шкільних психологів / [Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак]. – К . : ІЗМН, 1997. – 128 с.

41. Дуванова С. П. Логопедическая коррекция психических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития, имеющих общее недоразвитие речи / С. П. Дуванова // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №2 (13). – С 12-15.

42. Ілляшенко Т. Д. До питання затримки психічного розвитку у дітей / Т. Д. Ілляшенко // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конфренції 2-3 листопада 1994р. – К., 1994. – С. 245-247.

43. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М . : Просвещение, 1973. – 15 с.

44. Егорова Т. В. Своеобразие процесса запоминания у детей с задержкой психического развития / Т. В. Егорова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 16-23.

45. Егорова Т. В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей / Т. В. Егорова, В. А. Лонина, Т. В. Розанова // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 3-15.

46. Жинкин Н. И. Интеллект, речь и язык / Н. И. Жинкин. – М . : 1972. – С 9-31.

47. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / В защиту живого слова / Н. И. Жинкин. – М . : Просвещение, 1966. – 214 с.

48. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 264 с.

49. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. – №8. – С. 30-34.

50. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М . : Рус. яз., 1989. – 219с.

51. Исследование по семантике: [Межвузовский сборник]. – УФО изд. Башкирского гос. Ун-та им 40 – летия Октября, 1989. – 128 с.

52. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? / Т. Д. Ілляшенко – Київ: „Видавництво ”Початкова школа”, 2003. – 128 с. (Методичний посібник, присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні).

53. Калмикова З. І. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / З. І. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 15-19.

54. Калмыкова З. И. Некоторые типические особенности мыслительной деятельности неуспевающих школьников / З. И. Калмыкова. – М . : Педагогика, 1971. – С. 132-138. (Дети с временными задержками развития)

55. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста / Санкт – Петербург, «Речь», 2006. – 378 с. (А. Н. Корнев. Клинические и психологические аспекты)

56. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Учеб. пособ. / Под. ред. Б. П. Пузанова]. – М., 1998. – 432 с.

57. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства /– К . : ВЦ “Академія”, 2006. – 368 с. (М. П. Кочерган. Підручник – 2-ге видання)

58. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС” ЛПД, 2004. – 390 с.

59. Крутій К. Л. Вчимося мови та розмови, або Українська разом із матусею / К. Л. Крутій, Н. А. Лопатинська. Н. В. Маковецька. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – 336 с.

60. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ „ЛІПС” ЛТД, 2005. – 208с. – Бібліограф.: С. 205: – (Бібліотека вихователя дошкільного навчального закладу.

61. Кузнецова Г. В Некоторые особенности речевого развития умственно детей дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова // Дефектология. – 1976. – №3. – С. 78-83.

62. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их корекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М . : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. (Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).

63. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «союз», 2004. – 224 с.

64. Лебедева П. Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками задержкой психического развития / П. Д. Лебедева.– СПб.: КАРО, 2004. – 176 с. (Пособие для учителей и логопедов)

65. Лебединская К. С. Задержка психического развития и ее причины. // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей: Сб.науч.тр. АПН СССР, НИИ дефектологии / отв.ред. Т. А. Власова, – М . : изд-во АПН СССР, 1985. – С.29-37.

66. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М . : Изд. центр „Академия”, 2004. – 144 с. (Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр).

67. Лемковская К. А. Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала / К. А. Лемковська. – М . : Высш. шк., 1962. – 294 с.

68. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М . : Смысл, 1997. – 282 с.

69. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М . : Наука, 1965. – 245 с.

70. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М . : Просвещение, 1969. – 212 с.

71. Леонтьев А. А. Психолингвистические проблемы семантики / А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. – М . : Наука, 1974. – 169 с.

72. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев. – М., 1970. – С. 312-317. (Основы теории речевой деятельности).

73. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М . : 1969. «Наука». – 307 с.

74. Леонтьев А. А. Психолингвистические проблемы порождения фразы / А. А. Леонтьев. – М . : 1968. – С. 77-89. (Теория речевой деятельности).

75. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи / А. А. Леонтьев. – М., 1970.(Общее языкознание).

76. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1974. (Основы теории речевой деятельности).

77. Лисиченко Л. А. Бесіди про рідне слово: Слово і його значення /Л. А. Лисиченко. – Харків, 1993. – 112с.

78. Логопедия в школе: Практический опыт / [Под ред. В. С. Кукушина. Изд-е 2-е, перераб. и допол] .М . : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 368 с.

79. Лоскутова В. М. Особенности детей с задержкой психического развития в отличие от детей – олигофренов / В. М. Лоскутова, Г. Н. Седельникова. и др.– М., Педагогика, 1972. – С. 121-124. (Дети с временными задержками развития).

80. Лубовский В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 10-16.

81. Лубовский В. И. Задержка психического развития как психологическая проблема / В. И. Лубовский. – Иркутск: Мин. Прос. РСФСР, Иркутский гос.пед.ин-т, 1979. – С. 3-17. (Развитие младших школьников в норме и при отклонениях).

82. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 3-10.

83. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии / В. И. Лубовский. – М . : Педагогика, 1978. – 224 с.

84. Лубовский В. И. Применение сюжетных картинок в диагностике психического развития / В. И. Лубовский, Л. В. Яссман. – Таллинн, 1977. – С. 38-41. (Проблемы психологической диагностики: теория и практика).

85. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия.– М . : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. [Под ред. Е. Д. Хомской].

86. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М . : 1975. – 253 с.

87. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М . : Изд-во Московского университета, 1973. – 374 с.

88. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психологических процессов / А. Р. Лурия. – М., 1959.

89. Лутонян Г. Н. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития. – Автореф…канд. психол. наук. – М., 1977, – 21 с.

90. Ляховская Ю. С. Особенности словаря старших дошкольников / Ю. С. Ляховская // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 9. – С. 27-31.

91. Ляховська Ю. С. Активізація словника дітей старшого дошкільного віку: Автореф…канд пед. наук. – М., 1969. – 19 с.

92. Ляшенко Н. В. Буквар “Промінчик” / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – Х.: Прапор, 2001. – 160 с.: іл. (Підруч. для підготов. Кл. спец. загальноосвіт. Шк. інтенс. пед. Корекції).

93. Ляшенко Н. В. Рідна мова / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук:. – К . : Освіта. – 2002. – 239 с. (підруч. для 2 (додатков.) кл. першого варіанта навч.та 2кл. другого варіанта навч. спц. загальноосвітньої. шк. Інтенсивної пед. Корекції).

94. Ляшенко Н. В. Читанка / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – К . : “Богдан”, 2002. – 304 с. (Підручник для 2 класу спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції).

95. Ляшенко Н. В. Розвиток зв’язного мовлення учнів початкл. спец. Загальноосвіт. шк. інтенсивної пед. Корекції / Н. В. Ляшенко, Т. М. Хоменко – Х., ”Прапор”, – 2001. – 119 с. (Дидактичні матеріали).

96. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М . : Издательский центр "Академия", 2000. – 248 с. (Уч. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).

97. Мальцева Е. В. Особенности ориентировки дошкольников с задержкой психического развития в звуковой речи / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 59-62.

98. Марковская И. Ф. Клинико-нейропсихологические основы диагностики и коррекции ЗПР у детей / И. Ф. Марковская. – М . : Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 48-81. (Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей) (Сб. науч. тр. АППН СССР, НИИ дефектологии).

99. Марченко І. С. Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 3-7 років (логопедичний аспект) / І. С. Марченко, Р. В. Капаруліна, та ін. – К . : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 37 с. (Методичні рекомендації).

100. Менчинская Н. А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н. А. Менчинская. – М . : 1971. – С. 252-263.

101. Методичні рекомендації з навчання учнів із ЗПР самостійного виконання завдань з української мови / [укл. Н. І. Королько]. – К . : ІЗМН, 1997. – 32 с.

102. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М . : Наука, 1981. – 111 с.

103. Никашина Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н. А. Никашина // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 7-12.

104. Обухівська А. Г. Корекційна сутність розвитку мовлення в спеціальному дошкільному закладі для дітей із ЗПР / А. Г. Обухівська. – К., 1994. – С. 362-364. (Матеріали Всеукраїнська науково-практична конференції 2-3 листопада 1994).

105. Обучение детей с задержкой психического развития: [Пособие для учителей / Под ред. Т. А. Власовной., В. И. Лубовского., Н. А. Никашиной]. – М . : Просвещение, 1981. – 120 с.

106. Освіта в Україні / [Нормативна база (2-е вид)]. – К . : КНТ, 2006. – 484 с.

107. Пантелеева Л. А. К вопросу об усвоении учебной лексики младшими школьниками с системными нарушениями речи / Л. А Пантелеева // Логопедия. – 2005. – №6. – С. 40-43.

108. Певзнер М. С. Клиническая характеристика с нарушениями темпа психофизического развития / М. С. Певзнер. – М., Просвещение, 1971. – С. 15-20. – (Дети с временными задержками развития).

109. Переслени Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой развития / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1993. – № 5. – С. 17-19.

110. Переслени Л. И. Особенности внимания и восприятия у детей с задержкой психического развития. / Л. И. Переслени, П. В. Шохин. – М., Просвещение, 1981. – С. 10-14. – (Обучение детей с задержкой психического развития).

111. Перлинка: [Кн. Для читання в дошкл. закладах, школі та сім'ї]. / Худож.: В. А. Дунаєва та ін. – К . : Лелека, 2002. – 352 с.

112. Петрова В. Г. Речь умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова. – М., "Просвещение", 1965. – с. 129-216. (Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы).

113. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М . : «Педагогика», 1977. – 200 с.

114. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В. Л. Подобед // Дефектология. – 1981. – № 3. – С. 17-26.

115. Подоляк. Л. Г. Психологія молодшого шкільного віку (6-7 років – 10-11 років) / Л. Г. Подоляк // Психологічна газета. – 2004. – №18. – С. 19-23.

116. Програми для другого-четвертого класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції / [для дітей із затримкою психічного розвитку]. – К . вид. неопалима кипина, – 2005. Ч 1,2 – 320 с, 340 с.

117. Програми для підготовчого - першого класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції / [для дітей із затримкою психічного розвитку]. – К , 2005. – 250с.

118. Проколієнко Л. М. Психологічні проблеми навчання шестиліток / Л. М. Проколієнко // Початкова школа. – 1984. – №3. – С. 5-7.

119. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / [Сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе]. – СПб.: Питер, 2001. – 256с. – (Серия „Хрестоматия по психологии").

120. Психокорекционная и развивающая работа з детьми: [Учебное пособие для студентов. / Под редакцией И. В. Дубровиной]. – М . : Издательский Центр «Академия», 1998. – 168 с.

121. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини: [Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник]. – К . : Мікрос – СВС, 2003. – 112с. – (Психол. інструментарій). Бібліогр.: с.110.

122. Рамуль К. А. Введение в методы экспериментальной психологии / К. А. Рамуль. – Тарту, 1963. – 329 с.

123. Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням: Методичні рекомендації / Укл. В.В. Тарасун, М.В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992.- 124с. – Рос. Мовою.

124. Рідна мова: [Підруч. для підготов. Кл. спец. загальноосвіт. шк інтенс. пед. корекції / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук]. – К . : Богдана, 2005. – 160 с.

125. Романова Е. С. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Е. С. Романова, О. Н. Усанова, О. Ф. Потемкина. – М . : Наука, 1990. – 151 с.

126. Рудяков О. М. Семантичний опис лексико-семантичної групи / О. М. Рудяков // Мовознавство. – 1987. – №2. – С. 23-28.

127. Русанівський В. М. Структура лексично-граматичної семантики: [Ан УРСР, ін-т мовознавство ім О. О. Потебні / Відп, ред О. О Мельничук]. – К . : Наук. Думка, 1988. – 240 с.

128. Савченко А. Я. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів / А. Я. Савченко // Початкова школа. – 1981. – № 9. – С 3-7.

129. Сак Т. В. Динаміка формування причинно-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку: – К., 1994. – С. 265-267. (Матеріали Всеукраїнської наукової практичної конференції).

130. Сак Т. В. Корекція причино-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – К., 2000. – С. 72-75. (Наук. – метод. Зб).

131. Сак.Т. В. Процес порівняння в дітей із затримкою психічного розвитку / Т. В. Сак // Дефектологія. – 1998. – №4. – С. 5-8.

132. Слепович Е. С. Употребление прилагательных старшими дошкольниками с нарушениями умственного развития / Е. С. Слепович // Дефектология. – 1978. – № 2. – С. 5-12.

133. Слепович Е. С. Использование ассоциативного эксперимента при изучений речевой деятельности первоклассников, отстающих в развитии / Е. С. Слепович, С. И. Копышко // Дефектологія. – 1993. – №6. – С. 9-12.

134. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – №2. – С.2-11.

135. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е. Ф. Соботович. – К . : ПП „Компанія” „Актуальна освіта”, 1998. – 127с.

136. Соботович Є Ф. Концепція загально мовленнєвої підготовки дітей до школи / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1997. – №1. – С.2-7.

137.Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К . : ІЗМН, 1997. – 44 с.

138. Соботович Є. Ф. Засвоєння розумово відсталими дошкільниками граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко // Дефектологія. – № 4. – 1998. – С. 2-5.

139. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Є. Ф. Соботович. – К . : ІСДО, 1995. – 204 с.

140. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К . : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.

141. Соботович Е. Ф. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К . : 1994. – С. 271-273.

142. Соколовська Ж. П. Модель семантичних відношень у лексиці / Ж. П. Соколовська // Мовознавство. – 1986 – №6. – С. 12-16.

143. Стадненко Н. М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська; Ін-т дефектології АПН України., Український науково-методичний центр практичної та соціальної роботи АПН України. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 20 с.

144 Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Дефектологія. – № 2. – 2000. - С. 2-10.

145. Тарасун В. В. Причины неуспеваемости по русскому языку учащихся младших классов, имеющих тяжёлые нарушения речи / В. В. Тарасун // Дефектологія. – №3. – 1983 - С. 27- 35.

146. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: Дис. …д-ра пед. наук: 13.00.03 / Тарасун Валентина Володимирівна. – Дис. …д-ра пед. наук. Інститут дефектології АПН України. – К., 1999. – 410л. - бібліогр., дод.

147. Тищенко В. В. Основные направления лингвистической подготовки умственно отсталых детей к школьному обучению / В. В. Тищенко. – Тарту, 1998. – С. 344-348. (Специальные образовательные потребности ‘98: Материалы конференции).

148. Тищенко В. В. Імовірне прогнозування в мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників / В. В. Тищенко // Дефектологія. – № 3. – 1998. – С. 2-6.

149. Тищенко В. В. Вивчення готовності розумово відсталих дошкільників до оволодіння шкільними знаннями з мови / В. В. Тищенко – К., 1996. – Т.10: Симпозіум «Психолого–педагогічні проблеми сучасної дефектології». – С. 105-107. (Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні: Матеріали II з’їзду Товариства психологів України (23–27 вересня 1996 р. м. Київ): У 16 т., 18 кн).

150. Тищенко В. В. О методах исследования самоконтроля в речевой деятельности детей с олигофренией старшего дошкольного возраста / В. В. Тищенко // Актуальні проблеми розбудови національної освіти: Зб. наук.–метод. праць / Ред. кол. Ю. Біляєв та ін – Київ – Херсон: Херсонський державний педагогічний інститут, ПНМРЦ «Пілотні школи», 1997. – Частина І: Теоретичні й методологічні проблеми національної освіти. – С. 227-233.

151. Трофименко Л. І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 45-48.

152. Трофименко Л. І. Асоціативний експеримент як один із методів дослідження словника дошкільників / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2001. – №4. – С.16-19.

153. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – Н. Новгород, 1994. – 228с.

154. Ульенкова У. В. Об особенностях саморегуляции и интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова // Дефектология. – 1982. – № 4. – С. 46-50.

155. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М . : Педагогика, 1990. – 184 с.

156. Усанова. О. Н. Дети с проблемами психического развития / О. Н. Усанова. – М . : НПЦ коррекция, 1995. – 112 с.

157. Уфимцева А. А. Лексическое значение / А. А. Уфимцева. – М . : 1986. – 146 с.

158. Уфимцева Н. В. Опыт экспериментального исследования и развития словесного значения / Н. В. Уфимцева // Психолингвистические проблемы семантики. – М . : 1983. – С. 5-9.

159. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий / [Гапонов.В. Г., Георгиевская.В. А., Гильбух. Ю. З., Гончаренко. С. А., Пенкова. А. И]: под ред. Ю. З. Гильбуха. – К . : Фирма “ВИПОЛ”, 1993. – 96 с. (Кн. для учителей дифференцированных классов).

160. Ушакова Т. Н. Детская речь-ее истоки и первые шаги в развитии / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1999. – №3. – С. 59-70.

161. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1969. – №2. – С. 62-63.

162. Ушакова Т. Н. Психологические и психофизиологические исследования речи / Т. Н. Ушакова. – М . : 1985. – 264 с.

163. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейро – психологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М . : Аркти, 2002. – 234 с.

164. Фрумкина Р. М. Вероятностное прогнозирование в речи / Р. М Фрумкина. – М . : 1971. – 432 с.

165. Фрумкина Р. М. Получение оценок вероятностей слов психометрическими методами / Р. М. Фрумкина, М. П. Феофанов, А. П. Василевич // Вероятностное прогнозирование в речи. – М . : "Наука", 1971. – С. 7-27.

166. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – Издательство. Московского университета.: 1987. – 228 с.

167. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М . : Наука, 1990. – 168 с.

168. Шахнарович А. М. Место семантического компонента в языковой способности / А. М. Шахнарович // Семантика языковых единиц и текста. – М., Наука, 1979. – 168 с.

169. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М . : 1990. – 167с.

170. Шахнарович А. М. К проблеме развития речи в онтогенезе / А. М. Шахнарович, В. В. Лебединский // Проблемы психолингвистики. – М . : 1975. – 225 с.

171. Шеремет М.К. Методика навчання української мови молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку (у процесі засвоєння словотворчих засобів) / М.К. Шеремет., О.В. Ревуцька. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 194с.

172. Шеремет М.К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання у школі: Дис….докт.пед.наук: 13.00.03. / М.К. Шеремет. Дис….докт.пед.наук. – К., 1997. – 437с.

173. Шевченко С. Г. Особенности освоения элементарных понятий детьми с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 1976. – № 4. – С. 20-28.

174. Эльконин Д. Б. Развитие речи. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца. – М . : Просвещение, 1964. – С. 115-182.

175. Юркова И. А. О некоторых клинических особенностях психического инфантилизма / И. А. Юркова // Дети с временной задержкой развития. – М . : «Просвещение», 1971. – С. 25-31.

176. Язык и речь: проблемы и решения: [Сборник научных трудов к юбилею Л. В. Златоустовой / Под ред. Г. Е. Кедровой]. – М . : Макс Прес, 2004. – 436 с.

177. Яссман Л. В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития / Л. В. Яссман // Дефектология. – 1976. – №3. – С. 35-43.

178. Chomsky N. Verbal Behaviour / N. Chomsky // Language. – 1959. – V. 35. – No 1. – P. 26-58.

179. Clark H., Clark E. Psychology and Language: An introduction to psycholinguistic. – N. Y., 1977. – P. 34-65.

180. Glanzer M. Psycholinguistic and Verbal Learning / M. Glanzer. – N. Y., 1965. – P. 6-8.

181. Halle M. Speech Recognition: a model and a program for research / M. Halle, K. M. Stevens // The structure of language. Reading in the philosophy of language. – Englewood Cliffs, 1964. – P. 610.

ДОДАТКИ

Додаток А

А.1. Дослідження особливостей оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять

Проба 1.1. Конкретизації родових понять.

Молодшим школярам із ЗПР пропонувалося конкретизувати родові поняття різного ступеня узагальненості:

– 1-а група родових понять із низьким рівнем узагальнення – *дерева, дикі тварини, свійські тварини, дикі птахи, свійські птахи, квіти, риби, ягоди, посуд, меблі, взуття, кущі, гриби, іграшки, комахи, фрукти, овочі, робочі інструменти, музичні інструменти, дорожній транспорт, водний транспорт, повітряний транспорт, предмети побуту;*

– 2-а група родових понять із вищим рівнем узагальнення – *якості людини, дії людини*, *рослини, тваринний світ, речі*, *їжа, транспорт.*

Вибір мовленнєвого матеріалу ми узгодили з програмами навчання й виховання учнів із ЗПР дошкільного та молодшого шкільного віку. У ході виконання завдання учням пропонувалось підібрати конкретні слова або назву предметів до запропонованих понять, а саме, відповісти на запитання педагога: „Які ти знаєш *дерева (овочі, меблі тощо)?”.*

Якщо виконання завдання викликало в учнів труднощі, їм надавалася різного виду допомога:

– повторення інструкції, яке допомагало дитині зосередитися на завданні;

– стимульні питання, які вводили дитину в певну ситуацію, сприяли активізації її розумової діяльності та актуалізації слів. Наприклад:

Експериментатор: Які якості людини ти знаєш?

Учень: (Мовчить).

Е: Подумай і скажи, якою може бути твоя мама?

У: *Доброю, ласкавою, веселою.*

Проби 1.2, 1.2а. Пояснення змісту узагальнюючих понять різної семантичної ємності.

Учням для пояснення пропонувались узагальнюючі поняття різної семантичної ємності, але для більш точного розуміння механізмів порушення в діагностичні завдання були включені поняття, які під час конкретизації викликали труднощі у дітей із ЗПР (проба 1.1).

– родові поняття з низьким рівнем узагальнення: *меблі, квіти, дикі тварини, дикі птахи, риби, ягоди, комахи, кущі, робочі інструменти, музичні інструменти, гриби, предмети побуту, водний транспорт, повітряний транспорт* (проба 1.2);

– родові поняття з вищим рівнем узагальнення: *якості людини, дії людини*, *рослини, тваринний світ, речі*, *їжа,* (проба 1.2а).

Під час виконання завдань (проба 1,2 та 1,2а) учням необхідно самостійно дати пояснення поняттю, наприклад, відповісти на запитання педагога: Що таке меблі? Перед самостійним виконанням педагог повторював інструкцію та демонстрував зразок відповіді Якщо в дітей виникали ускладнення під час виконання завдання, їм надавалась допомога в певній послідовності:

– повтор інструкції;

– виконання завдання з опорою на наочність (серія картинок, на яких зображені предмети, наприклад: меблі – стіл, стілець, шафа, ліжко, та ін..);

– у більш складних випадках дитині надавалися стимульні запитання, які допомагали з’ясувати призначення або функції предметів, об’єднаних родовим поняттям. Наприклад: „Для чого потрібні ці предмети? Що з ними роблять (ними роблять)? ”

Проби 1.3, 1.3а Сформованості вміння учнів об’єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом.

