

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Формування узагальнюючих понять в учнів молодшого шкільного віку із
затриманим психічним розвитком**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: студентка 2 курсу 292-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Олігофренопедагогіка
Гетьман Олександра Анатоліївна

Керівник канд. психол. наук,
викладачка

Дрозд Л.В.

Рецензент кандидатка психол. наук,
вчитель-дефектолог НВК №48
Шевцова Я.В.

Зміст

Вступ.....	2
РОЗДІЛ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР).....	6
1.1.Клінічна класифікація затримки психічного розвитку.....	6
1.2.Загальна характеристика порушень усного мовлення у дітей із ЗПР.....	12
1.3. Механізм формування лексичної сторони мовлення.....	19
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	27
2.1. Обґрунтування змісту та методики експериментального дослідження.....	27
2.2. Дослідження стану сформованості засвоєння лексичних узагальнень у дітей ЗПР.....	32
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР.....	44
3.1. Обґрунтування змісту та методики корекційного навчання	44
3.2. Зміст та методика корекційно-розвивальної роботи із засвоєння та використання лексичних узагальнень різної складності.....	47
3.3. Аналіз результатів корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку.....	56
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТОК Кодекс академічної доброчесності.....	68

ВСТУП

Актуальність теми. Найголовнішою умовою успішного інтелектуального розвитку, комунікативних здібностей, навчання сучасної дитини є формування у достатнього рівня мовленнєвих навичок, знань та умінь, які б у подальшому забезпечили їй якісне сприймання навчального та вербального матеріалу на початку шкільного навчання.

Не викликає сумніву твердження, що оволодіння дітьми писемною формою мовлення та теоретичними знаннями про мову в системі лінгвістичних понять не можливо без якісного усного мовлення. Сучасні наукові дослідження та думка багатьох закордонних науковців дозволяють стверджувати про взаємозалежність мовлення і інтелекту. (А. Богуш, В.Тарасун, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.).

Розвиток усного мовлення дитини а саме розвиток лексичної сторони мовлення, щ є базою для формування граматичної здібності є пріоритетними для всіх галузей корекційної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але особливої актуальності вони набувають у контексті навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку.

Наукові дослідження стверджують, що розвиток та формування лексичної сторони мовлення забезпечують не лише специфічні мовленнєві механізми, але й загальнофункціональні психологічні механізми, зокрема пам'ять, увага, мислення, аналіз, узагальнення. Як відомо, порушення або недосконалість загальнофункціональних механізмів спричиняють недорозвиток тих мовленнєвих структур, які відносять та впливають на функціонування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності дитини.

Усі ці порушення визначають патологічне формування мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку різного генезу, тяжких порушень мовлення, раннім дитячим аутизмом (В. Лубовський, В. Петрова,

Є. Соботович, К. Карлепп, Р. Лалаєва, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Проте у сучасній практиці логопедичної роботи вивченню порушень усного мовлення з урахуванням інтелектуального компонента мовлення приділяється не достатньо уваги. Особливо, це стосується лексичних узагальнень у дітей із затримкою психічного розвитку, хоч саме використання узагальнень у власному мовленні найповніше демонструє тісний взаємовплив між недоліками інтелектуального та мовленнєвого розвитку (Є.Соботович).

Проблема мовленнєвого та інтелектуального недорозвитку дітей із затримкою психічного розвитку особливо загострюється, коли вони вступають до першого класу і навчаються в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз літературних джерел визначає, що особливості порушень лексичних узагальнень у дітей із ЗПР та методи їх корекції представлені в дослідженнях як логопедів, так і спеціальних психологів (Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Яссман та ін.). Проте питання механізмів несформованості лексичної системності у дітей із затримкою психічного розвитку ще недостатньо розроблені. Саме це й визначило тему нашого дослідження.

Зв'язок роботи з науковими темами. Експериментальне дослідження проводилося в межах наукової теми кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

Мета дослідження: проаналізувати, провести апробацію та експериментально перевірити зміст логопедичної роботи, спрямованої на розвиток лексичних узагальнень у дітей із затримкою психічного розвитку.

Нами було окреслено такі **завдання:**

1. Проаналізувати й узагальнити науково-теоретичні дані з теми дослідження. Визначити закономірності формування лексичних узагальнень в онтогенезі.

2. Провести експериментальне дослідження з метою виявлення особливостей засвоєння і використання у власному мовленні дітьми із затримкою психічного розвитку лексичних узагальнень різного рівня складності.

3. Експериментально перевірити зміст і методику логопедичної роботи, спрямованої на подолання порушень лексичних узагальнень у дітей із затримкою психічного розвитку.

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

Предмет дослідження – зміст і методика логопедичної роботи з розвитку лексичних узагальнень дітей із затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження: Для розв'язання завдань дослідження було використано наступні методи:

– *теоретичні:* аналіз та узагальнення даних науково-теоретичної педагогічної, лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури.

– *емпіричні:* спостереження за мовленнєвою, навчальною, ігровою діяльністю дітей із ЗПР; експеримент констатувального та формувального характеру;

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

Наукова новизна одержаних результатів:

– удосконалено наукові уявлення про характер, причини та прояви порушень лексичних узагальнень у дітей із ЗПР;

– подальшого розвитку набули питання удосконалення змісту логопедичної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів.

Проаналізована і адаптована методика логопедичної роботи з корекції та розвитку лексичних узагальнень з дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР) сприятиме ефективності логопедичної роботи з подолання порушень

лексичної сторони мовлення в умовах логопедичних пунктів і в умовах інклюзивного навчання.

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом:

– здійснення експериментальної роботи перших класів у яких впроваджено інклюзивне навчання при загальноосвітніх школах №55, №25 м. Херсона.

РОЗДІЛ І

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)

1.1. Клінічна класифікація затримки психічного розвитку

Результати багатьох експериментальних досліджень сучасних і закордонних науковців протягом останніх Узагальнюючи дані отримані протягом останніх років закордонними науковцями при комплексному клініко-психолого-педагогічному дослідженні дітей інклюзивного середовища, а також учнів, які не встигають у навчанні, дозволило уточнити клініко-психологічну характеристику різних категорій дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Було розглянуто, ряд ключових питань щодо клінічної систематики, визначено значну роль біологічних та соціальних факторів у формуванні знань і вмінь визначеної категорії учнів.

Класична дефектологічна наука виділяє наступні клінічні види за римок психічного розвитку у сучасної дитини: гармонічний психофізичний інфантилізм, органічний інфантилізм, церебрально органічний генез, педагогічна та мікросоціальна запущеність [3, 12, 23, 34].

Затримка психічного розвитку (ЗПР) конституційного походження. Результатами наукових досліджень встановлено, що затримка порушує не тільки психіку, але й фізичний та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного та молодшого шкільного віку. При цьому дитина із ЗПР конституційного генезу значно відстає у фізичних здібностях від своїх однолітків (ріст, вага), дитина відрізняється жвавистю моторики та емоцій.

Коло інтересів таких дітей обмежується власною ігровою діяльністю. Оскільки, саме в грі така дитина може проявити багато витримки та творчості. В той же час та навчальна діяльність для учнів із затримкою психічного розвитку мало приваблива та продуктивна, при виконанні запропонованих завдань у дітей із ЗПР настає втомлюваність та порушується переключення

зорової та слухової уваги. Емоційний стан таких дітей та мотивація їх до навчання відповідають дітям більш молодшому віку. У дітей із ЗПР завжди страждає самооцінка, вона завжди буває слабо диференційованою але при цьому не відмічається значних порушень вище зазначених психічних процесів. Затримка порушує емоційно-вольову сферу дитини, призводить до недостатності довільної діяльності, мислення, запам'ятовування вербального матеріалу, зосередження слухової та зорової уваги.

При якісній корекційній роботі та постійному заохочуванні діти показують достатній рівень досягнень в інтелектуальній та мовленнєвій сферах. В подальшому можливі постійні згладжування різниці між нормою та дітьми з затримкою у розвитку, перехід їх в загальноосвітній простір [11].

Інфантилізм, як генез затримки психічного розвитку, за визначенням багатьох науковців, виникає на основі перенесених дитиною в ранньому віці травм, інфекцій і органічних уражень. При цьому у дитини із ЗПР відмічаються яскраві ознаки порушення емоційно-вольової сфери, не здатність дитини до якісного довільного зосередження на ведучому виді діяльності, як наслідок порушення домінування власної ігрової мотивації.

Як відомо у дітей із ЗПР даного генезу, завжди відмічаються ознаки органічного ураження центральної нервової системи: інертність власних психічних процесів, незграбність артикуляційної, мілької і загальної моторики. Детальне обстеження дітей зазначеної категорії дає можливість визначити високу орієнтацію дитини на реакцію дорослого, прагнення дитини заслужити подяку і схвалення при виконанні експериментального завдання. При цьому дитина із ЗПР не цікавиться змістом завдання та не може самостійно без допомоги оцінити якість і успішність своєї ігрової або навчальної діяльності [13].