У визначених пробах школярам із ЗПР пропонувалося прослухати низку слів, добре знайомих дитині з дошкільного віку, вони відображають конкретні реально існуючі предмети та об’єднані однією тематикою. Особлива увага

зверталася на родові поняття, тлумачення чи конкретизація яких викликали труднощі під час виконання проб 1.1, 1.2 та 1.2а.

Для узагальнення пропонувалися слова з: – конкретним предметним значенням (проба 1.3.): *айстра, нарцис, волошка* – квіти*; пароплав, човен, корабель* – водний транспорт; *літак, гелікоптер, ракета* – повітряний транспорт; *малина, ожина, горобина* – ягоди; *метелик, жук, мураха* – комахи; *окунь, щука* – риба; *сокира, молоток, пилка* – робочі інструменти; *рояль, бубен, дудочка* – музичні інструменти; *мухомор, підберезник* – гриби; *сокіл, снігур, грак* – птахи*; білка, ведмідь, лисиця* – дикі тварини*; курка, гуска, качка* – свійські птахи*; пилосос, телевізор, телефон* – предмети побуту*;*

– прості узагальнюючі поняття (проба 1.3а): *одяг, взуття, меблі* – речі; *літак, пароплав, машина* – транспорт; *квіти, кущі, дерева* – рослини; *овочі, цукерки, фрукти, напої* – їжа; *риби, птахи, звірі* – тварини.

Під час виконання завдань учням необхідно відповісти на запитання педагога: „Як можна це назвати одним словом?” Якщо дитина не могла дати відповідь при першому пред’явленні інструкції, їй надавалася допомога:

– заміна мовленнєвого матеріалу, який учні рідко використовують у повсякденному мовленні, на більш доступний. Наприклад, замість *айстра, нарцис, волошка* (квіти) *троянда, тюльпан, ромашка;*

– учням пропонувалися предметні картинки із зображенням конкретних предметів;

– у більш складних випадках дитині надавалися стимульні запитання, які допомагали проаналізувати предмети. Наприклад: „Для чого ці предмети?” „Що з ними роблять?”, „Що між ними спільного? ” та ін.

А. 2. Дослідження особливостей оволодіння учнями із ЗПР лексичним значенням абстрактних понять

Проба 1.4. Співвіднесення значення абстрактного поняття з сюжетною картинкою.

Учням пропонувались три сюжетні картинки, які відображали зміст простих і складних для розуміння абстрактних понять:

– прості для розуміння (1 група) – *добрий, хитрий, зло, розбійник, радіти, розумний, мудрий, жадібний, сильний, сміливий;*

– більш складні для розуміння (2 група) – *щастя, турбота, зжалитися, любити, бадьорий, пишатися, здоров'я, сумувати, шанувати.*

Учням із ЗПР необхідно до запропонованого абстрактного поняття вибрати картинку, яка відображає її зміст.

Якщо дитина не могла самостійно вибрати картинку їй надавалась допомога у такій послідовності:

– повтор інструкції з метою спрямування уваги дитини до завдання;

– пояснення лексичного значення запропонованого абстрактного поняття;

аналіз ситуації, зображеної на картинці.

Проба 1.4а. Співвіднесення значення абстрактного поняття з кількома сюжетними картинками із зображенням різних ситуацій, що позначаються цим поняттям.

Учням пропонувалось розглянути 6-8 сюжетних картинок, з яких три могли бути співвіднесені із запропонованим абстрактним поняттям. Учню необхідно було самостійно визначити ці картинки. Якщо під час виконання цього завдання виникали труднощі дитині надавалась допомога, аналогічна до описаної вище (див пробу 1.4).

Проба 1.4б. З'ясування значення абстрактного поняття з опорою на контекст

У пробі 1.4б використовувались лише ті поняття які викликали ускладнення під час виконання завдань попередньої проби. Наприклад: *розумний, мудрий, сильний, сміливий, щастя, зжалитися, журитися, любити, бадьорий, пишатися, сумувати, здоров'я, шанувати* тощо. Дитині пропонувалось прослухати текст, в якому зустрічалось слово з абстрактним значенням і пояснити, що воно означає.

Учням пропонувалося прослухати текст .

Одного разу Оленка йшла зі школи додому. Раптом з двору вискочив великий собака. Дівчинка дуже перелякалась і почала плакати. Хлопчик, який

проходив повз не злякався злого собаки і відігнав його від Оленки. Хлопчик дуже сміливий.

Після невеликої бесіди, метою якої було з'ясування розуміння учнем почутого, йому пропонувалось дати відповідь на наступне питання: „Поясни чому хлопчика у тексті назвали *сміливим*?"

У разі виникнення труднощів учням пропонувалась серія допомоги, яка подавалась у наступній послідовності:

– повторне читання діагностичного тексту (з установкою пояснити значення діагностично значимого слова);

– бесіда до тексту, що будується навколо значення діагностично значимого слова.

Проба 1.4в Сформованості операції переносу контекстуально зумовленого значення слова на інші подібні ситуації на основі співвіднесення його із ситуаціями з власного досвіду дитини.

Під час виконання цього завдання учню пропонувалося назвати ситуації (з власного досвіду) до яких може бути застосоване зазначене слово з абстрактним значенням. Наприклад: „Подумай і скажи, а кого ще можна назвати сміливим? А чи сміливий ти? А чи сміливий твій друг (подруга)?"

За умови виникнення труднощів щодо перенесення значення слова на інші ситуації педагог пропонував учню такі види допомоги:

– із серії картинок необхідно вибрати ті, до яких підходить зміст запропонованого слова;

– моделювання ситуації, де може зустрічатися запропоноване слово.

Проба 1.4д Вміння учнів із ЗПР пояснювати зміст абстрактного поняття, без зорової та контекстуальної опори.

Для пояснення учням пропонувались лише прості поняття (*добрий, хитрий, зло, розбійник, радіти, розумний, мудрий, жадібний, сильний, сміливий*,), які за результатами виконання попередніх проб (1–3) не викликали у школярів труднощі. Перед самостійним виконанням педагог повторював інструкцію та надавав зразок відповіді. Наприклад: „Сміливий – це той, хто нікого не боїться".

При цьому враховувався ступінь узагальненості наведеного дитиною пояснення. Якщо уразі відповіді пояснення надавалося шляхом наведення одного

з варіативних значень слова, то це свідчило про несформованість узагальненого лексичного значення абстрактного поняття.

Уразі виникнення таких чи інших труднощів учням надавалась допомога:

– повтор інструкції та спрямування уваги до завдання;

– вибір правильного пояснення з декількох варіантів запропонованих педагогом. Наприклад: „Обери правильну відповідь: Сміливий – *це той, хто нікого не боїться чи той хто усіх кривдить?*”.

А.3. Дослідження особливостей сформованості деривацйного значення слів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР

Проба 1.5. Визначення рівня розуміння та особливості самостійного використання слів (іменників, прикметників, дієслів) із різними за значенням морфемами.

Під час виконання проби учням було необхідно прослухати речення й вибрати із запропонованих спільнокореневих слів слово з відповідною до контексту морфемою.

Мовленнєвий матеріал містив іменники, прикметники, дієслова.

1. Іменники з різним морфемним значення:

– збільшеності: *У слона (ніжки, ножища). У вовка великі (зуби, зубища, зубки);*

– зменшеності: *У новорічне свято ми прикрашали (ялину, ялинку). У зайчика (хвіст, хвостик);*

– пестливості: *Мама ласкаво називає Марійку «моє» (сонечко, сонце). А бабуся – “моє” (серце, серденько);*

– вмістилища: *Бабуся поставила на стіл (цукерки, цукорницю). Катруся гралась з піском у (пісочниці, піщанику);*

– **одиничності:** *У руках дівчинка тримала одну (солому, соломину*). *Діти вирізали з паперу (сніжки, сніжинки);*

– **згрубілості:** *Ображати маленьких може тільки злий (хлопчик, хлопчисько*). *Діти слухали казку про страшного (вовчка, вовчиська);*

– дитинчата: *У гнізді шпака вилупилися маленькі (шпаки, шпаченята*). *У зоопарку народилися маленькі (леви, левенята);*

– **професії:** *На комбайні працює (комбайнер, комбайни*). *Сергійко хоче бути (футбольником, футболістом). Сестра у Петрика (спортсмен, спортсменка).*

2. Прикметники:

– відносні: *Петро у класі (високий, найвищій). Напередодні свята наш клас серед інших був (найкрасивіший, красивий);*

– присвійні: *На снігу ми побачили (зайця, заячі) сліди. У шафі висить (татове, тата) пальто;*

– якісні: *Серед усіх фруктів лимон був (найкисліший, кислий). Дорога до лісу була (найдовшою, довгою).*

3. Дієслова:

– *Автобус вже відходив, але Сергійко встиг у нього (перестрибнути, застрибнути*);

– *Зранку стоїть мороз. Вода в калюжах (замерзла, заморозила);*

– *У завданні треба (виписати, вписати) пропущені букви;*

– *Замерзле кошеня треба (обігріти, розігріти);*

– *Перед відповіддю хлопчик (розгубився, загубився).*

Якщо учень не міг самостійно зробити вибір, педагог надавав допомогу в такій послідовності:

– повтор інструкції з метою спрямування уваги дітей на варіанти слів;

зорова опора: учню пропонують картинки із зображенням змісту різних варіантів слів.

Проба 1.5а Особливості утворення учнями із ЗПР похідних слів морфологічним способом від запропонованої твірної основи.

Учню необхідно було подивитися на картинку й визначити „назву діючої особи”, зображеної на ній. Інструкція для виконання: „Подивись на картинку, хто (або що?) на ній зображено? Назви одним словом”.

Для аналізування була запропонована серії картинок із зображенням таких сюжетів: *діти грають у футбол (футболісти), хлопчик ловить рибу (рибалка), хлопчики грають у шахи (шахісти), чоловік водить автомобіль (водій), люди*

працюють на будівництві (будівельники), чоловік працює на комбайні (комбайнер), людина мете двір (двірник), людина у школі вчить дітей (учитель), хлопчик їде на велосипеді (велосипедист), людина керує літаком (льотчик). У разі відсутності відповіді учням надавалася допомога в такій послідовності:

– повтор інструкції, з метою спрямування уваги дитини на помилку;

– стимульні питання, які допомагали проаналізувати зміст сюжету. Наприклад: „Подивись уважно, що роблять люди? як їх можна назвати одним словом ?”;

– детальний аналіз змісту сюжету.

Проба 1.5б Дослідження вміння учнів із ЗПР самостійно аналізувати та пояснювати значення похідних слів.

Для пояснення пропонувалися такі похідні слова: *світильник, кип’ятильник, читач, птахівник, школяр, садівник, салатниця, спортсмен, пісочниця, велосипедист, футболіст, мильниця.*

Під час виконання завдання дитині необхідно було без зорової опори пояснити значення похідного слова, тобто дати інтерпретацію поняттю. Наприклад: „Що таке світильник?” і т.д. У разі відсутності пояснення дітям надавалася така допомога:

– повторення інструкції з метою концентрації уваги дитини на завданні;

– зорова опора (пропонувалися картинки із зображенням предметів або об’єктів відповідних до запропонованих слів);

– стимульні питання, наприклад: „Подивись уважно, що можна робити з цим предметом? Для чого він потрібен?”

А.4. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АСОЦІАТИВНИХ ЗВ’ЯЗКІВ МІЖ СЛОВАМИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Проба 1.6 Вільний асоціативний експеримент.

Педагог пропонував дітям слова-стимули, які відносяться до різних частин мови. Учням необхідно було до слів -стимулів, не контролюючи свою мовленнєву діяльність, підібрати слова-реакції, тобто ті слова, які спадуть дитині

на думку. Інструкція до виконання: „Давай пограємо у слова, я кажу слово, а ти будь-яке у відповідь, яке спаде тобі на думку”.

Слова-стимули підбиралися з урахуванням віку дітей і змісту шкільної лексики. Було підібрано 2 групи.

Перша група – добре знайомі дітям слова, виражені іменником (*олівець, сорочка, урок, соловейко, лікар, буква*), прикметником (*солодкий, червоний, розумний, веселий, круглий, швидкий*), дієсловом (*вимити, співати, стрибати, малювати, їсти, писати*).

Друга група слів-стимули більшого ступеня складності до яких відносяться іменники *(враження, хурделиця, задоволення, здоров’я, щастя, добро)*, прикметники *(бадьорий, щирий, справжній, розумний, злий, турботливий)*, дієслова *(шанувати, сумувати, пишатися, зжалитися, любити, захищати).*

Проба 1.6а. Самостійний вибір парних аналогій за певним значенням.

Учень повинен самостійно до запропонованих понять підібрати слова за аналогією. Для позитивного виконання учню необхідно самостійно «збудувати» логічний зв’язок або логічне відношення між поняттями.

У завданні подані слова, поєднані між собою різноманітними логічними зв’язками:

– соціально-побутові: *лікарня – хворі, школа – ...; читання – вірш, математик – ...; одяг – швачка, дім – ...; корабель – капітан, літак – ...; шафа – меблі, чашка – ...; ліжко – лежати, стілець – ...; ложка – каша, виделка – ...; мити – підлога, прати – ...;*

– оточуюче – середовище: *ріка – вода, небо – ...; зима – холод, літо – ...; сад – яблуко, город – ...; ранок – сонце, ніч – ....; осінь – дощ, зима – ...;*

– просторово-часові: *день – обід, вечір – ...; вересень – осінь, липень – ...; понеділок – тиждень, травень – ...;*

– функціональні: *рукавиця – рука, чобіт – ...; бігти – стояти, кричати – ...; шафа – речі, диван – ...; дорога – велосипед, сніг – ...; літак – крила, іде – ...;*

– суттєва частина чогось: *вовк – паща, птиця – ...; людина – голова, лисиця – ...; дерево – листя, літак – ...;*

– матеріальна: *ніж – залізо, стіл – ...; дім – цегла, светр – ...; стакан – скло, зошит – ...;*

– за принципом порівняння: *камінь – важкий, пух – ...; добрий – злий, веселий – ...; перець – гіркий, мед – ...; чоловік – молодий, дід – ...*

Інформативним є не тільки підбір певного слова, але й пояснення свого вибору. Це дуже важливо, оскільки існує варіант такого виконання, коли дитина правильно встановлює зв'язки між поняттями, але внаслідок обмеженості власного словникового запасу, або труднощів, пов'язаних з актуалізацією потрібного слова, дає неправильну відповідь.

Мовленнєвий матеріал надавали учням на вербальному рівні, від простого до складного, використовуючи пояснення. Наприклад*: Лікарня – хворі,* між цими словами існує певний зв'язок, хворі приходять лікуватися в лікарні. Потрібно підібрати слово, яке підходить до слова *школа. Лікарня – хворі, школа – ...,* яке слово сюди підходить? Очікувана відповідь: *лікарня – хворі, школа – учні.*

Наступні словосполучення даються вже для самостійного виконання. Якщо учень не міг виконати завдання з першого разу, йому надавалася допомога в такій послідовності:

– повторення інструкції;

– надання набору слів, серед яких є вірна відповідь, наприклад: *лікарня – хворі, школа –* ...підбери слово із запропонованих, яке найбільше підходить за аналогією *(урок, вчитель, учні)*. Приклади допоміжного матеріалу:

– соціально-побутові: *лікарня – хворі, школа – (урок, учні, вчитель); читання – вірш, математика – (учень, підручник, задача); одяг – швачка, дім – (кімната, будівельник, цегла); корабель – капітан, літак – (крила, пасажири, пілот); шафа – меблі, чашка – (вода, посуд, червона); ліжко – лежати, стілець – (дерево, кімната, сидіти); ложка – каша, виделка – (м'ясо ніж посуд); мити – підлога, прати – (мило, рука, білизна);*

– оточуюче – середовище: *ріка – вода, небо – (сине, хмари, літак); сад – яблуко, город – (морква, грядки, копати); ранок – сонце, ніч – (зорі, спати, темно; осінь – дощ, зима – (холод, шуба, сніг);*

– просторово- часові: *день – обід, вечір – (грати, вечеряти); вересень – осінь, липень – (літо, тепло, ягоди); понеділок – тиждень, травень – (весна, квіти, місяць);*

– функціональні: *рукавиця – рука, чобіт – (підошва щітка нога); бігти – стояти, кричати – (мовчати, повзати, плакати); шафа – речі, диван – (сидіти, меблі, витирати); дорога – велосипед, сніг – (ковзани, білий, зима); літає – крила, іде – (машина, колесо, дорога);*

– суттєва частина чогось: *вовк – паща, птиця – (повітря, дзьоб, співи); людина – голова, лисиця – (хвіст, руда, тварини); дерево – листя, літак – (повітря, крила, літає).*

– матеріальна: *ніж – залізо, стіл – (скатертина, дерево, стілець); дім – цегляний, светр – (зелений, теплий, вовняний); склянка – скло, зошит – (учень, папір, урок);*

– за принципом порівняння: *камінь – важкий, пух – (легкий, подушка, пір'я); добрий – злий, веселий – (сумний, кмітливий, хоробрий); перець – гіркий, мед – (смачний, солодкий, весняний); чоловік – молодий, дід – (добрий, старий, з вусами).*

– повторення інструкції із спрямуванням уваги до слів, з яких треба вибрати правильне;

– надання стимульних питань, які допомагають учням установити логічні зв'язки між словами, наприклад: *„У лікарні лікуються хворі, а хто навчається у школі?".*

А.5. Рівень сформованості ймовірного прогнозування на лексичному рівні

Проба 2.1. Ймовірне прогнозування на деривaційному рівні шляхом утворення похідних лексем із відповідним значенням.

Інструкція до виконання: „Подумай, яке слово я хочу сказати?".

Характер запропонованого лексичного матеріалу дозволяв перевірити вміння використовувати дітьми у прогнозуванні різноманітні словотворчі морфеми:

– У лісі народилися маленькі зай..(ченята); У зоопарку живуть великі сло..(ни); На грядці росли великі по...(мідори) та маленькі по..(мідорчики); Влітку

погода на дворі дуже те..(пла); В магазині мама купила одну мо..(рквину); На парті в учня лежав червоний зо..(шит); На майданчику діти грають у пі...(сочниці); У слона великі но..(жища); Мама свою донечку ласкаво називає Ка...(трусенька);

– У шахи грають ша...(хісти); У саду доглядає за квітами са..(дівник); На автобусі працює во...(дій).

– На уроці малювання учні фрукти роз..(мальовують); На уроці фізкультури діти бігають та с...(трибають). У гараж машина за..(їджає); Оленка порвала спідничку. Спідничку треба за..(шити).

У разі відсутності відповіді учням надавалася допомога:

– спрямування уваги дитини на слово;

– зорова опора (зображення сюжету, який відповідає змісту речення).

Проба 2.2. Ймовірне прогнозування на лексичному рівні шляхом доповнення речення однорідними членами речення додатком, присудком та означенням.

Інструкція до виконання: „Прослухай початок речення і закінчи його якомога більшою кількістю слів”.

Мовленнєвий матеріал підбирався таким чином, щоб прогнозування передбачало актуалізацію слів, які виконують у реченні роль додатка, присудка та означення. Наприклад:

1. Додаток: *Ми будемо обідати, на стіл поставили …(тарілки, чашки* тощо); *Кухар готує борщ із ...(картопля, буряк* тощо*); У зоопарку живуть ...(слони, мавпочки, тигри* тощо*).*

2. Присудок: *Діти у школі вчаться …(читати, рахувати* тощо*)*; *На уроці фізкультури учні ...(бігають, стрибають, грають* тощо*); На городі бабуся... (працює, садить, копає* тощо*).*

3. Означення: *Я дуже люблю свою маму вона…(добра, ласкава* тощо); *Діти люблять їсти фрукти, бо вони...(смачні, соковиті* тощо*); У казках зайчик завжди ...(маленький, сіренький, слабкий* тощо*).*

Якщо діти не могли актуалізувати потрібне слово, їм надавалась така допомога:

– уточнююча інструкція: Наприклад: „Пригадай, коли ми обідаємо, що стоїть у нас на столі?”;

– зорова опора: учням пропонуються картинки із зображенням сюжету відповідно змісту речення.

Аналізуючи отримані відповіді, ми визначили як кількісні, так і якісні особливості прогнозування слів різних граматичних категорій.

Проба 2.3. Визначення особливостей ймовірного прогнозування на рівні словосполучення.

Під час виконання завдання учням необхідно прослухати запропоноване слово й побудувати словосполучення, спираючись на нього. Пропонувалися лексичні одиниці різних граматичних категорій. Інструкція до виконання: „Доповни речення”.

Наведемо приклади використаного мовного матеріалу:

– *„Вчитель (що робить?)...”(вчить дітей читати, писати, рахувати* тощо*);*

– *„Сергійко (що робив?)...”(допомагав мамі, вчив уроки, грав із сестричкою* тощо*);*

– *„Наталочка і Катруся (що робили?)...(малювали червоні, жовті квіти, гралися з м’ячем* тощо*);*

– *„Восени (що відбувається?)”...(надворі холодно, опадають пожовклі листя, йде холодний дощ* тощо*);*

– *„У кімнаті (що відбувається?)...(подружки вчать уроки, читають книжки* тощо*);*

– *„На майданчику (що відбувається?)”...(граються хлопчики та дівчатка);*

– *„Біжить (про кого я кажу?)”...(лисиця по темному лісі за зайчиком,* тощо*);*

– *„Перестрибує (про кого я кажу?)”...(маленький зайчик через паркан* тощо*);*

– *„Веселий (про кого я кажу?)...”(хлопчик, він радіє на свято* тощо *);*

– *„Сміливий (про кого я кажу?)...”(грак, він захищає своїх маленьких пташенят* тощо*)*

Так, під час виконання цього завдання педагог спонукав учня до конкретизації ситуації, будуючи відповіді різної синтаксичної конструкції, яка містить у собі присудки, додатки та означення.

За необхідності, у разі відсутності відповіді або якщо дитина відповідала одним словом, їй надавалася допомога:

– спрямування уваги дитини на завданні;

– стимульні питання стосовно змісту завдання: "Що робить?", "Що роблять?" тощо.

Проба 2.4. Особливості використання нових лексичних одиниць у формуванні нового речення.

Учням пропонувалося прослухати речення-зразок, зміст якого співпадає зі змістом запропонованого сюжетного малюнка. Необхідно, спираючись на наочність, скласти нове, подібне за змістом, речення, але використовувати інші лексичні одиниці. Наприклад, до картинки „Хлопчик сидить за столом і їсть кашу” експериментатор пропонує речення-зразок „Хлопчик снідає”. Можливі варіанти відповіді учнів: *Сергійко їсть солодку кашу; Дитина куштує смачну їжу.* Пропонуємо приклад сюжетних картинок із зображенням таких ситуацій: 1. Хлопчик сидить за столом із ложкою в руці. 2. Жінка готує їжу. 3. Садівник працює у саду; 4. Учитель викладає урок; 5. Дівчинка миє посуд; 6. Діти грають на майданчику.