Емоційно-вольова сфера дітей із затримкою психічного розвитку при інфантилізмі характеризується наступною особливістю: при домінуванні у дитини підвищеного настрою педагога відмічають непосидючість, рухову збудженість та розгальмованість. Як правило, дитина із ЗПР не здібна до

зосередження на власних вольових зусиллях та нездатна до якісної самоорганізації в ході ігрової та навчальної діяльності. Самооцінка дітей із ЗПР, за визначенням багатьох сучасних науковців надзвичайно висока, відношення до власної навчальної діяльності та навчання, як правило негативне (не хочу, важко, не вийде, краще пограти). Батьки та педагоги характеризуючи цих дітей говорять про їх розгальмованість та недисциплінованість.

Досліджуючи інтелектуальні можливості таких дітей, науковці визначають нижній поріг вікової норми, з домінуванням гальмування та шкільної тривожності. Діти визначеної категорії важко переживають свої власні невдачі у навчанні і спілкуванні. Під час навчальної такі учні більш менш дисципліновані, але бояться відповідати у дошки перед класом. Отже, інертність мислення та особливий, повільний темп дозрівання сенсорних та моторних функцій призводять до того, що учень із затримкою психічного розвитку не в змозі якісно зрозуміти та виконати запропоноване навчальне завдання одночасно з іншими учнями.

Усвідомлення своїх власних проблем, своїх нездібностей, як правило гальмує формування особистості у таких дітей. Для учнів такої категорії рекомендуються впроваджувати в корекційно – розвиткові заняття ігрові вправи на розвиток усіх видів пам'яті, довільної уваги, логічного та абстрактного мислення. На нашу думку, це дозволить зменшити наслідки ураження мозкових структур по типу інфантилізму.

На думку науковців, підлітковий вік провокує у таких дітей можливі прояви порушень соціальної комунікації та адаптації. Постійне динамічне спостереження фахівцями за цими дітьми протягом всього навчання в школі є обов'язковою вимогою психологічного супроводу дітей із ЗПР, оскільки затримка психічного розвитку у великому ступені порушує пізнавальну діяльність та емоційно-вольову сферу [12].

У дітей зазначеної категорії, як правило при патопсихологічному обстеженні, відмічається значні порушення рухової сфери, а саме, розгальмованість, недостатність розуміння складної мовленнєвої інструкції,

виражена втомлюваність психічних процесів по гіпостенічному чи гіперстенічному типу. Страждає концентрації довольної слухової та зорової уваги та здатність до розподілення її розподілення. У таких дітей слабо розвинена пам'ять в основному страждає запам'ятовування вербального матеріалу. Темп сенсорного і моторного розвитку повільний з вираженим порушенням координації руху [13].

У дітей із ЗПР відмічається значна затримка власного активного, мовленнєвого розвитку, бідність словникового запасу. Нездатність дітей засвоювати та використовувати лексичні одиниці при побудові власних мовленнєвих висловлювань на суджень. У дітей із ЗПР перед початком шкільного навчання, як правило, відмічається дефекти фонетико – фонематичної сторони мовлення, недостатність якісного звукобуквенного аналізу та синтезу. Мають місце, порушення зорового та слухового сприйняття, стереотипи та повтори в ході власної практичної діяльності, труднощі в просторовій орієнтації, загального та мовленнєвого простору.

У дітей цієї категорії відмічаються низькі показники інтелектуального розвитку, це проявляються при виконанні як з вербальних так і не невербальних діагностичних завдань. За визначенням сучасних дослідників, загальний рівень розвитку інтелектуальних здібностей є проміжним між нормою та розумовою відсталістю. У дітей із ЗПР, як правило, відмічається інертність і конкретність мислення. Однак на відміну від дітей із розумовою відсталістю спостерігається нерівномірність рівня власних практичних і навчальних досягнень[30].

Певною особливістю відмічається емоційна сфера у дітей із ЗПР. У дітей спостерігаються прояви грубості, імпульсивності, розгальмованості що вказую на незначні порушення емоційно – вольової сфери особистості [40].

Порушення самооцінки та критичність до результатів власної ігрової та навчальної діяльності проявляється у реакції дітей на заохочування зі сторони дорослих і педагога. Специфікою ігрової діяльності у таких дітей є переважання стереотипної гри а ігри з правилами, як правила, відсутні. У

дошкільному віці таким дітям доступні доволі прості сюжетно-рольові ігри [41].

Раннє втручання, рання діагностика та регулярно здійснюване лікування та навчання зі спеціальної програми дають можливість досягнення позитивної соціальної адаптації дітей із ЗПР. У зв'язку з цим навчати дітей зазначеної категорії необхідно в умовах інклюзивного навчання за спеціально розробленими програмами [39].

Прояви затримки психічного розвитку соматогенного генезу можливі при складних соматичних (пневмонії, хірургічних операціях) розладах дітей. При цих станах у дітей дошкільного можуть спостерігатися явища ретардації психічного розвитку. При цих явищах дитина втрачає нещодавно набуті вміння та навички і як правило у неї спостерігається повернення до більш ранніх форм поведінки. Якщо дитина часто хворіє у дошкільному віці, то початок шкільного навчання завжди утруднений і школяр не засвоює необхідних знань та навичок. Як відомо, соматичні захворювання завжди впливають на стан центральної нервової системи дитини, що призводить до емоційної лабільності, виснажують, коливанням активної уваги [51].

Окремої уваги потребує обговорення явища госпіталізації цих дітей на стаціонарне лікування без матері, оскільки, при розриві з матір'ю дитина відчуває почуття страху, самотності. Цей стан у подальшому ускладнюється або змінюється на апатичний стан. У разі відсутність позитивних емоцій на дитину настає складне явище сенсорної деривації і як наслідок, у дітей із ЗПР виникає потреба у само стимуляції. Діти починають стереотипно розгойдуються, сосуть палець, іноді можливі прояви мастурбації [11].

Ці стереотипні прояви в значній мірі ускладнюють та гальмують психічний, а іноді й фізичний розвиток дитини будь якого віку. Негативні звички у вигляді аутоstimуляції, при поверненні дитини в більш сприятливі позитивні умови життя і виховання, можуть залишитися на досить тривалий часі тим самим ускладнювати корекційно – розвивальне навчання.

У дітей із затримкою психічного розвитку порушується концентрація та розподілення уваги. Якісні показники пам'яті та інтелектуальні здібності, на думку багатьох дослідників не порушені [42]. Автори досліджень вказують на виражену емоційну лабільність, при маленьких невдачах діти плачуть, довго не можуть розпочати наступне завдання. Зниження самооцінки, також є одним із показових факторів цього порушення. У дітей домінують ігрові інтереси, деякі ігри можуть носити стереотипний характер і слугують захистом від страхів, що в свою чергу впливає на формування шкільної тривожності [49].

Як відомо, затримка психічного розвитку у дитини може виникнути у зв'язку з педагогічними та мікросоціальною запущеністю. Цей вид затримки розвитку формується у дітей зі здоровою та стабільною нервовою системою, нормально сформованими передумовами інтелектуального розвитку, які виховуються в несприятливих умовах. Найбільша кількість таких дітей або живуть у родинях розумово відсталих, психічно хворих батьків, або в умовах безнаглядності та гіпоопіки.

В наслідок цього виникає соціальна незрілість особистості, порушення системи інтересів та ідеалів у дитини. Крім того у дитини порушується мовленнєва діяльність та мовленнєва комунікація.

Досліджуючи цих дітей у них виявляється нормальна працездатність, зорова та слухова увага, пам'ять. Діти добре орієнтуються в побутових умовах; в деяких із них можлива освіченість навіть більша, ніж у однолітків. Найбільш показовим у дітей зазначеної категорії є відставання словникового запасу, знань та навичок, які необхідні для якісного шкільного навчання. За даними наукових досліджень, показники вербального інтелекту в них також знаходяться в межах норми [10]. При відсутності якісної допомоги з боку корекційного педагога, у цих дітей в подальшому можуть виникнути порушення поведінки, негативізм і відмова щодо шкільного навчання, прагнення до негайного задоволення потреб. При своєчасному, правильному навчанні та вихованні дитини з визначеними ускладненнями, здібна набути необхідних навичок для якісного шкільного навчання і комунікації [41].

1.2. Загальна характеристика порушень усного мовлення у дітей із ЗПР

За визначенням багатьох сучасних досліджень, у дітей із затримкою психічного розвитку мають місце практично усі порушення мовлення, які спостерігаються у дітей з нормо типовим розвитком. Найбільш розповсюдженими на думку дослідників і практиків є порушення звукової та писемної сторони мовлення.

За даними дослідження Е.Ф. Соботович, порушення письмового мовлення в таких дітей спостерігається частіше, ніж порушення звуковимови. Важкість мовленнєвої патології, наявність комплексу мовленнєвих порушень, спостерігається у більшості дітей із затримкою психічного розвитку. Більшість патологічних проявів дітей зазначеної категорії пов'язані із патологічними психологічними особливостями.