Якщо виконання завдання викликало труднощі, учням надавалася допомога:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на завдання;

– стимульні питання стосовно запропонованої картинки: ”Як ще можна сказати?, Що люди роблять?”

А.6. Особливості сформованості лексичного контролю

Проба 3.1. Рівень сформованості морфологічного контролю.

Інструкція до виконання: „Прослухай речення і скажи, що в ньому неправильно. Як треба сказати?” Мовленнєвий матеріал подавався з різним рівнем складності деривaційного значення. Наприклад:

– Кішка народила кошат (кошенят) із білими маленькими хвостищами (хвостиками);

– Зранку після вмивання мило треба покласти в мильник (мильницю);

– Тато Сергійка працює тракторником (трактористом);

– Біля нашого дому є гарний квітникар (квітник). Ми з друзями любимо за ним прибирати (доглядати);

– По обіді від нашого дому заїхала (від'їхала) червона машина;

– Хлібороб засипав (пересипав) пшеницю з долоні на долоню.

Якщо дитина не помічала спотвореної лексичної одиниці (слова) в реченні, їй надавалася така допомога:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на спотворене слово (виділяючи його голосом);

– вибір правильного слова із запропонованих (зіставлення спотвореного і правильного).

Проба 3.1а. Сформованість смислового контролю.

Учням необхідно було прослухати речення й назвати слова, використані невідповідно до змісту. Інструкція до виконання: „Прослухай речення і скажи, що в ньому неправильно. Як треба сказати?”

– Восени на городі бабуся збирала врожай картоплі, яблук, моркви;

– Лікар хворих доглядає, вчить, лікує;

– По шосе мчали машина, потяг, автобус;

– На нашій клумбі ростуть гарні квіти: роза, липа, ромашка;

– Тваринний світ нашої Батьківщини – це птахи, рослини, риби.

У разі виникнення ускладнень учням надавалася допомога в такій послідовності:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на спотворене слово (виділяючи його голосом);

– вибір правильного слова із запропонованих (зіставлення правильного й неправильного слова).

Проба 3.1б. Контроль за вживанням у мовленні слів, близьких за значенням.

Під час виконання завдання учням необхідно було після прослуховування речення визначити слово, яке не відповідає змісту речення. Інструкція до виконання: „Прослухай речення і скажи, що в ньому неправильно. Як треба сказати?”

– Бабуся пригостила дівчинку рум’яним (червоним) яблучком;

– Дорослі вирили мілку (неглибоку) яму;

– Біля лісу протікала простора (широка) річка;

– Допомагати мамі по господарству – це прати (мити) підлогу, мити (прати) білизну;

– У зоопарку діти бачили коротке (маленьке) білченя.

Якщо дитина не помічала помилки, їй надавалася допомога в такій послідовності:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на неправильне слово (виділяючи його голосом);

– вибір правильного слова із запропонованих (зіставлення правильного й неправильного слова).

Проба 3.1в. Контроль за використанням у реченні слів з абстрактним значенням.

Під час виконання завдання учням необхідно прослухати речення й визначити в ньому змістовно неправильне слово. Інструкція до виконання: „ Прослухай речення і скажи, що в ньому неправильно. Як треба сказати?”

– Щирі (добрі) учні нагодували бездомну кішку;

– На уроці математики Сергійко вирішує складні приклади, він дуже мудрий (розумний);

– Бадьорий (хоробрий) хлопчик захистив дівчинку від злого собаки;

– Жадібна (хитра) лисиця обдурила всіх звірів;

– Сміливий (сильний) спортсмен може підняти важку штангу.

Якщо дитина не могла визначити помилку, їй надавалася така допомога:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги на неправильне слово (виділяючи його голосом);

– зорова опора (сюжетна картинка, яка відображала зміст абстрактного поняття);

– аналіз змісту речення;

– вибір правильного слова із запропонованих (зіставлення правильного й неправильного слова).

А.7. Рівень сформованості вербальної пам'яті

Проби 4.1 та 4.1а. Рівень сформованості опосередкованого запам'ятовування у вільному зв'язному варіанті.

Проба 4.1 набір малюнків: *корова, літак, лопата, зошит, хліб, трамвай, кіт, гриб, настільна електрична лампа, диван, ключ;*

– слова для запам'ятовування: *світло, обід, ліс, навчання, миша, молоко.*

Проба 4.1а набір малюнків: *качка, окуляри, яблуко, машина, годинник, собака.*

– слова для запам'ятовування: *урок, зима, вікно, брат, м'яч, ранок.*

Проба 4.1. Перед учнем розкладають рядами всі картинки в довільному порядку, але так, щоб вона їх добре бачила. Інструкція до виконання: „Тобі потрібно буде запам'ятати ряд слів. Для того, щоб це було легко зробити, потрібно кожного разу, коли я буду називати слово, вибрати такий малюнок, який допоможе його запам'ятати". Наприклад, перше слово, яке необхідно запам'ятати – це слово „світло". На малюнках не намальоване світло, але потрібно вибрати малюнок „настільна електрична лампа", який допоможе запам'ятати це слово.

Під час виконання завдання (проба 4.1а) педагог промовляє слово, яке необхідно запам'ятати, і пропонує учню одну картинку, яку вона повинна використати як допоміжний засіб для запам'ятовування слова. Для правильного виконання цього завдання учням пропонуються картинки, які складно пов'язати із запропонованим педагогом словом (наприклад, слово *урок* – картинка „качка", слово *зима* – картинка „окуляри", тощо). Якщо дитина не зрозуміла завдання, інструкція повторюється.

Проби 4.2, 4.2а спрямовані на визначення особливостей запам'ятовування учнями із ЗПР слів простих та складних за структурою. Інструкція до виконання: „Прослухай уважно слова і назви ті, які ти запам'ятав". Наприклад:

– прості: *стіл, зошит, хліб, кінь, брат, яблуко, собака, лампа, вогонь*. (проба 4.2);

– складні: *велосипед, помешкання, щедрівка, батьківщина, національність, крамниця, оздоблення, майстерня, цукорниця, бурулька* (проба 4.2а).

Проби 4.3, 4.3а. Запам'ятовування семантично далекі та семантично близьких слів.

Інструкція до виконання: „Прослухай уважно слова і назви ті, які ти запам'ятав". Наприклад:

– семантично близькі: *штани, пальто, рукавиці, шапка, плаття, сорочка, хустка, шкарпетки, светр, спідниця* (проба 4.3);

– семантично далекі: *стіл, кущ, окунь, м'яч, пальто, вовк, квітка, тарілка, хмари, пароплав* (проба 4.3а).

Проби 4.4, 4.4а. Запам'ятовування слів близьких за значенням та близьких за звучанням.

Інструкція до виконання: „ Прослухай уважно слова і назви ті, які ти запам'ятав". Наприклад:

– близькі за значенням: *дрімати, спати, колихати, гойдати, мити, прибирати, шуміти, шелестіти, бігти, мчати* (проба 4.4);

– близькі за звучанням: *малина, Марина, тканина, калина, картина, тварина, Галина, Поліна, коліно, країна* (проба 4.4а).

Проба 4.5. Визначати слово, яке додалося.

Інструкція до виконання: „Прослухай низку слів, запам'ятай її, після повторної інструкції назви слово, яке додалося". Для запам'ятовування дітям надавалися слова різних граматичних категорій:

– іменники: *собака, зірка, вікно, гриби, шапка (книга)*;

– прикметники: *далекий, пахучий, червоний, скляний, черговий (лагідний);*

– дієслова: *доглядати, мити, класти, додавати, ліпити (смажити).*

Проба 4.6. Відтворення слів у зазначеному порядку.

Інструкція до виконання: „Прослухай слова і повтори їх у тій же послідовності”. Наприклад:

– береза, олівці, квочка, дощ, цукерка, вовк, пиріг, хлопчик, телефон, водій.

Запропоновані лексичні одиниці – прості за складовою структурою, змістовно знайомі дітям та семантично не пов’язані між собою. Якщо дитина не називала всі слова, їй надавався спрощений варіант завдання, у якому педагог зменшував кількість слів для запам’ятовування.

Проба 4.7. Запам’ятовування вербального матеріалу одного семантичного поля або певної лексичної теми.

Дітям було запропоновано десять слів (п’ять із них пов’язані між собою однією лексичною темою, наприклад „зима”):

– сніг, квітка, чашка, лютий, іграшка, ковзани, шуба, шафа, мороз, зошит.

Після прослуховування слів учню необхідно було назвати слова, які вона запам’ятала з визначеної лексичної теми. Попередньо педагог не акцентував увагу дітей на лексичній темі, слова з якої треба запам’ятати. Якщо дитина не могла виконати інструкцію, їй надавався спрощений варіант завдання, у якому її увага спрямовувалася на відповідну лексичну тему. Наприклад: „Уважно прослухай десять слів і назви ті, які відносяться до теми „зима”.

Проба 4.8. Запам’ятовування лексичного матеріалу за змістовними одиницями мови.

Молодшим школярам необхідно уважно прослухати текст, побудований із логічно пов’язаних між собою речень та відповідною кількістю лексичних одиниць. Під час відповіді дітям необхідно відтворити запропонований текст. Запропонований мовленнєвий матеріал:

– Щоранку учні йдуть до школи. Дуже старанні учні в портфелі носять зошити, підручники, ручки, олівці, фломастери, лінійку. У школі діти навчаються читати, писати, рахувати, мислити.

Одного разу після уроків учні з вчителькою пішли на екскурсію до бібліотеки. Розповідь бібліотекаря була цікавою, захоплюючою. Діти всім класом вирішили записатися до бібліотеки.

За необхідності учням надавалася допомога у вигляді стимульних питань. Наприклад: „Пригадай ще? Для чого діти ходять у школу? Куди вони пішли після уроку ?” і т.д.

А.8. Дослідження особливостей актуалізації лексичного досвіду

Проба 5.1. Актуалізація лексичних одиниці протягом певного часу.

Інструкція: ”Протягом однієї хвилини назви якомога більше слів”. Якщо діти під час відповіді швидко зупинялися, їм надавалися стимульні питання („Подумай, які ще слова?”), які допомагали дитині зосередитися на завданні та збуджували актуалізацію слів.

Проба 5.2. Актуалізація лексичних одиниць за заданим семантичним центром.

Учням необхідно було назвати слова, які, на їх думку, підходять до запропонованого. Як стимульні слова вживали слова конкретного значення та родові поняття з різним рівнем узагальнення. Рекомендований мовленнєвий матеріал:

– слова конкретного значення: *тарілка, книга, дерево, пташка, зірка, кішка, лелека, щука, чоботи, яблуко;*

– родові поняття з низьким рівнем узагальнення: *професії, іграшки, овочі, меблі, дикі тварини, свійські птахи, квіти, ягоди, комахи, робочі інструменти;*

– родові поняття з вищім рівнем узагальнення*: рослини, їжа, тваринний світ, речі, предмети побуту, транспорт.*

У разі необхідності учням надавалася допомога:

– допоміжні питання: „Який?, Для чого?, Що робить?”, які стимулювали розумову діяльність.

А.9. Особливості засвоєння лексико-семантичних явищ

Проба 6.1. Визначення антонімії.

Молодшим школярам необхідно дібрати антонімічні пари до слів:

– іменників: *день, сміх, радість, добро, холод, вечір;*

– прикметників: *твердий, темний, довгий, холодний, чистий, сильний, хворий, молодий, глибокий, добрий*;

– дієслів: *бігти, купувати, мовчати, підіймати, будувати, шепотіти, кохати, зникнути, квітнути, охолоджувати.*

Інструкція до виконання надавалась учням на вербальному рівні, використовуючи пояснення, наприклад: *день – ніч; сміх...*"Як буде навпаки?" Якщо дитина не могла виконати завдання, їй надавалася допомога у такій послідовності:

– повторення інструкції, з метою концентрації уваги дитини на завдання;

– зорова опора, яка допомагає уточнити значення слова;

– уведення слова в контекст. Наприклад: *Коли діти веселяться, ми чуємо сміх, а коли плачуть, ми бачимо ....?*

Проба 6.2. Визначення синонімії.

У ході виконання завдання учням пропонувалося дібрати слова – синоніми до слів:

– іменників: *школяр, малюк, стежка, метелиця, світанок, галас*;

– прикметників: *невеликий, гарний, залізний, спритний, спекотний, брудний, жорстокий, кмітливий, морозний;*

– дієслів: *ридати, радіти, йти, гойдати, трощити, мчати, балакати, робити, готувати, куштувати*.

Інструкція до виконання надавалася на вербальному рівні, наприклад: „Як назвати *школяра* іншим словом?" Для точного розуміння завдання перед самостійним виконанням ми використовували пояснення на прикладі одного слова, наприклад: *Школяр вчиться у школі, його ще можна назвати учень. П*ісля пояснення учні самостійно опрацьовують усі поняття. Якщо дитина не могла самостійно підібрати слова, близькі за значенням, їй надавалася допомога, наприклад до слова *малюк*:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на зміст слова;

– „Я називаю слова (*дошкільник, школяр, немовля*),а ти підніми руку, коли почуєш слово, яке означає схоже до слова *малюк"*.

Проба 6.3. Розуміння переносного значення.

Дослідження проходило в формі індивідуальної бесіди, учню після прослуховування віршованих рядків педагог пропонував відповісти на запитання щодо тексту. Наприклад: „Про що розповідається у вірші?” Наприклад:

Ходить садом листопад,
Підмітє чисто сад.

Настав листопад,
Зимі рідний брат.
Обтрусив гайок
Та й питає у діток:
– А де ж листок?

Спить сонечко солодким сном,
Сховалося за гори сині,
І колискову під вікном
Співає сон малій дитині.

Веселе сонечко блистить,
Проміння щедро ллє.
Гайок привітно шелестить,
Струмочок виграє.

Учень повинен висловити своє судження про слова, які вжиті в переносному значенні. Якщо виникали складності у виконанні завдання, дитині надавалася допомога:

– акцентування уваги школяра на словах із переносним значенням: „Що значить *веселе сонечко*?” „Як це *струмочок виграє* ?”

– зорова опора (пояснення віршованого рядка супроводжувалося розглядом картинки, яка допомагала учню зрозуміти переносне значення словосполучення);

– бесіда за текстом.

Проба 6.4. Розуміння багатозначності.

У ході дослідження нами були відібрані варіанти багатозначних слів (прикметників, дієслів, іменників), включених у різні словосполучення:

Іменники:

– *голова* (людини, потягу*);*

– *лінійка (*для креслення, в зошиті, шикуватися на лінійку*);*

– *ніжка (*дитини, стільця, грибна*).*

Прикметник

– *цікава (ий)* (людина, день, книжка);

– *холодна (ий)* (вода, день);

– *щедрий* (дарунок, врожай, вечір).

Дієслова:

– *підняти (ся)*(голову, ношу, з ліжка);

– *ходить* (пароплав, людина);

– *носити* (сумку, одяг, прізвище).

Учень повинен пояснити, тобто конкретизувати значення запропонованих словосполучень, відповісти, як він розуміє їх зміст. Наприклад: „*Яку книжку називають цікавою?"* Якщо учень не зміг дати відповідь, йому надавалася така допомога:

– повторення інструкції з метою концентрації уваги дитини на завдання;

– зорова опора (картинка з зображенням змісту словосполучення);

– допоміжні питання.

А.10. Диференціація та розуміння споріднених слів та понять близьких за значенням

Проба 7.1. Розуміння та диференціацію слів, близьких за значенням.

Під час виконання завдання учням пропонувалося прослухати слова, які надавалися попарно (*мити – прати, косити – жати тощо*) і відповідаючи на запитання педагога, пояснити та диференціювати значення запропонованих слів, наприклад: „Що можна мити? Що можна прати?" Якщо дитина не змогла самостійно пояснити зміст понять, їй надавалася допомога в такій послідовності:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини до завдання;

– із серії картинок вибрати ті, до яких підходить зміст запропонованих понять;

– уведення незрозумілого поняття в контекст протиставлення. Наприклад: Підлогу ми миємо, а білизну… *(перемо).*

Наводимо приклади мовленнєвого матеріалу: *мити – прати, косити – жати, копати – рити, стрибати – скакати, майструвати – будувати, крутитися – витися, щипати – скубти, їсти – куштувати, кричати – вищати, маленький – короткий, великий – безмежний, могутній – величний, просторий – широкий, червоний – рум'яний, світло – сяйво, поличка – підставка, чашка – кружка, ліжко – диван.*

Проби 7.2. Визначити зміст споріднених слів з опорою на картинки.

Дітям для аналізування пропонувалися такі групи споріднених слів: *кухня, кухар, куховарити; риба, рибалка, рибалити; липа, липень, липовий; зима, зимувати, зимовий; читач, читати, читання; школа, школяр, шкільний; квітка, квітень, квітчає; світ, світло, світає; вишивка, вишивати, вишитий.*

У виконанні проби учням необхідно до вище зазначених слів підібрати картинки, які, на думку дітей відображають їх зміст. Якщо дитина не могла самостійно зробити вибір, педагог надавав допомогу в такій послідовності:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дітей на варіанти слів;

– стимульні питання, які допомагали проаналізувати зміст сюжету.

Проба 7.2а. Пояснення значення споріднених слів на вербальному рівні без зорової опори.

Учням необхідно самостійно, на вербальному рівні, без зорової опори, пояснити зміст споріднених слів. Наприклад: „Поясни хто такий кухар? Що таке кухня ? Як це куховарити?" тощо.

Дітям для пояснення пропонувалися такі групи споріднених слів: *кухня, кухар, куховарити; риба, рибалка, рибалити; липа, липень, липовий; зима, зимувати, зимовий; читач, читати, читання; школа, школяр, шкільний; квітка, квітень, квітчає; світ, світло, світає; вишивка, вишивати, вишитий.*

Перед самостійним виконанням педагог повторював інструкцію та надавав зразок відповіді, наприклад: „Кухар – це та людина, яка готує їжу, кухня – це приміщення, де можна готувати їжу, куховарити – це процес приготування смачної їжі".

У разі відсутності відповіді учням надавалася допомога в такій послідовності:

– повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на завданні;

– стимульні питання, які допомагали проаналізувати зміст понять.

Додаток Б

Методика статистичного аналізу експериментальних даних

Для статистичної обробки отриманих результатів нами було розроблено систему наступних показників.

1. $O_i(a.b)$ - оцінка виконання завдання проби**,** де ***(a.b)*** - числовий маркер проби, у якому ***a*** - порядковий номер групи проб, ***b*** - порядковий номер проби у групі; ***i*** - порядковий номер завдання у пробі.

Оцінка виконання завдання O_i визначається за шкалою:

не виконав - 0

виконав зі зміною структури завдання - 1

виконав без зміни структури завдання - 2

виконав самостійно - 3

2. $O_{(a.b)}$ - оцінка виконання проби ***(a.b),*** що вираховується за формулою:

$$O_{(a.b)} = \sum_{i=1}^{n_{(a.b)}} O_i,$$

де ***n*** - кількість завдань у пробі, ***(a.b)*** - числовий маркер проби, у якому ***a*** - порядковий номер групи проб, ***b*** - порядковий номер проби у групі, ***i*** - порядковий номер завдання у пробі.

3. $КУ_{(a.b)}$ - коефіцієнт успішності виконання проби ***(a.b),*** що вираховується за формулою:

$$КУ_{(a.b)} = \frac{О_{(a.b)}}{Зп_{(a.b)}},$$

де $О_{(a.b)}$ оцінка виконання завдань проби ***(a.b)***; ***(a.b)*** - маркер проби, у якому ***a*** - порядковий номер групи проб, ***b*** - порядковий номер проби у групі ***n*** - кількість завдань у пробі;

Значення коефіцієнта ***КУ*** розподіляється в діапазоні:

$$0 \le КУ \le 1.$$

4. $КУ_{(a)}$ – коефіцієнт успішності виконання групи проб (а), де а – порядковий номер групи проб.

$$КУ_{(a)} = \frac{\sum_{b=1}^{N_a} КУ_{(a.b)}}{N_a},$$

де ***N*** – кількість проб в групі проб, ***a*** - порядковий номер групи проб, ***b*** - порядковий номер проб у групі, $КУ_{(a.b)}$ - коефіцієнт успішності виконання проби ***(a.b).***

5. $ЗКУ$ - загальний коефіцієнт успішності, що обраховується за формулою.

$$ЗКУ = \frac{\sum_{a=1}^{N} КУ_{(a)}}{N},$$

де $\boldsymbol{N}$ – кількість груп проб, $\boldsymbol{a}$ - порядковий номер групи проб, $\boldsymbol{КУ_{(a)}}$ - коефіцієнт успішності виконання групи проб $\boldsymbol{(a)}$.

За величинами зазначених показників визначався рівень успішності учнів щодо виконання завдань окремої проби ($\boldsymbol{КУ_{(a.b)}}$), групи проб ($\boldsymbol{КУ_{(a)}}$), а також загальний рівень успішності ($\boldsymbol{ЗКУ}$).

Рівні визначались за наступною шкалою:

Високий 0,76–1,00 (або 76-100%)

Достатній 0,51–0,75 (або 51-75%)

Середній 0,26–0,50 (або 26-50%)

Низький 0,00–25,00 (або 0-25%).

Зведені таблиці рівнів успішності наведені в тексті дисертації.(див. стр. 108, 176).

Критерій однорідності χ^2 (хі квадрат) Пірсона.

$$\chi^2_{емп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$$

де χ^2 – критерій однорідності Пірсона;

N – відсотковий показник учнів експериментальної групи, показники яких оцінюються в статистичному аналізі (у нашому випадку N=100%);

M – кількість учнів контрольної групи, показники яких оцінюються в статистичному аналізі (у нашому випадку M=100%);

n_i – відсотковий показник кількості учнів експериментальної групи, що досягли рівня *i*;

m_i – відсотковий показник кількості учнів експериментальної групи, що досягли рівня *i*,

i – порядковий номер рівня (високий,достатній, середній, низький), що набуває значень від 1 до *L*, де *L* - кількість визначених рівнів (у нашому випадку L=4).

Статистична гіпотеза H_0 –припускається відсутність відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп.

Висновок статистичного аналізу записуємо після кожного обчислення критерію, по групам проб і в цілому по результатам формувального експерименту.

За даними обчислення критерію χ^2 гіпотеза H_0 про відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп.

Додаток В

Результати констатувального етапу дослідження

Таблиця В.1

Результати виконання завдання на визначення рівня оволодіння учнями із ЗПР системою родо – видових понять у (%)

Наявність відповіді		Проби					
		1.1		1.2	1.2а	1.3	1.3а
		1 група	2 група				
Самостійні відповіді		77	35,4	41,6	16,7	54,1	25
Відповіді після допомоги	Повторної інструкції	-[1]	29,2	-	-	35,4	-
	Стимульних питань	23	35,4	4,3	10,4	-	-
	Зорової підтримки	-	-	54,1	66,6	10,5	41,7
	Відсутність відповіді	-	-	-	6,3	-	33,3

Примітка: [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Таблиця В.2

Результати виконання завдання на визначення рівня оволодіння учнями із ЗПР лексичним значенням абстрактних понять у (%)

Характер відповіді		Проби					
		1.4 1 етап		1.4а 2етап	1.4б	1.4в	14д
		I	II				
Самостійно правильні відповіді		62,4	45,8	35,5	45,8	29,2	14,6
Самостійно неповні відповіді		-[1]	-	-	-	20,8	47,9
Відповідь після допомоги	Повторної інструкції з метою спрямування уваги до завдання (з вказівкою на кількість картинок)	37,6	12,5	18,8	-	-	-
	Пояснення (уточнення) лексичного значення абстрактного поняття	-	41,7	35,4	-	-	-
	Повторного читання діагностичного тексту	-	-	-	25	-	-
	Проведення бесіди до тексту		-	-	39,2	-	-
	Вибору картинки із серії картинок	-	-	-	-	31,2	-
	Моделювання ситуації		-	-	-	18,8	
	Пропонованого вибору правильного пояснення із декількох варіантів		-	-	-	-	23,5
	Відсутність відповіді	-	-	10,3	-	-	14

Примітка: I – перша група слів (прості для розуміння абстрактні поняття), II – друга група слів (складні для розуміння абстрактні поняття).

Таблиця В.3

Результати сформованості деривaційного значення слова в учнів із ЗПР у (%)

Характер відповідей		Проби		
		1.5	1.5а	1.5б
Самостійні відповіді		66,7	60,4	6,3
Відповідь після допомоги	Повторної інструкції з метою спрямування уваги до завдання (слова)	12,5	20,8	8,3
	Зорової опори	10,4	-	10,4
	Стимульних питань	-[1]	10,4	66,7
	Аналізування ситуації	-	8,4	-
	Відсутність відповіді	10,4	-	8,3

Примітка: [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Таблиця В.4

Типи асоціативних зв'язків між словами в учнів із ЗПР за результатами вільного асоціативного експерименту у (%)

Асоціативні зв'язки %	Слова – стимули											
	іменники				прикметники				дієслова			
	I*		II		I		II		I		II	
	1**	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Синтагматичні	85	36	21		66	27	34		89	32	22	
Парадигматичні	15	64	6		34	73	-		11	68	11	
Відсутність	-	-	43		-	-	55		-		67	
Випадкові	4	-	30		-	-	11		2		-	

Примітка: * I група – часто вживані слова, II група слова більшого ступеню складності. 1** –експериментальна група (ЗПР), 2 – контрольна група (учні з нормою розвитку).

Таблиця В.5

Результати визначення вміння учнів із ЗПР самостійно встановлювати логічні зв'язки між словами у (%)

Самостійні відповіді	Відповіді після допомоги			
	Повтор інструкції	Вибір із запропонованих слів	Повтор запропонованих слів	Стимульні питання
39,6	-	31,2	18,8	10,4

Таблиця В.6

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості операцій прогнозування на лексичному рівні в учнів із ЗПР у (%)

Характер відповіді		Проба 2.1			Проба 2.2			Проба 2.3	Проба 2.4
		I	II	III	I*	II*	III*		
Самостійні відповіді		70,8	62,4	56,2	83,2	54,1	45,8	35,4	27,04
Відповідь після допомоги	Після повторної інструкції з метою спрямування уваги дитини на завдання	13,6	10,4	6,3	16,8	25	25	12,5	14,6
	Після стимульних питань	-[1]	-	-	-	-	-	52,1	39,5
	Після зорової підтримки	15,6	27,2	37,5	-	20,9	29,2	-	-
	Відсутність відповіді	-	-	-	-	-	-	-	18,9

Примітка: I – прогнозування іменників з різним морфемним значення (середній показник); II – прогнозування дієслів з різним морфемним значенням (середній показник); III – прогнозування похідних слів. I* – прогнозування іменників (присудків);

II* – прогнозування дієслів (додатків); III* – прогнозування прикметників (означень). [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Таблиця В.7

Результати сформованості лексичного контролю у дітей із ЗПР у (%)

Характер відповідей		Проба			
		3.1	3.1а	3.1б	3.1в
Самостійні відповіді		72,8	60,3	45,8	47,9
Відповідь після допомоги	Повторної інструкції з акцентом на визначеному слові	27,2	24,1	19,8	12,5
	Зіставлення правильного та неправильного слова	-[1]	15,6	12,5	-
	Використання сюжетних картинок	-	-	-	29,2
	Відсутність правильної відповіді	-	-	-	10,4

Примітка: [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Таблиця В.8

Особливості запам'ятовування та відтворення вербального матеріалу різної складності дітьми із ЗПР у (%)

Проби	Успішне виконання завдання		Діти, які виконували завдання гірше		Відсутність відповіді дітей
	Діти	Відтворені слова	Діти	Відтворені слова	
4.1	54,1	66,4	35,4	50	10,5
4.1а	29	49,7	51	25,3	20
4.2	60,3	45	39,7	20	-
4.2 а	45,8	30	54,2	15	-
4.3	64,5	55	35,5	30	-
4.3а	27	55	73	25	-
4.4	31,4	35	68,6	25	-
4.4а	27,2	40	72,8	20	-
4.6	77	25	23	15	-

Таблиця В.9

Результати виконання завдання на визначення вміння дітей із ЗПР актуалізувати лексичні одиниці у власному мовленні у %

Характер відповіді		Проба			
		5.1	5.2		
			I	II	III
Самостійно якісне актуалізування		43,7	73	60,3	27
Самостійна неякісна актуалізація		56,3	27	29,3	-
Відповідь після	Спрямування уваги на завдання	-[1]	-	10,4	62,6
	Відсутність відповіді	-	-	-	10,4

Примітка: I –актуалізація відносно конкретного значення слова; II – актуалізація відносно родового поняття низького рівня узагальнення; III – актуалізація відносно родового поняття більш високого рівня узагальнення.

Примітка: [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Таблиця В.10

Результати сформованості рівня розуміння лексико-семантичних явищ у %

Характер відповідей		Проба			
		6.1	6. 2	6.3	6.4
Самостійно правильні відповіді		45,8	22,9	27,1	35,4
Самостійно недостатньо повні відповіді		-[1]	-	27,1	-
Відповідь після допомоги	Повторної інструкції	14,6	14,6	14,6	16,7
	Зорової опори	14,6	-	20,8	22,9
	Контексту	20,8	-	-	-
	Вибору слова	-	54,1	-	-
	Бесіди стосовно змісту	-	-	10,4	-
	Стимульних питаннь	-	-	-	25
	Відсутність відповіді	4,2	8,4	-	-

Примітка: [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Таблиця В.11

Результати розуміння та диференціація споріднених слів та слів близьких за значенням дітьми із ЗПР у %

Характер відповідей		Проби		
		7.1	7.2	7.2а
Самостійні відповіді		41,6	64,5	29,2
Відповіді після допомоги	Після повторної інструкції з метою спрямування уваги дитини на завдання	12,5	12,5	16,7
	Стимульних питань	-[1]	23	37,5
	Зорова опора	35,5	-	-
	Введення у контекст протиставлення	10,4	-	-
	Відсутність відповіді	-	-	16,6

Примітка: [1] – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

ДОДАТОК Д

Д.1 Приклади відповідей учнів при проведенні діагностичних завдань на визначення рівня сформованості системи родо-видових понять

Проба	Мовленнєві завдання	Контрольна група	Експериментальна група (ЗПР)
Розуміння та пояснення змісту родо-видових понять низького рівня узагальнення			
1.2	П:Що таке посуд?	посуд – *це тарілки, чашки, ложки, виделки. С нього можна пити, їсти суп. Його миють витирають и ставлять на полки.*	посуд – *щоб їсти, мити, витирати, насипати кашу.* посуд – *тарілки, чашки, ложки;* посуд – *щоб насипати їсти*
Розуміння та пояснення змісту родо-видових понять високого рівня узагальнення			
1.2а	П:Що таке речі?	речі – *коли щось складають, одягають, доглядають за ними.*	речі – *щоб одягати, складати*.
Об'єднувати лексичні поняття й позначати їх одним словом.			
1.3а	П: Я це назвати одним словом?	– *одяг, взуття, меблі* – речі; – *кущі, дерева, квіти* – рослини.	– *одяг, взуття, меблі* – „*Це кудись класти*" (замість очікуваного – *речі*); – *кущі, дерева, квіти* – „*Це все зелене"* (замість очікуваного – *рослини)*.
Пояснення контекстуально зумовленного значення слова			
1.4б	Після прочитаного тексту, де розкривався зміст поняття»сміливій» П: Так який хлопчик?	– *Хлопчик сміливий, бо він спас дівчинку від собаки*.	– *Тут дівчинка перелякалась собаки*
Перенос лексичного значення абстрактного поняття на інші об'єкти та ситуації			

1.4в	П: Хто ще може бути сміливим ?	*– Сміливим може бути воїн, бо він не боїться ворога;* *– Сміливою може бути пташка, яка захищає своїх пташенят.*	*– Сміливим можуть бути хлопчик, дядя.*
Пояснення змісту абстрактного поняття			
1.4д	П: Хто такий хитрий? П: Що таке радість?	–Хитрий – *це той, хто обманює інших;* – **Радість** – *це коли радіють діти або інші люди. Вони сміються, веселяться.*	– Хитрий – *це лисиця із казки;* – Радість – *коли свято, усі танцюють*;

Д. 2 Приклади відповідей учнів при проведенні діагностичних завдань для визначення рівня сформованість деривaційного значення слів

Проби	**Мовленнєві завдання**	**Контрольна група**	**Експериментальна група (ЗПР)**
Практичне вміння утворювати похідні слова.			
1.5а	Експериментатор: пропонує картинку „Діти грають у футбол” П: Це хто?	*–Це футболісти*	Варіанти відповідей *– Хлопчики які грають у футбол, це футбольними;* *– Це гравники;* *– Діти грають із м’ячем;*
Практичне пояснення змісту похідного слова			
1.5б	П:Що таке кип’ятильник? П: Що таке пісочниця?	–Кип’ятильник – *кип’ятить воду;* – Пісочниця – *там лежить пісок, щоб діти грали у пісок:*	– Кип’ятильник – *заварювати чай;* – Пісочниця – *пісок:*

Д. 3 Приклади відповідей учнів при проведенні діагностичних завдань для визначення рівня лексичного прогнозування

Проби	Мовленнєві завдання	Контрольна група	Експериментальна група (ЗПР)
Лексичне прогнозування на рівні словосполучення			
2.3	П: Вчитель...?	*– Працює у школі, вчить дітей, читати, писати. може розповідати нам про тварин;*	Варіанти відповідей*:* *– У школі;* *– У школі вчить дітей на уроці;*
Рівень лексичного прогнозування з опорою на зміст сюжетного малюнку			
Зразок відповіді до картини „Хлопчик із ложкою в руках сидить за столом”.			
2.4	П:Речення – зразок: Хлопчик снідає. („Дивлячись на картинку, скажи те саме, але іншими словами”)	*– Хлопчик із ложкою в руках сидить за столом*	*– Це маленький хлопчик.*
Зразок відповіді до картини „Жінка готує їжу”			
2.4	П:Речення – зразок: Мама готує обід („Дивлячись на картинку, скажи те саме, але іншими словами”);	*– Мама готує смачний сніданок*	*– Посуд миє*

Д. 4 Приклади відповідей учнів при проведенні діагностичних завдань при визначенні рівня засвоєння лексико-семантичних явищ

Проби	Мовленнєві завдання	Контрольна група	Експериментальна група (ЗПР)
Визначення антонімії			
6.1	П: Скажи навпаки? Наприклад: –білий – чорний, добро…?	– добро – *зло;* –сміх – *сльози;* – бігти – *стояти;*	–добро…*(поганий, плохий);* –сміх – *не сміх,* сміх – *смішний, смішинка;*

	–сміх...? – бігти…?		–бігти – *бігає;*
Визначення синонімії			
6.2	П: Як назвати *школяра* іншим словом?” –школяр…? – гарний…? –малюк…?	– школяр –*учень;* гарний – *красивий;* –малюк – *дитина;*	– школяр –*школьник;* –гарний – *негарний;* –малюк – *маленький*
Пояснення переносного значення			
6.3	П: Про що розповідається у вірші? Настав листопад, Зимі рідний брат. Обтрусив гайок Та й пита в діток: – А де ж листок? Веселе сонечко блистить, Проміння щедро ллє. Гайок привітно шелестить, Струмочок виграє.	– листопад зимі рідний брат – *після листопада іде місяць зими грудень і впустив зиму;* – сонечко проміння ллє – *сонце гріє проміння свої опускає на низ;*	– листопад зимі рідний брат – *зимою буває сніг та холодно;* –листопад зимі рідний брат – *вітерець, листочки;* – сонечко проміння ллє – *про сонечко;*
Розуміння значень багатозначних слів.			
6.4	П: Яку людину (книжку, день) називають цікавою (им)?	– цікава людина – *яка дуже багато знає;* –цікавий день – *коли я цілий день граю;* –цікава книжка – *це цікаве оповіданняю.*	– цікава людина – *красива*, –цікавий; день – *добрий;* –цікава книжка – *красиво написана*

ДОДАТОК **Е**

Е.1. Система оцінювання рівня сформованості системи родо-видових понять

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Конкретизація родо-видових понять						
Конкретизує поняття:						
3	Самостійно правильно з достатньою кількість слів					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, моделювання ситуації)					
0	Відсутність відповіді					
Пояснення змісту родо-видових понять						
Пояснює зміст родо-видових понять:						
3	Самостійно правильні та повні пояснення					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (серія картинок, стимульні питання)					
0	Відсутність відповіді					
Узагальнення лексичних понять						
Об’єднує поняття і називає їх одним словом:						
3	Самостійно правильні узагальнення					
2	Відповідь після: заміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний; установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, стимульні питання)					
0	Відсутність відповіді					

Е.2. Система оцінювання рівня сформованості лексичного значення абстрактних понять

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Встановлення логічних зв’язків між словом і ситуацією						
Встановлює логічні зв’язки:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги (з вказівкою на кількість					

	картинок, уточнення педагогом лексичного значення абстрактного поняття)					
0	Відсутність відповіді					
Сформованість операції переносу значення одного слова і того ж слова на подібні ситуації (з зоровою опорою)						
Виконує перенос значення слова:						
3	Самостійно правильне виконання					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (уточнення педагогом лексичного значення абстрактного поняття)					
0	Відсутність відповіді					
Пояснення контекстуально зумовленого значення слова						
Пояснює значення слова:						
3	Правильні повні пояснення					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (бесіда, уточнення педагогом лексичного значення абстрактного поняття)					
0	Відсутність відповіді					
Сформованість операції переносу контекстуально зумовленого значення на інші подібні ситуації						
Виконує перенос контекстуально зумовленого значення слова:						
3	Самостійно правильне виконання					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, уточнення педагогом лексичного значення абстрактного поняття)					
0	Відсутність відповіді					
Практичне вміння пояснювати зміст абстрактного поняття, без зорової та контекстуальної опори						
Пояснює зміст абстрактного поняття:						
3	Правильні повні пояснення					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (вибір з кількох варіантів відповіді)					
0	Відсутність відповіді					

Е.3. Система оцінювання рівня сформованості деривaційного значення слова

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Розуміння та особливості самостійного використання слів із різними за значенням морфемами						
Визначає лексичні одиниці із різним значенням морфем:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання ((зорова опора)					
0	Відсутність відповіді					
Самостійне утворення похідних слів морфологічним способом від запропонованої твірної основи						
Утворює похідні слова:						
3	Самостійно правильно без зовнішнього аналізу ситуації					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання ((стимульні питання)					
0	Відсутність відповіді					
Практичне вміння пояснювати значення похідних слів						
Пояснює значення похідного слова:						
3	Самостійно правильно, зміст понять розуміє і усвідомлює					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, стимульні питання)					
0	Відсутність відповіді					

Е.4. Система оцінювання особливостей асоціативних зв'язків між словами

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Самостійний вибір парних аналогій за певним значенням						
Встановлює логічні зв'язки між словами та поняттями:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після допомоги, або зміни психологічної структури завдання (стимульні питання, вибір певного слова					

	із запропонованих)					
0	Відсутність відповіді					

Е. 5. Система оцінювання рівня сформованості ймовірного прогнозування на лексичному рівні

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Лексичне прогнозування на деривaційному рівні шляхом утворення похідних лексем із відповідним значенням						
Висуває прогнози на матеріалі морфем рідної мови:						
3	Самостійно правильно і у достатній мірі					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (зорова підтримки, стимульні питання)					
0	Відсутність відповіді					
Лексичне прогнозування шляхом доповнення речення однорідними членами речення додатком, присудком та означенням						
Висуває прогнози на матеріалі лексем різних частин мови:						
3	Самостійно правильно і у достатній мірі					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (зорової підтримки, стимульних питань)					
0	Відсутність відповіді					
Лексичне прогнозування на рівні словосполучення						
Використовує слова різних частин мови у побудові словосполучень:						
3	Самостійно правильно і у достатній мірі					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (зорової підтримки, стимульних питань)					
0	Відсутність відповіді					
Особливості використання нових лексичних одиниць у формуванні нового речення.						
Кількісно і якісно використовує лексичні одиниці у процесі формування речення.						
3	Самостійна та результативна відповідь					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після допомоги, або зміни психологічної структури завдання (стимульних питань)					
0	Відсутність відповіді					

Е.6. Система оцінювання рівня сформованості лексичного контролю

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Морфологічний контроль						
Визначає морфологічно спотворене слово і виявляє помилку:						
3	Самостійно з першого пред'явлення визначили і виправили помилку					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (виділення голосом спотворену лексичну одиницю)					
0	Відсутність відповіді					
Смисловий контроль						
Визначає узагальнююче слово, яке не відповідає змісту речення і виявляє помилку:						
3	Самостійно з першого пред'явлення визначили і виправили помилку					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги або зміни психологічної структури завдання (з акцентом на визначеному слові, зіставлення правильного та неправильного слова,)					
0	Відсутність відповіді					
Контроль за використанням слів, близьких за значенням						
Визначає слово, яке не відповідає змісту речення і виявляє помилку:						
3	Самостійно з першого пред'явлення визначили і виправили помилку					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (з акцентом на визначеному слові, зіставлення правильного та неправильного слова)					
0	Відсутність відповіді					
Контроль за використанням абстрактних понять						
Визначає змістовно неправильне слово і виявляє помилку:						
3	Самостійно з першого пред'явлення визначили і виправили помилку					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після повторної інструкції або зміни психологічної					

	структури завдання (з акцентом на визначеному слові, сюжетні картинки)					
0	Відсутність відповіді					

Е.7. Система оцінювання рівня сформованості вербальної пам'яті

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Сформованості смислової організації пам'яті						
Успішність згадування слів:						
3	Самостійно правильно відтворюють слова користуючись смисловими зв'язками					
2	Повільний темп виконання завдання					
1	Пригадування незначної кількості слів, слабка мовленнєва активність					
0	Відсутність відповіді					
Успішність згадування слів						
Висуває прогнози на матеріалі лексем різних частин мови:						
3	Самостійно правильно утворюють смисловий зв'язок між словами					
2	Повільний темп пригадування слів,слабка мовленнєва активність					
1	Пригадування незначної кількості слів, або зайвих слів					
0	Відсутність відповіді					

Е.8. Система оцінювання рівня актуалізації лексичного досвіду

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Вільна актуалізація слів протягом певного часу						
Актуалізовує лексичні одиниці протягом однієї хвилини:						
3	Активне відтворення лексичних одиниць спираючись на існуючі логіко-семантичні зв'язки					
2	Відтворення слів не пов'язаних між собою лексико – семантичними відношеннями					
1	Незначна кількість актуалізованих лексичних одиниць					
0	Відсутність відповіді					
Актуалізація за заданим семантичним центром.						
Актуалізовує лексичні одиниці:						
3	Достатня кількість та якість відтворених слів					
2	Відтворення слів після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відтворення слів після допомоги,або зміни психологічної					

	структури завдання (з акцентом на визначеному слові, сюжетні картинки)					
0	Відсутність відповіді					

Е.9. Система оцінювання рівня засвоєння лексико-семантичних явищ

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Визначення антонімії						
Добирають антонімічні пари:						
3	Самостійно правильні відповіді					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, контекст)					
0	Відсутність відповіді					
Визначення синонімії						
Добирають синонімічні пари:						
3	Самостійно правильні відповіді					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, контекст)					
0	Відсутність відповіді					
Розуміння переносного значення						
Розуміють віршовані рядки зі слова вжитими у переносному значенні:						
3	Самостійно правильно встановлювали як зовнішні так і внутрішні ознаки основного об’єкта					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (пояснення, бесіди, зорова опора)					
0	Відсутність пояснення					
Розуміння багатозначності						
Розуміють різні варіанти багатозначних слів:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (пояснення, бесіди, зорова опора)					
0	Відсутність пояснення					

Е.10. Система оцінювання особливостей диференційованого розуміння споріднених слів та понять близьких за значенням

Бали	Діагностичні проби	Учні				
Розуміння та диференціацію слів, близьких за значенням						
Розуміє та диференціює зміст понять:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (пояснення, бесіди, зорова опора)					
0	Відсутність відповіді					
Визначення змісту споріднених слів (за картинкою та на вербальному рівні)						
Визначає зміст понять:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги педагога,або зміни психологічної структури завдання (пояснення, бесіди, зорова опора)					
0	Відсутність відповіді					
Уміння учнів пояснити значення споріднених слів на вербальному рівні						
Пояснює зміст понять:						
3	Самостійно правильно					
2	Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)					
1	Відповідь після наданої допомоги педагога, або зміни психологічної структури завдання (детальне пояснення лексичного значення, зорова опора)					
0	Відсутність відповіді					

ДОДАТОК **Ж**

Таблиця Ж.1

Розподіл учнів за рівнями оволодіння системою родо –видових понять до корекційної роботи у %

Проби	**Рівні**								**Аналіз статистичної обробки**
	Високий		**Достатній**		**Середній**		**Низький**		
	I	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	
1.1а	97.8	51	2,2	26	-	23	-	-	0,00578 – H1
1.1б	82,2	35,4	18,8	29,2	-	35,4	-	-	0,00556 – H1
1.2	74,9	41,6	25,1	4,3	-	54,1	-	-	0,00783 – H1
1.2 а	64,5	16,7	35,5	10,4	-	66,6	-	6,3	0,01084 – H1
1.3	97,8	54,1	2,2	35,4	-	10,5	-	-	0,00523 – H1
1.3а	74,9	25	25,1	-	-	41,7	-	33,3	0,00917 – H1
1.4	85,3	54,1	14,7	25	-	20,9	-	-	0,00305 – H1
1.4а	74,9	35,5	25,1	18,8	-	35,4	-	10,3	0,00503 – H1
1.4б	81,2	45,8	18,8	25	-	29,2	-	-	0,00399 – H1
1.4в	74,9	29,2	25,1	20,8	-	50	-	-	0,00704 – H1
1.4д	64,5	14,6	35,5	47,9	-	23,5	-	14	0,00568 – H1
1.5	99,9	66,7	0,1	12,5	-	10,4	-	10,4	0,00292 – H1
1.5а	100	60,4	-	20,8	-	18,8	-	-	0,00493 – H1
1.5б	60,3	6,3	39,7	8,3	-	77,1	-	8,3	0,0141 – H1
Всього	**83**	**42,6**	**17**	**18**	-	**33,3**	-	**6,1**	0,00463– H1

Примітка: I –Група учнів з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком. II – Експериментальна група учнів із ЗПР

H_1 - різниця показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж.2

Розподіл учнів за рівнями оволодіння системою родо –видових понять після корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
1.1	77	41,6	23	48	-	10,4	-	-	0,00297 – H1
1.2	31,2	-	41,6	50	27,2	50	-	-	0,00387 – H1
1.2а	52	25	48	64,6	-	10,4	-	-	0,00223 –H1
1.3	64,6	35,5	35,4	52	-	12,5	-	-	0,00241 –H1
1.4	77	50	23	43,7	-	6,3	-	-	0,00184 –H1
1.5	60,4	33,3	39,6	33,4	-	33,3	-	-	0,00416 –H1
1.6	54,1	25	45,9	54,2	-	20,8	-	-	0,00321 –H1
3.1	91,6	66,7	8,4	22,9	-	10,4	-	-	0,00210 – H1
3.2	45,8	14,6	18,8	37,4	35,4	48	-	-	0,00241 – H1
Всього	**64,2**	**35,4**	**25**	**39,8**	**10,8**	**24,8**	-	-	0,00172– H1

Примітка: I – Експериментальна група учні із ЗПР.
II – Контрольна група учнів із ЗПР
H1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 3

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих на визначення рівнів оволодіння учнями системою родо –видових понять у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	83	17	-	-
Експериментальна група учні ЗПР	42,6	18	33,3	6,1
Експериментальна група ЗПР (після корекційної роботи)	64,2	25	10,8	-
Контрольна група ЗПР	35,4	39,8	24,8	-

Таблиця Ж.4

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексичного прогнозування до корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
2.1	93,6	63,2	6,4	10	-	26,8	-	-	0,00334 – H1
2.2	88,2	61	11,8	22,3		16,7	-	-	0,00248– H1
2.3	85,3	35,4	14,7	12,5	-	52,1	-	-	0,00729–H1
2.4	74,9	27	25,1	14,6	-	39,5	-	18,9	0,00647–H1
Всього	**85,5**	**46,7**	**14,5**	**14,9**	**-**	**33,7**	-	4,7	0,001609–H1

Примітка: I –Група учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком. II – Експериментальна група учнів із ЗПР

H1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп

Таблиця Ж. 5

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексичного прогнозування після корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
4.1	74,9	41,7	10,5	20,8	14,6	37,5	-	-	0,00229– H1
4.2	68,7	35,4	10,5	31,3	20,9	33,3	-	-	0,02385– H1
Всього	**71,8**	**38,6**	**10,5**	**26**	**17,7**	**35,4**	-	-	0,00224–H1

Примітка: I – Експериментальна група учні із ЗПР.

II – Контрольна група учнів із ЗПР

H1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп

Таблиця Ж. 6

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих на визначення рівнів оволодіння лексичним прогнозуванням у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	85,5	14,5	-	-
Експериментальна група учні ЗПР	46,7	14,9	33,7	4,7
Експериментальна група ЗПР (після корекційної роботи)	71,8	10,5	17,7	-
Контрольна група ЗПР	38,6	26	35,4	-

Таблиця Ж. 7

Розподіл учнів за рівнями актуалізації лексичного досвіду до корекційної роботи у %

Проби	**Рівні**								**Аналіз статистичної обробки**
	Високий		**Достатній**		**Середній**		**Низький**		
	I	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	
5.1	91,5	43,7	8,5	56,3	-	-	-	-	0,00521 – H1
5.2	100	53,4	-	18,8	-	24.3	-	3,5	0,00329 – H1
Всього	95,6	48,6	4,4	37,6	-	12,2	-	1,6	0,00415 – H1

Примітка: I –Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком. II – Експериментальна група учнів із ЗПР

H1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп

Таблиця Ж.8

Розподіл учнів за рівнями актуалізації лексичного досвіду після корекційної роботи у %

Проби	**Рівні**								**Аналіз статистичної обробки**
	Високий		**Достатній**		**Середній**		**Низький**		
	I	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	
6.1	54,2	25,1	25	43,7	20,8	31,2	-	-	0,00157 – H1
6.2	79,2	48	20,8	8,3	-	43,7	-	-	0,00130 – H1
6.3	83,3	50	16,7	50	-	-	-	-	0,00249 –H1
Всього	72,2	41	20,8	34	7	25	-	-	0,00117– H1

Примітка: I – Експериментальна група учні із ЗПР.
II – Контрольна група учнів із ЗПР
H_1 різниця показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 9

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих актуалізацію лексичного досвіду у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	95,6	4,4	-	-
Експериментальна група ЗПР	48,6	37,6	12,2	1,6
Експериментальна група ЗПР (після корекційної роботи)	72,2	20,8	7	-
Контрольна група ЗПР	41	34	25	-

Таблиця Ж. 10

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексичного контролю до корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
3.1	100	72,8	-	27,2	-	-	-	-	0,00314 – H1
3.1а	90,5	60,3	9,5	24,1	-	15,6	-	-	0,00123 – H1
3.1б	93,6	45,8	6,4	19,8	-	34,4	-	-	0,00232 –H1
3.1в	87,4	47,9	12,6	12,5	-	29,2	-	10,4	4,0315 –H1
Всього	92,9	56,7	7,1	20,9	-	19,8	-	2,6	0,00155 –H1

Примітка: I – Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком. II – Експериментальна група учнів із ЗПР

H1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп

Таблиця Ж. 11

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексичного контролю після корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
5.1	87,4	60,5	12,8	31,3	-	8,4	-	-	0,00129 – H1
5.2	77	45,8	6,2	20,6	16,6	33,6	-	-	0,00156 – H1
5.3	79,1	52,1	14,6	31,2	6,2	16,7	-	-	0,00115 – H1
Всього	81,2	52,7	11,2	27,7	7,6	19,6	-	-	0,00130 – H1

Примітка: I – Експериментальна група учні із ЗПР.
II – Контрольна група учнів із ЗПР
H_1 різниця показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 12

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань лексичного контролю у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	92,9	7,1	-	-
Експериментальна група ЗПР	56,7	20,9	19,8	2,6
Експериментальна група ЗПР (після корекційної роботи)	81,2	11,2	7,6	-
Контрольна група із ЗПР	52,7	27,7	19,6	-

Таблиця Ж. 13

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексико-семантичних явищ до корекційної роботи у %

Проби	**Рівні**								**Аналіз статистичної обробки**
	Високий		**Достатній**		**Середній**		**Низький**		
	I	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	
6.1	91,5	45,8	8,5	14,6	-	35,4	-	4,2	0,00168 – H1
6.2	70,7	22,9	29,3	14,6	-	54,1	-	8,4	0,00029– H1
6.3	83,2	27,1	16,8	41,7	-	31,2	-	-	0,00391 –H1
6.4	89,4	35,4	10,6	16,7	-	47,9	-	-	0,00247 –H1
Всього	83,7	32,8	16,3	21,9	-	42,1	-	3,2	0,002305 –H1

Примітка: I – Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком. II – Експериментальна група учнів із ЗПР

H1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 14

Розподіл учнів за рівнями сформованості лексико-семантичних явищ після корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
7.1	83,2	52	6,4	22,9	10,4	25,1	-	-	0,00164– H1
7.2	66,6	33,3	12,5	25	20,8	41,7	-	-	0,00192– H1
7.3	70,8	33,3	20,9	39,5	8,4	27,2	-	-	0,00152 –H1
7.4	72,8	45,8	6,4	20,8	20,8	33,4	-	-	0,00164 –H1
Всього	73,4	41,1	11,6	27	15	31,9	-	-	0,00152–H1

Примітка: I – Експериментальна група учні із ЗПР.
II – Контрольна група учнів із ЗПР
H_1 різниця показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 15

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань за рівнями сформованості лексико-семантичних явищ у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	89,4	16,3	-	-
Експериментальна група ЗПР	32,8	21,9	42,1	3,2
Експериментальна група ЗПР (після корекційної роботи)	73,4	11.6	15	-
Контрольна група із ЗПР	41,1	27	31,9	-

Таблиця Ж. 16

Розподіл учнів за рівнями сформованості диференційованого розуміння споріднених слів та понять близьких за значенням до корекційної роботи у %

Проби	Рівні								Аналіз статистичної обробки
	Високий		Достатній		Середній		Низький		
	I	II	I	II	I	II	I	II	
7.1	87,5	41,6	12,5	12,5	-	45,9	-	-	0,00163 – H1
7.2	92,3	64,5	7,7	23	-	12,5	-	-	0,00125 – H1
7.3	81,2	29,2	18,8	16,7	-	37,5	-	16,6	0,00246 – H1
Всього	87	45,1	13	17,4	-	32	-	5,5	0,00139 – H1

Примітка: І – Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком. ІІ – Експериментальна група учнів із ЗПР

Н1- Відсутність різниці між вибірками відхиляється і на рівні значимості 0,01% приймається гіпотеза H_1 про різницю показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 17

Розподіл учнів за рівнями сформованості сформованості диференційованого розуміння споріднених слів та понять близьких за значенням після корекційної роботи у %

Проби	**Рівні**								**Аналіз статистичної обробки**
	Високий		**Достатній**		**Середній**		**Низький**		
	І	**ІІ**	**І**	**ІІ**	**І**	**ІІ**	**І**	**ІІ**	
7.5	81,2	47,9	12,5	27,1	6,3	20,8	-	-	0,00139 – Н1
7.6	74,9	37,5	16,6	37,4	8,5	25,1	-	-	0,00204 – Н1
Всього	78	42,7	14,6	32,6	7,4	24.7	-	-	0,00171– Н1

Примітка: І – Експериментальна група учні із ЗПР.
ІІ – Контрольна група учнів із ЗПР
H_1 різниця показників контрольної та експериментальної груп.

Таблиця Ж. 18

Зведена таблиця успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих на визначення диференційованого розуміння споріднених слів та понять близьких за значенням у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	87	13	-	-
Учні із затримкою психічного розвитку	45,1	17,4	32	5,5
Експериментальна група ЗПР	78	14,6	7,4	-
Контрольна група із ЗПР	42,7	32,6	24,7	-

Таблиця Ж. 19

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих на визначення стану засвоєння лексичних одиниць учнями у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	83	17	-	-
Учні із затримкою психічного розвитку	42,6	18	33,3	6,1
Експериментальна група ЗПР	64,2	25	10,8	-
Контрольна група ЗПР	35,4	39,8	24,8	-

Таблиця Ж. 20

Зведена таблиця рівнів успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих на визначення стану сформованості діяльності використання лексичних одиниць учнями у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	91,3	8,7	-	-
Учні із затримкою психічного розвитку	50,7	24,5	21,9	3
Експериментальна група ЗПР	75,1	14,2	10,7	-
Контрольна група ЗПР	44,1	29,2	26,7	-

Таблиця Ж. 21

Зведена таблиця успішності за результатами виконання експериментальних завдань спрямованих на визначення стану сформованості якісної сторони словника учнями у %

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Учні з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком	88,2	11,8	-	-
Учні із затримкою психічного розвитку	39	19,7	36,9	4,4
Експериментальна група ЗПР	75,7	13,1	11,2	-
Контрольна група ЗПР	41,9	29,8	28,3	-

ДОДАТОК З

З. 1. Методика корекційного навчання з формування лексичних узагальнень різної складності

На цьому етапі широко використовувалися засоби, які полегшують учням процес розуміння змісту цих понять: попереднє читання текстів, віршованих рядків, бесіда стосовно їхнього змісту з використанням сюжетних і предметних картинок та аналізування змісту цих понять за допомогою навідних питань. Наприклад:

Екскурсія до зоопарку

Під час канікул учні першого класу відвідали зоопарк. До цього вони тільки з книжок знайомилися із представниками дикого тваринного світу. Під час прогулянки по зоопарку екскурсовод розповідала дітям про різноманітних тварин, що живуть у різних частинах світу. Цікавою була розповідь про диких тварин, диких птахів, комах та риб. Екскурсовод розповідала, де вони живуть, що їдять, як вирощують своїх дитинчат. Із життям іншим представників тваринного світу: свійських тварин та свійських птахів діти знайомі з власного досвіду. Тому бесіда про дикий тваринний світ надзвичайно зацікавила учнів.

Після прослуховування тексту педагог пропонував учням питання, які допомагали їм зрозуміти зміст понять високого рівня узагальнення:

– Про що дітям розповідав екскурсовод ...(*про тваринй світ)*

– Про яких представників тваринного світу йдеться мова у цьому оповіданні? *(диких тварин, диких птахів, комах, риб тощо);*

– Які представники тваринного світу живуть біля людей*?...(свійські тварини, свійські птахи);*

– Чи можна тварин холодних та жарких країв назвати тваринним світом?

Використання такого мовленнєвого матеріалу та обговорення за допомогою питань дозволило:

– значно підвищити концентрацію уваги дітей на змісті родових понять високого рівня узагальнення, оскільки недостатня концентрація уваги негативно впливала на процес розуміння понять та їх узагальнення;

– створити оптимальні умови, які в подальшому дозволять учням аналізувати предмети, явища, виділяти їх суттєві ознаки та об'єднувати одним словом.

Після створення передумов для переходу від вищого сформованого рівня узагальнення до складнішого (узагальнення родових понять більш високого рівня) використовувалися завдання, що поєднують у собі елементи першого етапу навчання, але вони мають і специфічні особливості.

Пропонуючи наступні корекційні вправи, ми мали на меті сформувати вміння школярів порівнювати між собою логічні групи (*свійські тварини, дикі тварини, тварини південних країн, свійські птахи, дикі птахи, комахи, риби*), встановлювати на основі виділених ознак схожість і різницю між ними („Чим схожі? Чим відрізняються?"). Порівняно з першим етапом, завдання використовувалися з ускладненнями: а) з опорою на картинку, яка допомагає здійснити цей аналіз; б) на вербальному рівні, що дозволяє добитися від дітей більш свідомого його виконання.

У подальшому вводиться поняття (тваринний світ), значення якого закріплюється за допомогою наочності, методом підбору відповідних картинок із обговоренням свого вибору. Наприклад. Учням пропонується декілька картинок з зображення представників тваринного світу (*кішка, лисиця, курка, вовк, жираф, бегемот, лелека, собаки, бджола, щука, комар, окунь, муха, гуска тощо)*. Учням необхідно, вибрати картинки з зображенням свійських тварин (*кішка, собака*) і відповісти на запитання педагога, тим самим обґрунтувати свій вибір:

– Чим схожі кішка і собака?...*(вони свійські тварини, живуть біля людей тощо).*

Потім до цих слів додається картинка *лисиця* і педагог запитує:

– Чим лисиця відрізняється від кішки і собаки?...(*лисиця дика тварина, а кішка і собака свійські тварини);*

– Чим вони схожі?...(*В них є по чотири лапи, хвости, тіло вкрите хутром тощо).*

Ці операції продовжуються, доки не утвориться логічний ряд: *кішка – собака – лисиця – вовк – жираф – бегемот – курка – гуска – лелека – чайка – муха – бджілка – окунь – щука. П*ісля завершення цього виду роботи педагогом узагальнюється розуміння поняття – тваринний світ.

Після того, як названий вид роботи був засвоєний учнями на різноманітному мовному матеріалі, завдання ускладнювалися й передусім за рахунок усунення зорової опори та вправ, зміст яких спрямований на самостійне використання узагальнюючих понять у власному мовленні. Необхідно практикувати вправи на продовження речення, розпочатого педагогом, та самостійну побудову речень із використанням конкретних лексичних одиниць та слів узагальненого типу різної складності.

Використання таких вправ сприяє:

– свідомому сприйманню та розумінню змісту узагальнюючих понять;

– активізації узагальнюючих та конкретних понять у експресивному мовленні.

Ураховуючи те, що достатньо результативне виконання цих вправ вимагає сформованості в дитини достатнього обсягу словника (який, за даними констатуючого етапу дослідження, з певних причин є досить обмеженим), виникає необхідність поєднувати роботу з формування названого рівня узагальнення із засвоєнням лексичного значення понять та розширенням на цій основі активного словника дитини.

3. 2. Методика корекційного навчання з формування абстрактного значення слова

3. 2.1

– На острові Хортиця жили сміливі козаки. Вони захищали український край від ворогів, а в мирні дні любили пісні та розваги. До лав цієї армії приймали тільки дисциплінованих, кмітливих і розумних хлопчиків.

– Якось пішов хлопчик Іванко зі своїм батьком у ліс. І раптом бачить: зовсім близько – вовк. Але Іванко не злякався, він швидко підняв рушницю.

Прицілився і вистрілив. Вовк упав замертво. Прийшли мисливці, подивилися на вбитого вовка і сказали хлопчикові: „Такий маленький і такий сміливий!”

– Одного разу маленькі беззахисні шпаченята залишилися одні у своєму гніздечку. Тут раптом до них підлізла кішка. Пташенята перелякались. У цей самий час сміливий шпак підлетів, вдарив дзьобом кішку й захистив своїх діточок від ворога.

З. 2. 2

– Восени у нашій школі проходили змагання з важкої атлетики. Для участі в них вчитель фізкультури відібрав тільки сильних хлопців. Назар і Степан були самими сильними в нашому класі, тому вони приймали участь у цих змаганнях. Степан підняв саму більшу вагу на штанзі, став переможцем та був визнаний самим сильним хлопцем.

Розуміння учнем змісту тексту з’ясовується за допомогою запитань:

– Яких хлопців відбирали для цих змагань?

– Чому Степана визнали самим сильним?

– Степана треба назвати сильним чи сміливим ?

З. 2.3

Петрик, собака і кошеня

Маленький хлопчик Петрик ішов стежкою в сад. Бачить: біжить на зустріч чорний кудлатий собака.

Петрик злякався, хотів тікати. Та раптом до його ніг притулилося маленьке кошеня. Воно втекло від собаки й просило Петрика: захисти мене, хлопчику, від цього страшного звіра. Стоїть Петрик, дивиться на кошеня, а воно підняло голівку до нього й жалібно нявчить.

Петрику стало шкода кошеняти. Він узяв його на руки й хоробро пішов собаці на зустріч. Пес зупинився. Злякано глянув на Петрика і сховався в кущах.

В. Сухомлинський

Після прослуховування тексту учні відповідають на запитання: „Що трапилося з Петриком? Чи можна сказати що Петрик сміливий?”

З. 3. ФОРМУВАННЯ ДЕРИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3. 3.1. Методика корекційного навчання з формування розуміння більш складних за значенням похідних слів

Педагог читав учням текст, після чого проводилася бесіда за прочитаним матеріалом. Потім пропонувалося назвати слова, які визначають професії людей.

Ким я буду

Назар, Катруся і Степан учаться в першому класі. Одного разу Катруся і Степан прийшли до Назара в гості. Діти повели розмову про те, хто ким буде, коли виросте.

– Я буду водієм, – каже Назар. – Водитиму машину, перевозитиму вантажі.

– А я буду вчителем, – сказала Катруся, – я хочу вчити дітей читати, писати.

Степанко подумав та й каже:

– А я хочу бути хліборобом. Хочу вирощувати хліб для людей.

Питання для обговорення:

– Про що вели розмову діти в гостях у Назара?;

– Ким хоче працювати Назар коли виросте?..(*водієм*) А що робить водій...(*водить машини*);

– Яка професія подобається Катрусі? ...(*вчитель)* А що робить вчитель?..(*вчить дітей*).

Запропоновані питання допомагають учню, з опорою на контекст, актуалізовувати у власному мовленні, як твірні так і похідні слова.

На цьому етапі формуючого навчання обов’язковим є виконання вправ, спрямованих на використання похідних слів у побудові власного висловлювання. З цією метою педагог пропонував дітям, спираючись на існуючий мовний та життєвий досвід, скласти розповідь за сюжетною картинкою (зміст якої спонукає до вживання похідних слів), використовуючи при цьому похідні слова.

3. 4. ФОРМУВАННЯ СМИСЛОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ СЛОВАМИ

3. 4.1. Методика корекційного навчання з закріплення синтагматичних відношень між словами в словосполученнях і реченнях

Наводимо приклади корекційних вправ, виконуючи які дитина самостійно, без навідних питань, утворює словосполучення.

1. Іменник + прикметник (якісні та відносні). Наприклад. Дітям необхідно підібрати ознаки до запропонованого педагогом слова:

– Стіл (який?)*...(дерев'яний, пластмасовий, лозяний);*

– Хвіст (чий?*)... (коров'ячий, заячий, лисячий).*

2. Іменник + дієслово. Наприклад. Учням необхідно до запропонованого іменника підібрати якомога більше дієслів:

– листя (що робить?)**...** (*розпускається, росте, летить, опадає, зеленіє, жовтіє, червоніє);*

– хмари (що роблять?)...(*збираються, пливуть, летять).*

3. Прикметник + іменник у називному відмінку. Наприклад. Педагог пропонує дітям підібрати слова до відповідної ознаки:

– Що можна назвати блакитним?... (*светр, папір, м'яч);*

– Що може бути високим?... (*дерева, будинки, люди)*.

4. Дієслово + іменник. Наприклад. Учням необхідно дати відповідь на запитання:

– хто (що) стрибає ? – (*зайчик, м'яч, людина*);

– хто (що) плаває ? – (*людина, корабель, качка*).

5. Дієслово + іменник у знахідному відмінку. Наприклад. Педагог пропоную дитині утворити словосполучення з опорою на запитання:

– Малюю (кого?) – ...(*дитину, ведмедя),* малюю (що?) – *...(сонечко, квіти)*.

6. Дієслово + іменник різного роду (чоловічий, жіночій, середній), різного числа та відмінку. Наприклад. До запропонованих педагогом слів (сад, дитина, дерево, квіти) учню необхідно підібрати слова – дії з опорою на запитання та зразок:

– Сад (що робив?)...ріс, а дитина (що робила?*)... росла,* дерево (що робило?*)... росло,* квіти (що робили?*)... росли.*

7. Дієслово + іменник у давальному, орудному відмінку. Наприклад. Дитині необхідно до запропонованих слів, з опорою на запитання педагога, підібрати іменники у непрямих відмінках:

– давати (кому?)...*мамі,* давати (чому?)...*квітам,* керувати (ким?)...*людьми,* керувати (чим?)...*машиною.*

8. Дієслово + прислівник. Наприклад. Учням необхідно до запропонованих дієслів з опорою на запитання утворити словосполучення:

– біжить (як?)...*швидко*, стрибає (як?)...*високо*.

Для закріплення процесу утворення різних смислових зв'язків між словами використовувалися спеціальні завдання типу спрямованого асоціативного експерименту. Педагог називає слова-стимули, виражені різними частинами мови (іменник, прикметник, дієслово, прислівники), дитині у відповідь необхідно назвати слово-реакцію, яке спаде їй на думку.

3. 4.2. Методика корекційного навчання з формування парадигматичних зв'язків між словами

На початковому етапі учням пропонувалося встановити смислові зв'язки слів конкретного значення з різними ознаками та явищами. Для того, щоб учні зрозуміли принцип побудови цих зв'язків і в подальшому могли самостійно їх утворити, ми використовували допоміжні питання, спрямовуючи увагу школярів на утворення смислових зв'язків різного рівня, як синтагматичних, так і зв'язків більш високого рівня організації (парадигматичні). Наприклад:

Педагог пропонував учню за допомогою опорних питань проаналізувати слово *ніж*: „Для чого? З чого зроблений? Хто з ним працює? З якими предметами подібний за призначенням?" За необхідності використовувалися сюжетні картинки.

Виконання такого роду завдань не викликало в дітей особливих труднощів, оскільки рівень аналізу предметів конкретного значення у школярів із ЗПР є

достатньо сформованим. Такі завдання на початковому етапі допомагають дитині зрозуміти різноманітність існуючих зв'язків слова і закріпити навичку встановлення смислових зв'язків, спираючись на існуючі знання про предмети й явища оточуючої дійсності. За такий спосіб відпрацьовуються лексичні поняття різної семантичної наповненості.

У подальшому завдання ускладнювалося використанням слів більш ємного семантичного змісту та поступовим усуненням наочності. Отже, корекційна робота протягом усього етапу будувалася за однією й тією ж схемою, але з урахуванням семантичної особливості лексичних одиниць, які відпрацьовувалися.

Після того, як названий вид роботи був засвоєний, з метою активізації сформованого типу семантичного зв'язку на довільному рівні дітям пропонувалися завдання, побудовані за принципом спрямованого асоціативного експерименту, які надавалися з ускладненням і дозволяли активізувати вже сформований тип семантичного зв'язку.

Під час виконання цих вправ дитині необхідно було вибрати (за аналогією) із ряду запропонованих слів ті слова, що відповідають парадигматичному типу реагування. Наприклад:

Одяг – швачка між цими словами існує певний зв'язок, швачка шиє одяг. Потрібно вибрати слово, яке підходить до слова *дім* із запропонованих (*будівельник, цегляний, дах). Одяг – швачка, дім – ...* яке слово сюди підходить? Очікувана відповідь: *одяг – швачка, дім –... будівельник. П*риклад мовленнєвого матеріалу*: Шафа – меблі, виделка – (м'ясо, ніж, посуд); добрий – злий, веселий – (сумний, кмітливий, хоробрий).*

Більш складний варіант цього завдання виконується шляхом самостійного встановлення логічних зв'язків між словами. Педагог називає слова, пов'язані між собою семантичними зв'язками. Учню пропонує на кожне слово самостійно підібрати відповідь за зразком. Наприклад: *Читання – вірш, математика – ...(задача); понеділок – тиждень, травень – ...(рік*).

На завершальному, третьому етапі корекційного навчання, нами були використані завдання, засновані на принципі вільного асоціативного експерименту для відпрацьовування відповідного типу семантичного зв'язку та

для виявлення динаміки розвитку домінуючих асоціацій. Наприклад, педагог пропонує учням погратися у слова. Для цього потрібно швидко назвати слово у відповідь на пред'явлене. Слова – стимули були різними частинами мови та різної семантичної складності:

– іменники: *олівець, книга, термос, сорочка, стіл, тварини, іграшки;*

– дієслова: *вимити, співати, малювати, писати, шанувати, сумувати;*

– прикметники: *червоний, чарівний, солодкий, бадьорий, великий;*

– прислівники: *сьогодні, зимно, довго, похмуро, близько, якісно.*

Особливість встановлення смислових зв'язків, міркування дітей необхідно обговорювати й аналізувати разом з ними під час виконання вправи. Переважання парадигматичного типу реагування та вміння учнів із ЗПР пояснити принцип утворення смислового зв'язку між названими лексичними одиницями може слугувати одним із показників достатнього рівня сформованості лексичної системності.

3. 5. Методика корекційного навчання з формування дії ймовірного прогнозування на лексичному рівні

Робота на першому етапі ґрунтується на найбільш сформованому рівні прогнозування, яким, за даними констатуючого етапу дослідження, є прогнозування на синтаксичному рівні. Саме за таких умов (велика інформативна ємність початкового матеріалу) учні із ЗПР надавали найбільшу кількість результативних прогнозів.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні засобів, які сприяли прогнозуванню лексичних одиниць та активізації існуючого в дитини мовного досвіду: поповнення словникового запасу учнів, за рахунок: попереднього читання текстів, оповідань, з подальшим обговоренням їх змісту за допомогою питань у формі бесіди. Такий підхід позитивно впливав на результати прогнозування в подальшому. Учні самостійно надавали достатню кількість прогнозів, як засобом доповнення початкової частини речення, лексичними

одиницями різних частин мови, так і способом закінчення запропонованої початкової частини слова різними словотворчими морфемами.

Починали роботу з достатньо інформативно ємного мовленнєвого матеріалу. Учням необхідно, враховуючи семантичний зміст початкової частини речення, висунути якомога більшу кількість прогнозів, використовуючи лексичні одиниці, виражені різними частинами мови (*Виконувати хатню роботу – це…(мити підлогу, посуд*). На цьому етапі під час виконання вправ дитина може спиратися, як на попередньо проаналізований контекст, так і на наочність, що створює оптимальні умови прогнозування.

Необхідно зазначити, що виконання таких завдань не викликає значних труднощів у школярів із ЗПР, оскільки перша частина завдання досить змістовна й допомагає учню висунути достатню кількість прогнозів.

У подальшому завдання ускладнювалося приєднанням морфологічного прогнозування, яке під час констатуючого етапу дослідження викликало в учнів ускладнення. На тлі великої інформативної ємності синтаксичного рівня прогнозування в нього були включені елементи морфологічного рівня (достатньо засвоєні за результатами дослідження), спираючись на які діти можуть висувати якісні прогнози засобом закінчення запропонованої початкової частини слова. Наприклад: У зоопарку в тигра народилося маленьке тиг...*(ренятко*); За яблуневим садом доглядає са...*(дівник)*.

За необхідності як опора використовувалися картинки, які відповідали змісту запропонованої частини речення та значно полегшували прогнозування. Слід пам’ятати, що прогнозування на морфологічному рівні вимагає сформованості в дитини достатнього обсягу словника похідних слів, тому необхідно поєднувати роботу з формування названого рівня ймовірного прогнозування і роботу з засвоєнням значень словотворчих морфем. Для цього необхідно практикувати попереднє читання текстів, зміст яких містить твірні й похідні слова, які в подальшому будуть використовуватися під час морфологічного прогнозування.

На другому етапі навчання завдання на синтаксичному рівні ускладнювалося зменшенням ємності початкової частини речення. Як засвідчили результати констатуючого експерименту, у молодших школярів із ЗПР виникали

значні труднощі у прогнозуванні на рівні словосполучення, зокрема доповнення названих педагогом початкових частин речень, що містять мінімум інформації і фактично тільки вказують тему висловлювання.

Учню необхідно в умовах малої інформативної ємності висунути якомога більшу кількість правильних прогнозів, шляхом продовження запропонованої початкової частини речення. Чим менше ємність, тим більша кількість лексичних пропозицій може бути висунута в процесі прогнозування. Це сприяло як розвитку прогнозування за рахунок підбору лексичних одиниць щодо змісту, так і розвитку мислительних операцій, впливаючих на перебіг цих процесів.

Як і на попередньому етапі в роботі активно використовувалося читання оповідань, обговорення їх змісту, зокрема увага школяра приверталася на лексичні одиниці, які вона зможе використовувати у подальшому прогнозуванні.

Отже, наступна вправа ґрунтується на використанні початкових частин речень, що мають декілька варіантів закінчень. При цьому використовувалися картинки із зображенням предметів або дій, що могли бути використані для завершення речень, розпочатих педагогом. Наочний матеріал застосовувався не тільки для додаткового залучення уваги і збудження інтересу до завдання, але й як засіб, що дозволить дитині актуалізувати існуючий мовний досвід. Наприклад:

Педагог пропонує учню початкову частину речення, необхідно закінчити його якомога більшою кількістю слів:

– Наталочці подобається...(*грати з подружками, куштувати тістечка, допомагати мамі* тощо).

У подальшому, поруч із картинками, які відображали зміст початкової частини речення, використовувалася серія конфліктних картинок, що ускладнювало завдання і вимагало від учнів більшої концентрації уваги до завдання і свідомого його виконання. Наприклад:

Учню пропонувалось декілька картинок із зображенням предметів або дій, але лише одна з них може бути використана як допомога для завершення речення, розпочатого педагогом. Учням необхідно прослухати початкову частину речення і використовуючи відповідну картинку закінчити його.

Аналогічним чином організовувалося прогнозування на морфологічному рівні. Однією з особливостей прогнозування на цьому рівні є відсутність у

запропонованій початковій частині речення твірного слова (На городі бабуся зірвала *по..(мідор*)). Таким чином, твірне слово в початковій частині речення вже не слугувало допоміжним засобом прогнозу.

Використання як зорової опори конфліктних картинок значно поширювало корекційне спрямування завдання і сприяло не тільки більш свідомому виконанню прогнозування, але й розвитку словотворчих процесів.

Третій етап корекційного навчання. На цьому етапі були передбачені спеціальні завдання для розвитку ймовірного прогнозування на синтаксичному та морфологічному рівнях.

Завдання, що спрямоване на розвиток морфологічного рівня ймовірного прогнозування на цьому етапі ґрунтувалося на використанні початкових частин слів, що мають декілька варіантів закінчення. Необхідно було використовувати попереднє читання текстів, у яких наявні лексичні одиниці з різним значенням морфем, відпрацьовувати їх префіксальне та суфіксальне значення, що в подальшому значно полегшувало процес прогнозування. Наприклад:

Під час виконання завдання педагог називав початкову частину передбачуваних слів (*по..; за...; во...*), учням необхідно, спираючись на запропоновані морфеми, назвати якомога більше слів.

Окрім попереднього читання текстів, використовувалися картинки, які відображали зміст можливих прогнозованих слів та сприяли актуалізації мовленнєвого досвіду учня. У подальшому умови прогнозування ускладнювалися за рахунок використання конфліктних картинок.

Синтаксичний рівень прогнозування ставив своєю метою формування в дітей спроможності до висування прогнозів у межах самостійного конструювання ситуації з опорою на тематичну картинку. На цьому етапі значно ускладнювалися умови прогнозування, зокрема усуненням контексту (додаткового джерела інформації, що полегшує прогнозування). Він вже не задавав ситуацію, як на попередніх етапах, а починав використовуватися як засіб, що визначав тему висловлювання, надаючи можливість моделювання ситуацій самій дитині.

Складність цих завдань полягає в їх багатоопераційності, отже, для того, щоб здійснити прогноз, дитині необхідно без мовленнєвої опори, самостійно,

спираючись лише на картинку („Чоловік працює у саду”), змоделювати ситуацію, збудувати речення, адекватно використовуючи лексичні одиниці.

Якщо виникають ускладнення, педагог надає учню допомогу у вигляді стимульних питань, які допомагають детально проаналізувати зміст тематичної або сюжетної картинки і на цій основі актуалізувати необхідні лексичні одиниці. Наприклад:

– Що робить людина?..*(саджає квіти);*

– Де вона саджає квіти?...*(у саду);*

– Як можна назвати людину, яка працює у саду?..*(садівник)*.

Після опрацювання цих завдань переходимо до більш складних вправ, які під час виконання дозволяють учню сконцентрувати увагу, підключити уявлення та використати увесь свій мовленнєвий потенціал і життєвий досвід. Ці вправи також дозволяють визначити вміння учнів самостійно будувати внутрішню програму висловлювання з опорою на картинку, актуалізовуючи лексичні одиниці. На відміну від попередніх завдань дитині необхідно було, дивлячись на картинку і прослухавши складене педагогом речення, не тільки проаналізувати змодельовану ситуацію, але й у прогнозуванні використовувати інші лексичні одиниці, слідкувати за адекватністю їх використання. За умовами завдання семантичний зміст речення, визначеного дитиною, повинен відображати зміст картинки і співпадати зі змістом речення, запропоновано педагогом.

Наприклад, до картинки „Мамина помічниця” педагог пропонує речення – зразок „Дівчинка допомагає мамі на кухні”. Можливий варіант відповіді дітей: „*Наталка разом з мамою готує обід*”

На початкових етапах бажано використовувати життєві ситуації, знайомі учням із власного досвіду, і ті, які попередньо аналізувалися у бесідах або читаннях текстів. У подальшому завдання ускладнювалося використанням нових мало відомих ситуацій, що вимагало від дитини усвідомленого виконання вправ і значної концентрації уваги.

З. 6. Методика корекційного навчання з формування операції контролю на лексичному рівні

З. 6.1.

– Жила – була дівчинка Орися. Вона була дуже охайною і працьовитою. Кожного ранку Орися прокидалася, вмивалася милом і клала його на своє місце в мильницю. Допомагаючи мамі куховарити на кухні, дівчинка любила мити посуд і складати його на полицю. Орисі дуже подобалися квіти, які росли у саду біля школи, тому дядько Михайло, який працював там садівником, дозволяв дівчинці поливати квіти у квітнику.

Питання для обговорення змісту тексту:

– Що робила Орися кожного ранку?...(*прокидалася і вмивалася милом)* ;

– Куди вона клала мило після вмивання?...(*в мильницю*);

– Де любила дівчинка куховарити?...(*на кухні*);

– Де і ким працював дядько Михайло?...(*у саду садівником*);

– Як Орися допомагала садівнику?...(*поливала квіту у квітнику*).

З. 7. Формування вербальної пам’яті

З. 7.1. Методика корекційного навчання з логічного запам’ятовування слів

Формування вміння самостійно підбирати зорові образи для запам’ятовування слів є метою першого етапу навчання. Перед тим, як розпочати проведення вправ на основі мовленнєвого матеріалу, необхідно використати види роботи, які сприятимуть розвиткові уяви, що в подальшому позитивно вплине на логічну організацію вербального матеріалу.

Для цього на початкових етапах роботи ми використовували так званий „Асоціативний тренінг”, який позитивно впливав на формування логічної

організації пам’яті. Під час виконання цього завдання педагог демонструє учням 10 абстрактних картинок у певній послідовності (група крапок, хвилясті лінії, фігура з невизначеним контуром тощо). Картинки демонструються з таким інтервалом, щоб кожен із учнів міг розповісти, що він уявляє на цьому зображенні. Після цього учні індивідуально відтворюють (згадують) картинки в заданому порядку. Інтервал демонстрації картинок із часом можна зменшувати (усний опис картинок учнями опускається).

У подальшому ми переходимо на самостійне створення дитиною зорових образів слів, які необхідно запам’ятати. Педагог називає слово (*зима, діти, книга, радість, ніч, фонтан. краса, мир, дружба* тощо), а учень самостійно створює внутрішню картинку й описує її. Наприклад, педагог говорить: „Заплющ очі. Зараз я буду називати тобі слова, а ти намагайся перед очима побачити картинки, що підходять до цього слова”. Чим більше в дитини досвіду в створенні асоціативних зв’язків, тим простіше їй „прив’язати” матеріал для запам’ятовування до чогось добре відомого.

Метою другого етапу корекційного навчання є навчити дитину встановлювати логічні зв’язки між словом і картинкою.

Для цього учням у розкид надається 20 – 30 карток із зображенням будь – яких предметів, потім пропонується прослухати 10 слів. Необхідно для запам’ятовування кожного з пред’явлених слів відібрати картинку, яка, на погляд дитини, пов’язана із цим словом. Картинка використовується як допоміжний засіб запам’ятовування.

Після називання усіх 10 слів педагог пропонує учню повторити слова з опорою на вибрані картинки. Краще починати ці вправи з логічно пов’язаних пар (*школа – зошит; зима – сніг; кімната – стіл*). Використання дидактичного матеріалу дозволило значно підвищити концентрацію уваги дітей на об’єктах запам’ятовування, що в подальшому позитивно відображається на рівні вербальної пам’яті. Такі вправи необхідно проводити зі словами різної семантичної складності та фонетичної ємності.

Якщо учень навчиться встановлювати простий логічний зв'язок і пояснювати його, то виконання більш складних завдань другого етапу не буде викликати значних труднощів у школярів.

У подальшому завдання ускладнюються активним, творчим встановленням допоміжних зв’язків між словом і картинкою. Як і на попередньому етапі, дітям, під час виконання завдання пропонувалася зорова опора. Учням необхідно у відповіді самостійно збудувати логічний зв'язок між словами. Для творчого встановлення допоміжних смислових зв’язків дитині пропонуються картинки, які складно пов’язати з цим словом (*стіл – курка; зима – окуляри* тощо). Перед самостійним виконанням учням надається приклад утворення складного логічного зв’язку між словом і запропонованою картинкою, наприклад: до слова *зима* пропонується картинка „окуляри”, пояснення – зимою дивляться на сніг в окулярах. Достатній рівень сформованості творчого мислення, уяви та логічної організації мовленнєвого матеріалу виявлений у правильному самостійному конструюванні допоміжних логічних зв’язків.

Третій етап корекційного навчання має на меті розширити когнітивні можливості дитини, збільшувати здатність до засвоєння, зберігання і відтворення вербального матеріалу і на цій основі поєднувати ізольовані слова в одну смислову структуру. Доцільність цього підтверджується результатами констатуючого етапу дослідження, в ході якого виявлено, що дітям із ЗПР складно запам’ятати ізольовані слова в певній послідовності.

Досягти спрощення мнемічної задачі й розширити об’єм пам’яті можливо лише шляхом організації ряду ізольованих слів в одну смислову систему. Для цього ми пропонуємо учню запам’ятати не ізольовані слова (*ніч, ліс, дім, вікно, кіт, стіл, пиріг, дзвоник, голка, вогонь*), а штучно організовані в певну смислову систему, наприклад:

Прослухай уважно текст, в ньому є слова, які необхідно запам’ятати і відтворити у певній послідовності:

– Вночі у лісі в дім через вікно вліз кіт, стрибнув на стіл, з’їв пиріг, але розбив тарілку. Почувся дзвоник – він перелякався, стрибнув і відчув, що поранив собі лапку, скло, як голка кололо і пекло лапу, як вогонь.

Запам’ятовування у цьому випадку не має характеру механічної фіксації ізольованих елементів.

У подальшому завдання ускладнювалося: від учнів вимагалося самостійне об’єднання слів у смислову систему. Педагог називає (або демонструє на

окремих картках) у повільному темпі 5 не пов'язаних за змістом ключових слів. За участю учнів колективно складається розповідь (сюжет) із використанням усіх названих слів (порядок слів не змінюється). Педагог допомагає досягти того, щоб кожне з понять, яке виражається певним словом, було максимально візуалізоване учнями в зорові образи й уявлене в динаміці. Після цього учні відтворюють названі слова в заданій послідовності. Кількість слів для запам'ятовування поступово збільшується до 10, що значно розширює об'єм пам'яті.

З. 7.2. Методика корекційного навчання, спрямована на запам'ятовування тексту

Дітям пропонується уважно прослухати текст і переказати його зміст, спираючись на допоміжні питання, наприклад:

– Рано вранці Юрко прокинувся веселий. Він швидко виконав ранкову гімнастику, вмився. Поснідавши, Юрко пішов до школи. Після уроків прийшов додому. Пообідав з апетитом, відпочив одну годину. Потім допоміг матері прибрати на кухні, мив посуд, підмітав підлогу.

Юрко швидко виконав уроки, бо перед тим відпочив. Приготувавши уроки, він погрався з товаришами у м'яч, покатав у колясці свою маленьку сестричку.

Запитання:

– Чому Юрко здоровий і веселий ?

– Що робив Юрко, коли прийшов зі школи?

– Як хлопчик допоміг мамі?

– Приготувавши уроки, що робив Юрко?

З. 8. Методика корекційного навчання з формування антонімічних значень

На початковому етапі навчання поряд із сюжетними і предметними картинками широко використовувалося попереднє читання текстів, у яких досить часто зустрічалися слова, протилежні за значенням. Бесіда, яка проводилася з

дітьми щодо їхнього змісту, додаткові питання педагога допомогли учням під час виконання завдань надавати правильні відповіді.

Зміст першого етапу навчання був спрямований на усвідомлення дитиною семантичного змісту понять, протилежних за значенням.

Ураховуючи те, що найбільша кількість правильного підбору слів, протилежних за значенням, за результатами констатуючого етапу дослідження припадає на виражені прикметником слова, на початковому етапі корекційної роботи ми використовували антонімічні пари слів саме цієї частини мови („Що може бути низьким? Що може бути високим?”).

На зазначеному етапі доцільно також пропонувати учням вправи на порівняння, оскільки операція порівняння є однією з базових механізмів розрізнення слів, які мають ознаку, протилежну за значенням. Починаємо опрацьовувати слова, які мають предметну співвіднесеність, потім переходимо на слова з абстрактним значенням (*друг – ворог*).

Уключення в роботу вправ з використанням уяви також допомагають формуванню семантичного аналізу. Для початку дитина уявляє знайому або часто вживану назву предмету із власного досвіду, потім уява учня переключається на поняття або явища мало знайомі. Отже, виконання цих вправ дозволяє спрямувати увагу школяра на семантичний зміст поняття, а також сприяє подальшому розвитку практичного використання цих понять у власному мовленні. Під час виконання завдання учням пропонується пригадати та уявити:

– Який на смак лимон…(*кислий*), а цукерка…(*солодка)*. Назви, що ще може бути кислим або солодким?

– Яка на дотик кора дерева?... (*шершава)*, а який на дотик камінець? ...(*гладенький*). Назви, що ще може бути шершавим або гладеньким?

Зміст другого етапу корекційного навчання був спрямований на визначення учнями із ЗПР антонімічних пар із ряду запропонованих слів. Для цього необхідно використовувати спостереження учня за особливістю вживання слів, протилежних за значенням, у різному за складністю мовленнєвому матеріалі (тексти, прислів’я, загадки). Результативність виконання цих завдань залежить від рівня сформованості слухової уваги та короткочасної пам’яті, оскільки аналіз мовленнєвого матеріалу відбувається на вербальному рівні.

У ході виконання учням пропонувалося прослухати текст, у якому використовувався ряд слів, протилежних за значенням, після чого проводилася бесіда за його змістом. Приклад мовленнєвого матеріалу:

– Загадковий у вересні ліс. Світить тепле сонце і дме холодний вітер. Лише гомін птахів і тиша. Навкруги сумно й радісно.

Педагог задавав дітям питання, відповіддю на яке було одне із слів – антонімів, що зустрічається в тексті („Яке сонце світило у лісі?"...(*тепле);* „Який вітер?"...(*холодний)*). Увага школярів приверталася на протилежність у значенні слів. Після прослуховування іншого тексту діти повинні були самостійно визначити якомога більше слів, протилежних за значенням. Приклад мовленнєвого матеріалу:

– Із маленької хмари великий дощ буває. Краще гірка правда, ніж солодка брехня. Що вранці не зробиш, того ввечері не здоженеш. По одягу стрічають, по розуму виряджають.

На останньому, третьому етапі, проводилася робота з формування вміння вибирати слово, протилежне за значенням, (із ряду слів). У вправі використовувалися слова, які можна визначити як протилежні до запропонованого, а також конфліктні слова, що ускладнювали виконання завдання (Тістечка солодкі, а ліки..(*теплі, гіркі, смачні*). Сад росте близько від дому, а ліс…(*поряд, далеко, поблизу)).*

Сформована навичка визначення антонімічних пар закріплювалася під час самостійного добору слів, що також вказує на достатній рівень розуміння їх змісту. Наприклад:

Педагог пропонує учням закінчити розпочате ним речення, назвавши потрібне слово (іменник, прикметник, дієслово), яке у цьому випадку виступає як опора (Бабуся старенька, а онучка...(*молоденька*). Річка глибока, а калюжа …(*мілка*)).

У наступних вправ зменшувалася початкова частина речення, що ускладнювало підбір антонімічної пари (Добра людина – ...(*зла)*; чорна сорочка – ...(*біла)).*

3. 9. Методика корекційного навчання з формування синонімічних значень

Система корекційних вправ першого періоду навчання була спрямована на усвідомлення дитиною значення відтінків слів одного синонімічного ряду. На цьому етапі широко використовувалися засоби, що оптимізують процес усвідомлення дитиною значень слів: попереднє читання текстів в яких наявний майбутній матеріал (слова, речення, загадки), бесіда щодо їхнього змісту з використанням сюжетних і предметних картинок.

На перших етапах роботи з синонімами добирають такі вправи, які б допомагали школярам зрозуміти значення слів одного синонімічного ряду. Для цього використовувалися вправи на порівняння між собою різних значень одного і того ж слова, що сприяє кращому їх розумінню. Завдання виконувались з опорою на наочність, що було наглядним для дитини й полегшувало вибір слова, подібного за значенням. Під час роботи рекомендується відпрацьовувати слова, виражені різними частинами мови.

Педагог пропонує учням розглянути картинку і з'ясувати, хто на ній зображений: *„Хлопчик з ранцем"* – можна сказати *учень, школяр* або *хлопчик. В*ажливо відзначити правильність назв, оскільки слова *учень, школяр* однакові за значенням. Слово *хлопчик* теж можна вважати правильною назвою, але така деталь, як ранець, підкреслює, що це не просто хлопчик, а учень, школяр.

Аналогічні вправи проводимо з прикметниками та дієсловами, наприклад:

Розглядаючи ілюстрації до теми "Весна", педагог звертає увагу на сполучення слів *чисте небо. З*апитання:

– Яке це небо? Як ви його уявляєте?;

– Як ще можна сказати про небо? (*безхмарне небо, блакитне небо).*

Учням пропонується розглянути картинку, де зображені дії людей (*біжить, стрибає, їсть* тощо) та проаналізувати запропоноване дієслово *біжить*:

– Якщо спортсмен біжить дуже – дуже швидко, як ми скажемо? – (*мчить);*

– А якщо людина пересувається надто повільно? – (*йде, тупцює).*

Цінним матеріалом для вивчення синонімії є загадки, оскільки значення слів у загадці часто пояснюється через добір синонімічного слова або словосполучення. Пропонуємо кілька загадок, які можна використовувати на цьому етапі роботи:

– У нас однакове ім'я, а скажіть, хто брат, хто я?

Я кажу: «З дерев лечу», Каже брат: «По пошті мчу». (Лист)

– Скажіть, з якими значеннями може вживатися відгадка *лист?* Знайдіть у тексті слова, близькі за значенням?...(*лечу, мчу*).

У подальшому робота ускладнюється спрямуванням слухової уваги на зміст слів, подібних за значенням. Дитині необхідно самостійно виділити в тексті слова – синоніми, наприклад:

Під дубочком, під листочком *звився, скорчився* клубочком (*їжак*):

– Назви слова, подібні за значенням?

– Якими словами, близькими за значенням, їх можна замінити? (*згорнувся в клубочок*).

Такий підхід дозволяв створити сприятливі передумови до усвідомленого та самостійного визначення синонімії на вербальному рівні.

Після того, як визначений вид роботи за допомогою наочного матеріалу буде опрацьований учнями, поступово переходимо до більш складних завдань другого етапу навчання, які виконуються в основному на вербальному рівні без зорової підтримки.

Другий етап корекційного навчання з розвитку синонімії ставив своєю метою формування в учнів спроможності до визначення синонімічних пар із запропонованого ряду слів. Достатнє розуміння семантичного змісту понять, сформованість операції аналізу та порівняння є необхідною умовою якісного визначення синонімів. Особливо чітко це виявляється в ситуаціях з використанням різного за кількістю мовного матеріалу.

На другому етапі практично не використовувалися спеціальні тексти і картинки, а бесіда з дітьми обмежувалася лише уточненням значення слова, що ускладнювало визначення синонімів.

Під час виконання корекційних вправ учням пропонується розташувати слова за мірою зростання чи зменшення ознаки (*великий, гігантський,*

громадний; невеликий, маленький, крихітний). Цей вид роботи допомагає школярам уточнити й засвоїти семантичне різноманіття лексичних понять. Використання таких завдань не тільки сприяло розвиткові семантичного аналізу, а й створювало сприятливі умови для формування в учнів навички оперування цими лексичними одиницями в процесі побудови висловлювання.

Виконання наступного завдання на цьому етапі ґрунтувалося на використанні конфліктних слів, які не є синонімами до запропонованих. Ситуація вибору (наявність конфліктних слів) спрямовувала увагу на семантичний зміст слова. Під час виконання цієї вправи від дитини вимагалося на вербальному рівні вибрати слово, подібне за значенням (з ряду слів) до запропонованого слова, а також пояснити свій вибір. Наприклад:

Педагог називає учням ряд слів і просить визначити: Які з них схожі і чому? (*приятель – друг – ворог; бігти – мчати – танцювати; старий – мудрий – розумний).*

У подальшому завданні ускладнювалося збільшенням слів, які потребують не тільки детального семантичного аналізу, але й достатнього рівня сформованості привернення уваги до слова. Наприклад:

Педагог називає ряд з чотирьох слів і просить дитину визначити зайве слово, пояснити свій вибір: *хоробрий, дзвінкий, сміливий, відважний; слабкий, ламкий, довгий, хрумкий; дужий, далекий, надійний, міцний.*

На третьому етапі роботи учні, використовуючи набуті знання і вміння, вчаться самостійно підбирати синонімічні пари до запропонованих слів чи словосполучень. Ці вправи сприятимуть виробленню вміння самостійно добирати слова – синоніми для висловлення власних думок. Вся попередня робота сприяла тому, щоб ці завдання були зрозумілі й доступні учням із ЗПР.

Спочатку вдосконалювати навичку самостійно підбирати слова, подібні за значенням, ми пропонуємо на матеріалі знайомого тексту й бесіди педагога, що полегшує виконання завдання. Наприклад:

Учням пропонується пригадати знайому казочку („Колобок”) і під час бесіди щодо її змісту підбирати синоніми до запропонованих педагогом слів:

– Що простягається від віконця в поле? (*доріжка*);

– А ширшу доріжку у полі як можна назвати? (*дорога, шлях*). Отже, давайте розповімо про пригоди Колобка, вживаючи такі слова, як *стежка, доріжка, дорога, шлях*.

У подальшому завдання ускладнюється усуненням контексту. Уміння самостійно, цілеспрямовано добирати синонімічні пари під час побудови власного висловлювання допоможе учням уточнити та закріпити значення слів та їх відтінки, дасть можливість керувати словом, відчути його красу, ясність, образність. Наприклад: стежка...(*шлях, дорога*); мчати...(*бігти)*; хоробрий воїн...(*сміливий воїн*).

Цей вид роботи вимагає сформованості в дитини великого обсягу словника слів-синонімів. Оскільки, через різні чинники його обсяг у школярів із ЗПР украй обмежений, що відзначається і на процесі актуалізації подібних за значенням слів у власному мовленні, то виникає необхідність протягом усього періоду навчання поєднувати роботу, спрямовану на розуміння значення цих слів, з поповненням і розширенням на цій основі активного словника дітей.

3. 10. Методика корекційного навчання з формування переносного значення слів

Протягом першого етапу корекційного навчання удосконалюються вміння дітей із ЗПР визначати найістотніші ознаки предметів, встановлювати співвіднесеність між словом і позначуваним ним об'єктом.

Ураховуючи, що розуміння переносного значення є складною мислительною операцією, на початкових етапах ми використовували наочність у вигляді ілюстрацій та картинок, які допомогли дітям проаналізувати запропоновані предмети й явища. Для усвідомлення розуміння учнями із ЗПР суті прямого й переносного значення слова доцільно використовувати прийом

пояснення слів у різних контекстах та ситуаціях де словами в переносному значенні створюються образи, доступні розумінню учнів.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні вправ, спрямована на усвідомлення дітьми суті прямого й переносного значення слів, виражених різними частинами мови, що забезпечує сприятливі умови для пояснення змісту переносного значення слів. Наприклад:

Дітям пропонується розглянути й відібрати малюнки зі значенням слова *грає* (*грає дівчинка, хвилі грають*), відповісти на питання педагога: „Хто або що грає?"....(*дівчинка, хвилі, музики* тощо).

Перед виконанням вправи доречно буде з'ясувати пряме значення слова. Наприклад: – *грає (*означає бавитися, розважатися чимось). Завдяки подібним усним вправам логопед учить розуміти нові поняття, тобто в одному слові визначати різні значення.

Необхідно відмітити, що від учня не можна відразу вимагати самостійного пояснення значень подібних слів, таку роботу доречно пов'язувати із синтаксичними вправами. Цей вид роботи виявився не складним для учнів із ЗПР, оскільки за результатами констатуючого етапу, предметна співвіднесеність слова в дітей цієї категорії виявилася достатньо сформованою, а надана зорова опора допомогла дітям визначити інші переносні значення слова.

Мета другого етапу – сформувати в учнів розуміння та достатнє усвідомлення суті переносного значення слова. Учні повинні виявляти в тексті слова, вжиті в переносному значенні, з'ясовувати їх пряме значення та визначати найістотніші ознаки предмета (явища), що позначається цим словом.

Як і на попередньому етапі, підготовчий етап передбачав читання оповідань, бесіду, розглядування картинок, однак саме завдання було ускладнене. Використовуючи зміст запропонованого тексту учню необхідно було відповісти на запитання педагога усвідомити зміст переносного значення слів. Наприклад:

Дітям пропонується прослухати й проаналізувати зміст казки „Лисиця і журавель", відповідаючи на питання педагога, визначити значення слова *лисиця*, наприклад: „Хто ще може бути хитрим як лисиця? Людина може бути хитрою? наведіть приклади. Чи можна про таку людину сказати – хитра як лисиця?"

Такий підхід дозволяв створити сприятливі передумови до розуміння змісту переносного значення слова.

Метафоричні вислови, створені за допомогою вживання слів у переносному значенні, завжди викликали труднощі в учнів із ЗПР. Зацікавленість до цього явища можна викликати завдяки вправам, у текстах яких одні й ті ж слова вжиті як у прямому, так і в переносному значеннях, наприклад, пояснити значення слова *золотий* у словосполученнях з опорою на контекст: *золоті руки, золоті прикраси, золоті листочки, золота мова.*

Я працюю на городі,
У садку та квітнику,
Можу виконати добре
я роботу будь – яку
Каже мама, каже тато:
– Ти, як знахідка в житті:
В тебе, любий наш синочку,
Рученята золоті
В. Клещ.

Восени могутній дуб
Зачесав розкішний чуб,
Золоту надів *сорочку* –
Богатир він в цім лісочку

Ой надіну я *прикраси золоті*
і добре намисто,
Та піду я на ярмарок
В неділю на місто.

Бджола золота
На луки далекі літала,
Пахучого медку назбирала,
В комірку поклала.
А чого вона золота?
– Бо крильця золоті
– Ні-
– Бо корона золота
– Ні
– Бо медок золотий
Д. Чередниченко.

Буду навчатись *мови золотої*

Під час виконання вправи доцільно запропонувати учням певну послідовність міркувань над змістом віршованих рядків, що допомагає їм з'ясувати й усвідомити вживання слів у переносному значенні, наприклад:

– Визначити, хто або що може бути *золотим*?;

– Яке слово у першому вірші вжите в переносному значенні? *(золотий);*

– Що означає це слово? *(золотий – предмет, зроблений із золота?*);

– Яким предметам притаманні ці якості? (*прикрасам*);

– Золотий – це який? (*яскравий, гарний*);

– А чому у віршику сказано "*золоті руки ?*"

Подібні завдання варто пропонувати під час виконання інших текстів, де є незрозумілі дітям слова й вислови з переносним значенням. Постійна увага до значення слова сприятиме подальшому засвоєнню та диференціації лексичних понять.

Якщо дитина зрозуміла й засвоїла сутність прямого та переносного значення слова ми переходимо до більш складних за змістом завдань. Необхідно самостійно, без опори на контекст, пояснити зміст словосполучення, вжитого у переносному значенні (*летять сніжинки, летіли гуси, летять хмарки, летить сон*), і відповісти на питання: „Як можна сказати по іншому? Що спільного в їх значенні словосполучень?”

Третій етап корекційного навчання був спрямований на закріплення розуміння учнями змісту переносного значення слова, що здійснювалося на основі використання лексичних понять із цим значенням у самостійному мовленні, у побудові власного висловлювання. З цією метою застосовувалися вправи, у яких використання слів з прямим та переносним значенням здійснюється лише на основі мовного досвіду учня, тобто за уявленнями. Для цього учням пропонується придумати якомога більше сполучень слів і речень у прямому й переносному значенні (*гострий ніж, гострий погляд, гострі слова).*

Важливо, щоб учні не просто вводили до складеного ними тексту запропоновані педагогом образні вислови механічно, що часто виявляються несумісними зі змістом. Треба досягати того, щоб учні вживали в мовленні якомога більше „красивих слів”, вміли побачити прекрасне навколо і сказати про нього влучно та образно.

З. 11. Методика корекційного навчання з формування багатозначності

3.11.1

Учням пропонується пояснити пряме й переносне значення слова *грає* у словосполученнях з опорою на контекст.

– Лічилка –

– Приступаємо до гри:
– М’яч один, а нас аж три.
– Грав я сам,
– І грав удвох,
– А тепер пограєм втрьох.
–
– Я маленький хлопчик
– Я маленький хлопчик,
– Сів собі на стовпчик,
– В сопілочку граю,
– Діток забавляю.
– Н. Мудрик-Мриц

– Сцена – це місце,
– Де грають артисти:
– Танцюють, співають,
– Слова промовляють.
– Для чого? Щоб трішки
– ми стали добріші.
– Жмурки
– Жабенята посмутились:
– - Сонце у ставку втомилось..
– Навкруги темніти стало,
– І зірки зійшли над ставом.
– Вранці сонечко з’явилось,
– На ставочок подивилось.
– Жабенята засміялись:
– - Сонце з нами в жмурки гралось.
– П. Король

Визначати спільність значення слів допомагають питання: „На що це схоже..?, Чим..?, Чим схожі ці слова, предмети або явища?, Що спільного в значені цих слів ?”.

3.11.2

Учню необхідно прослухати вірші й пояснити, у якому значенні вживаються слова (*голка, крила, ручка, клас)*:

Вміє *голка* вишивати,
Вміє голка працювати,
Підрубити фартушок.
Швидко голочка тікає,
Нитка голку доганяє,
Спритна голочка та вміла,
Що не зробить – все до діла.
П. Воронько

Коло, риску, закарлючку
На папері пише *ручка.*
Все з’єднає загадково,
Щоб з’явилось
перше слово.
Т Коломієць.

В синім небі путь моя,
Швидше всіх літаю я,
Маю *крила,* хоч не птах,
Люди звуть мене....
(літак)

Я підріс. Я вже школяр,
Маю ранець і буквар.
Мама каже: свято в нас –
Я іду у перший *клас.*
І. Гущак

Додаток К

Аналіз результатів формувального експерименту

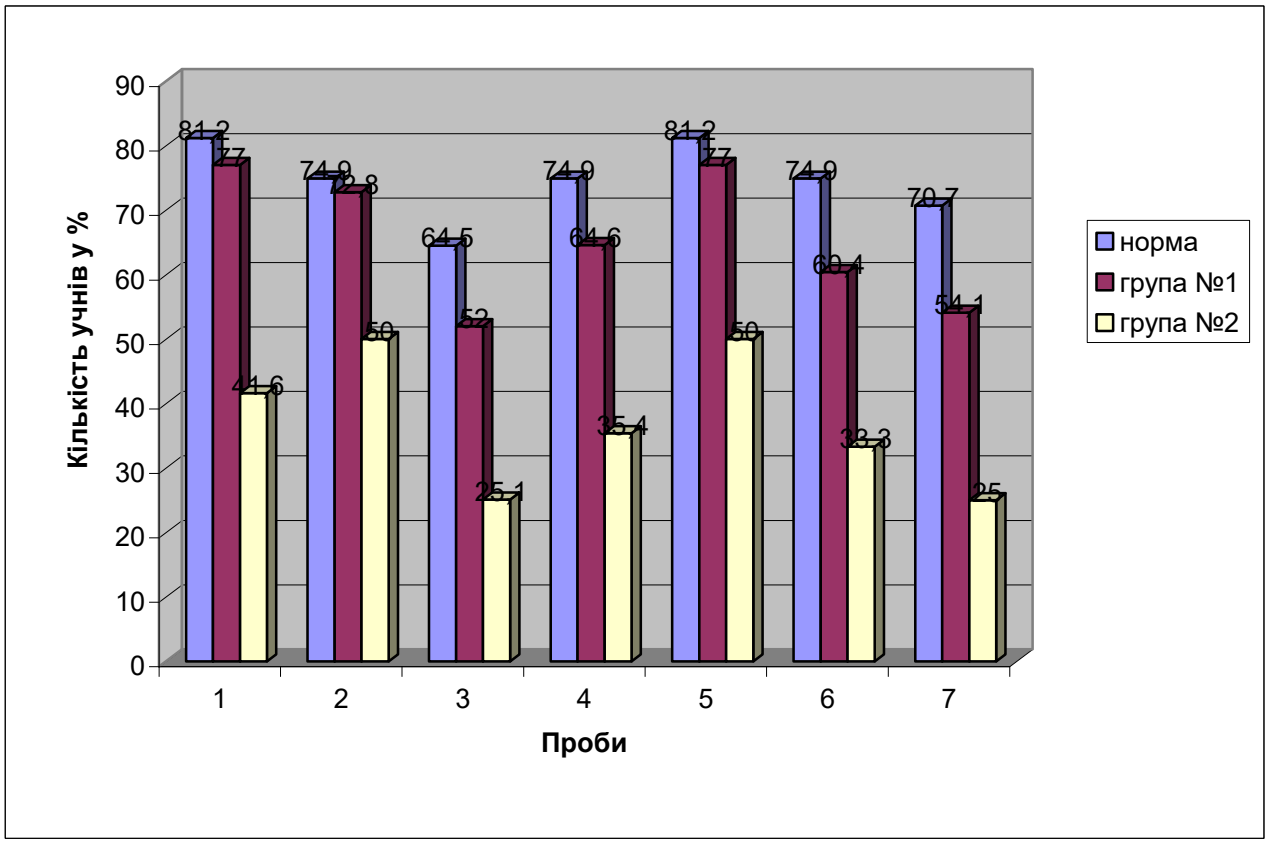


Рис. К.1. Результати вивчення сформованості системи родо-видових понять: 1-1.1к; 2-1.2к; 3-1.2(а)к; 4-1.3к; 5-1.4к; 6-1.5к; 7-1.6к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

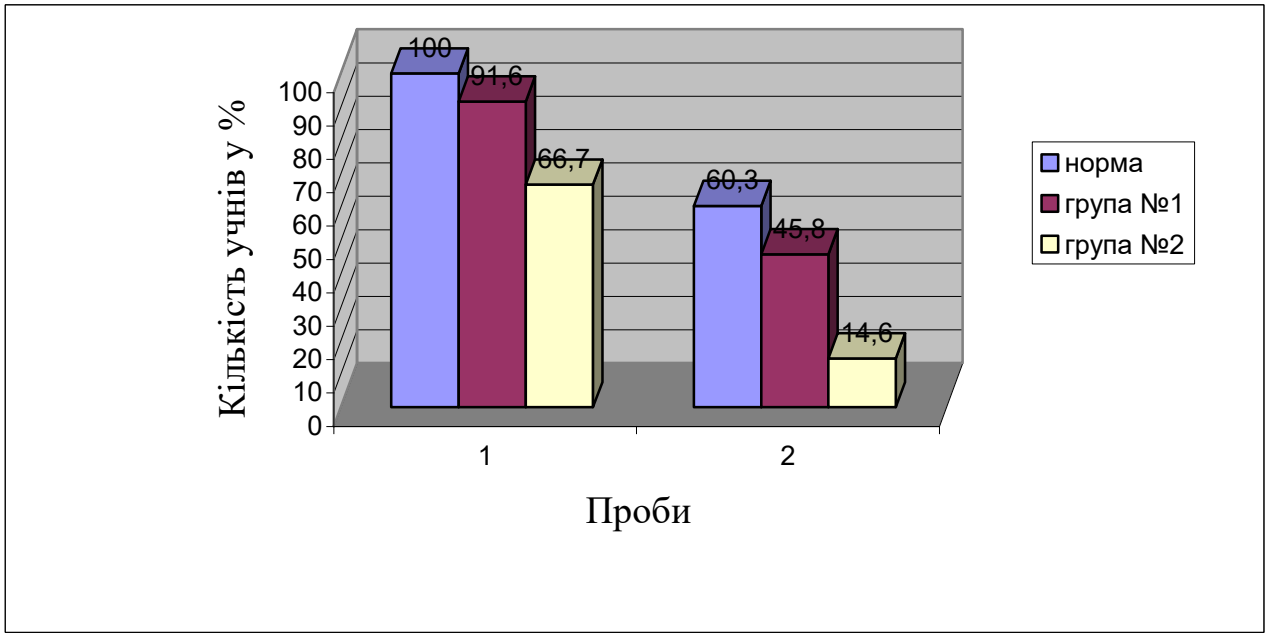


Рис. К.2. Результати вивчення сформованості морфологічної системи словотворення: 1-3.1к; 2-3.2к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

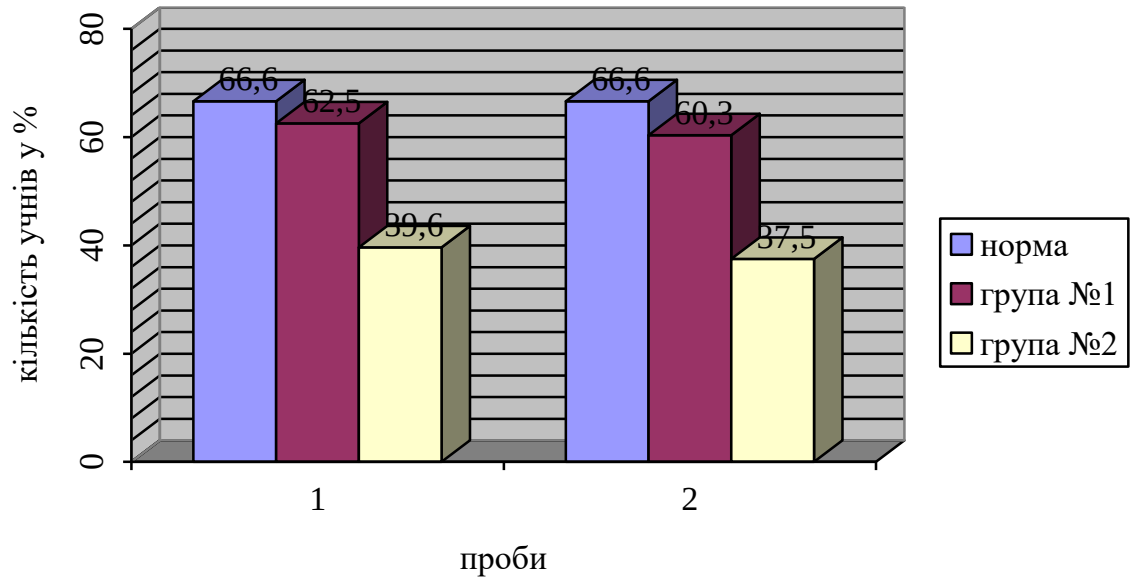


Рис. К.3. Результати корекційного навчання з формування смислових зв’язків між словами: 1- 2.1к; 2-2.2к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

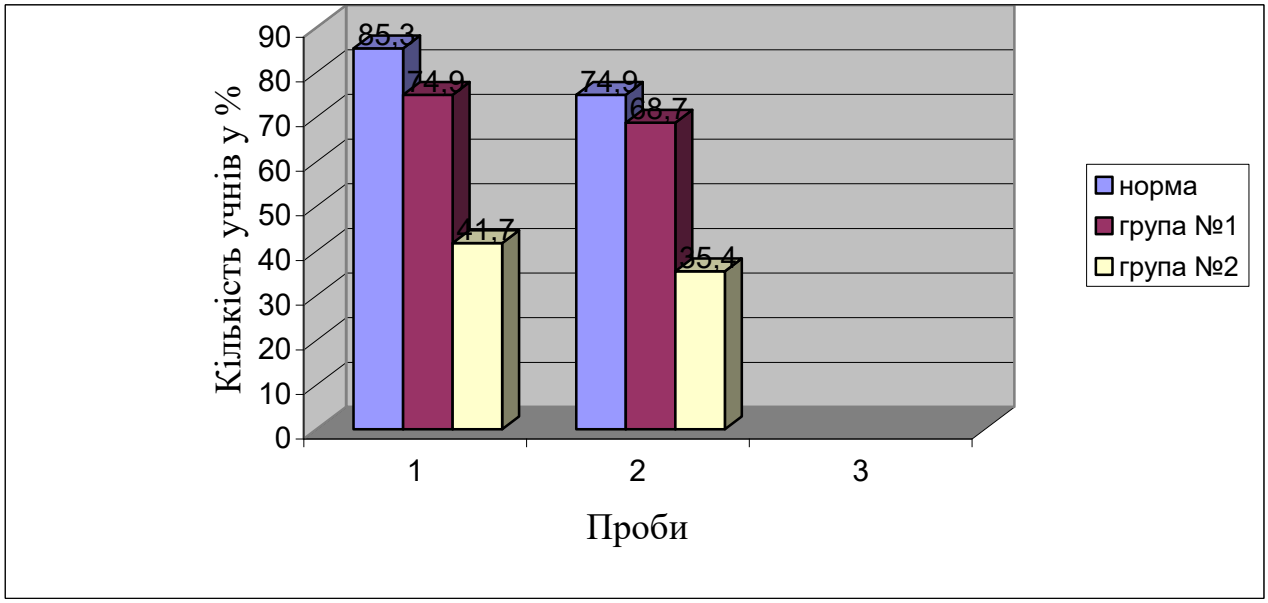


Рис К.4. Результати корекційного навчання з розвитку лексичного прогнозування: 1-4.1к; 2-4.2к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

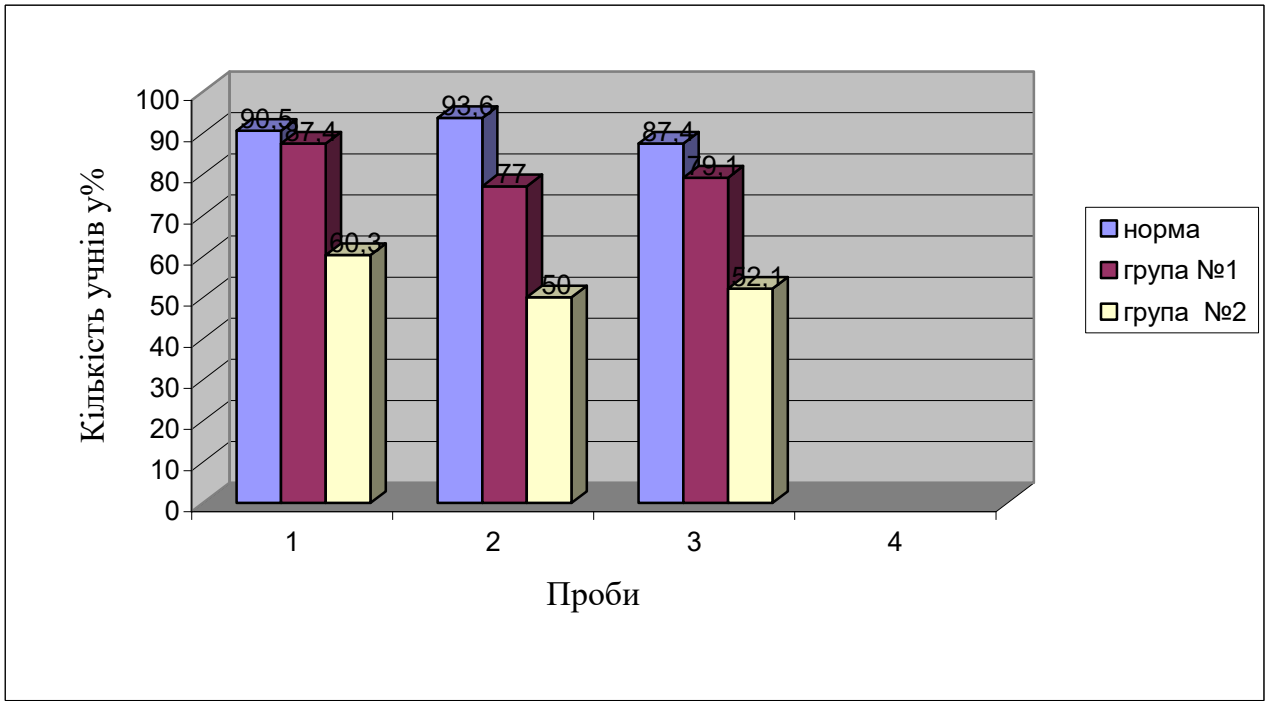


Рис К.5. Результати корекційного навчання з розвитку лексичного контролю: 1-5.1к; 2-5.2к; 3-5.3к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

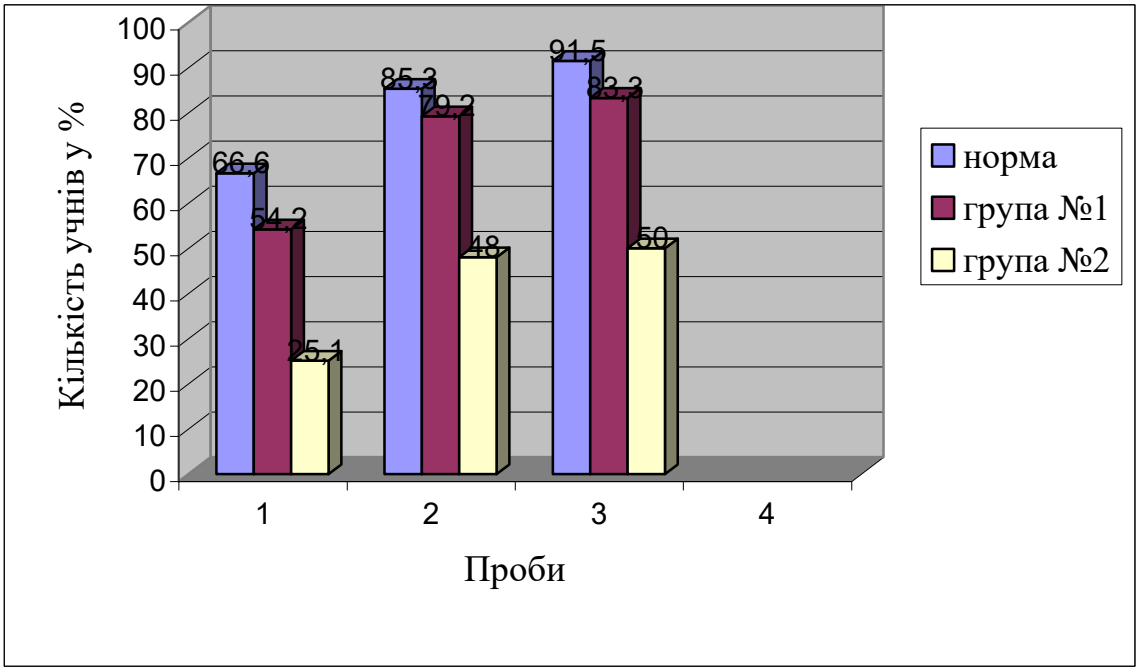


Рис К.6. Результати корекційного навчання з розвитку вербальної пам'яті: 1-6.1к; 2-6.2к; 3-6.3к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

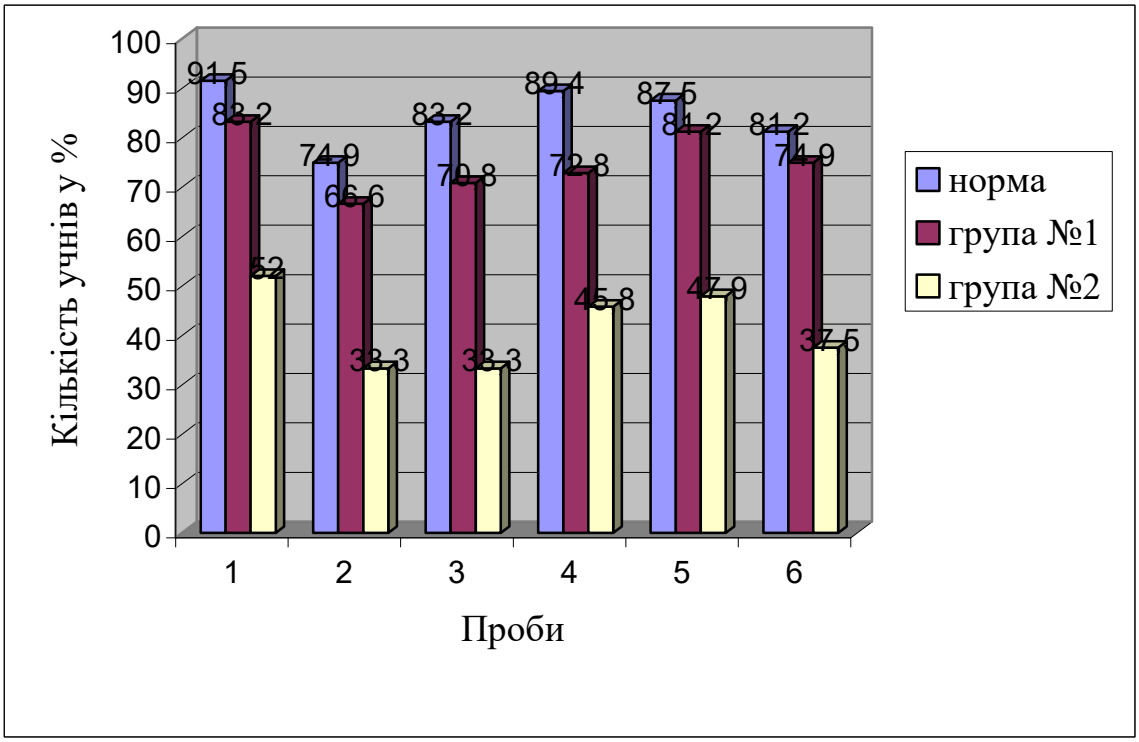


Рис. К.7. Результати корекційного навчання з розвитку лексико-семантичних явищ: 1-7.1к; 2-7.2к; 3-7.3к; 4-7.4к; 5-7.5к; 6-7.6к.

Примітка: Група №1- учні експериментальної групи із ЗПР; Група №2 – учні контрольної групи із ЗПР.

Додаток Л

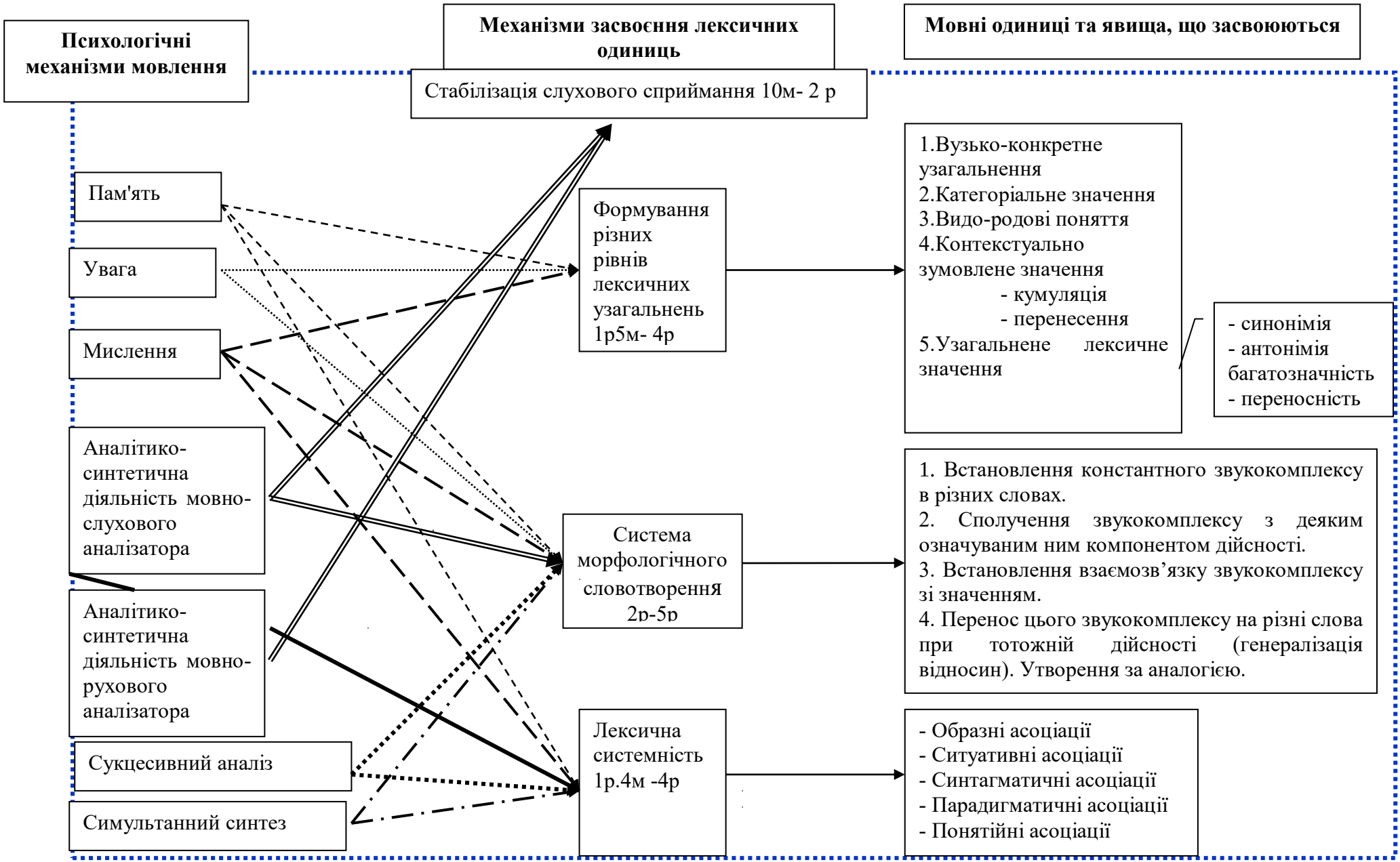
Таблиця Л.1

Середні показники успішності учнів із ЗПР з засвоєння навчальних предметів до і після проведення логопедичної роботи (у балах)

Група учнів	Предмети мовного циклу				Начальні предмети					
	Українська мова		Розвиток мовлення		математика		Я і Україна		Трудове навчання	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
I	4,2	5,1	4,2	5,5	4,2	4,6	4,4	5,1	4,4	5,3
II	4,2	4,7	4,2	4,7	4,2	4,2	4,4	4,9	4,4	4,9

Примітка: * I група – експериментальна група (ЗПР), II група – контрольна група (ЗПР)

Схема – модель засвоєння діяльності та використання лексичних одиниць в мовленнєвій діяльності



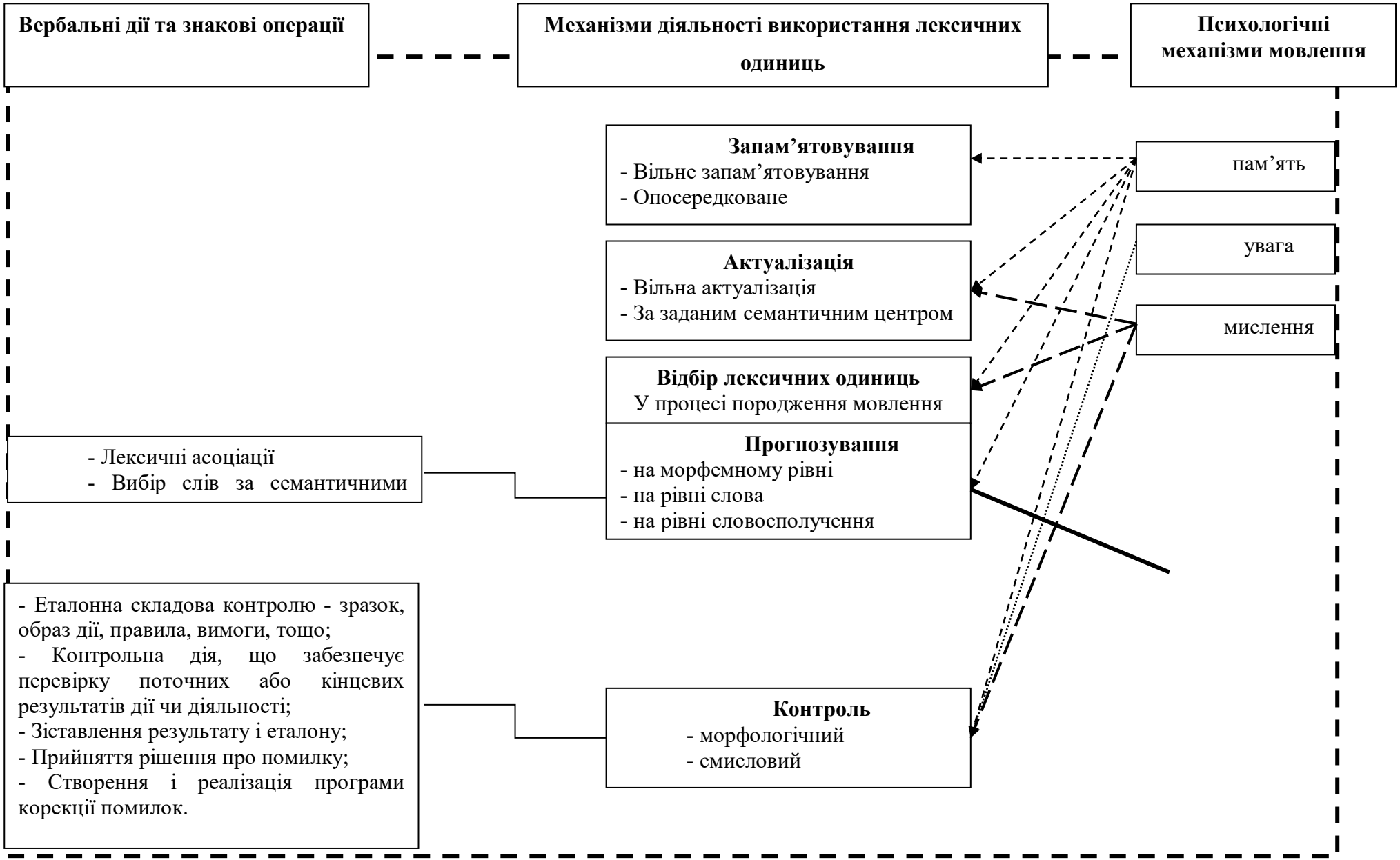


Рис Л.2. Схема – модель засвоєння діяльності та використання лексичних одиниць в мовленнєвій діяльності