Одними із основних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку, на думку сучасних дослідників є порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення, неповноцінність не тільки спонтанного, але й відображеного мовлення [19].

З урахуванням проявів порушення мовлення, наприклад, Е.В.Мальцева виділяє 3 групи дітей з ЗПР. Пропонуємо розглянути характеристику дітей яку визначила Е.В. Мальцева.

Перша група – діти з ізольованим фонетичним дефектом, який проявляється в неправильній вимові лише однієї групи звуків. Недосконалість та порушення вимови таких звуків пов'язане з анатомією будови артикуляційного апарату, недорозвитком мовленнєвої риторики.

Друга група – діти, у яких виявлені фонетико-фонематичні порушення. Дефекти звуковимови охоплюють 2-3 фонетичні групи та проявляються частіше всього в загальних фонетично близьких звуків. Крім того, у таких дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються порушення звукової диференціації звуків та фонематичного аналізу. Недостатній розвиток

фонематичних процесів відображається на письмі та зумовлює порушення читання та письма.

Третя група – діти з певним недорозвитком всіх сторін мовлення. Крім фонетико-фонематичних порушень у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються значні порушення в розвитку лексико-граматичної сторони мовлення: обмеженість словникового запасу та аграматизми в усному мовленні. Порушення усного мовлення відображуються на письмі [16].

Дослідження І.А.Симонової виявляють особливості мовленнєвого недорозвитку у школярів із затримкою психічного розвитку 8-10 років у двох клінічних групах:

Перша група дітей – в якості ведучого психопатологічного стану визначають незрілість емоційно-вольової сфери. Визначається незначна затримка мовленнєвого розвитку, перші слова у дітей раннього віку з'являються до 1,5 – 2 років, фрази – до 3 років.

Майже у всіх дітей виявилася збереженою артикуляційна та мілка моторика. Невеликі відхилення спостерігались лише при виконанні експериментальних завдань, зміст яких спрямований на серійну організацію артикуляційних рухів.

Разом з тим, у дітей із затримкою психічного розвитку виявилися значні труднощі з фонетично близькими звуками, діти частіше всього змішували дзвінки та глухі звуки. У дітей сформовані лише прості форми фонематичного аналізу. Складні ж форми звукового налізу ускладнені. Аналогічні порушення спостерігались під час писемного мовлення. Діти не розуміють і не розрізняють поняття “*склад*”, “*звук*”, “*буква*”.

У дітей із ЗПР за результатами наукових досліджень, можуть проявлятися особливості усного мовлення, пов'язані із своєрідністю емоційно-вольової сфери. Діти балакучі, із задоволенням і заохоченням вступають у мовленнєве спілкування з дорослими, активні в діалозі. Отже, мовлення таких дітей, у своїй більшості, визначається наявністю емоційного компоненту.

Зв'язне мовлення таких дітей характеризується певними особливостями, а саме, при складанні оповідання із сюжетних картинок, діти із ЗПР складають граматично правильне речення, при цьому мовлення супроводжується виразною інтонацією, адекватною мімікою, емоційними жестами. І.А. Симонова робить висновок про те, що дітям цієї групи властиве не порушення, а своєрідність мовного розвитку, його затримка [25].

У другій групі дітей з ЗПР за дослідженнями І.А. Симонової, спостерігається інша симптоматика мовленнєвої патології. Учні визначеної категорії відчувають значні труднощі з початку шкільного навчання і ці труднощі були зумовлені незрілістю емоційно-вольової сфери та недорозвитком їх інтелектуальної діяльності.

У більшості дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається значна затримка раннього мовленнєвого розвитку. Перші слова з'являлись лише до 2-2,5 років. Недоліки звукової сторони мовлення проявляються у своїй більшості у нечіткій вимові групи свистячих та шиплячих звуків, відсутність або неправильна вимова вібранта.

У дітей цієї групи недиференційовані поняття "буква", "звук", "слово". Учні відчувають значне утруднення у звукобуквенному аналізі слів, фраз і речень.

Особливості усного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, другої групи, проявляються у бідності лексико-семантичної сторони мовлення, в обмеженому об'ємі словникового запасу та в порушеному використанні лексичних одиниць [48].

Не сформованість і недосконалість лексичної семантики особливо виразно проявляється в особливостях виконання лексичних завдань на відбір синонімів та антонімів. Особливу важкість у цих дітей із ЗПР викликає розуміння використання узагальнюючих понять у власному мовленні. Учні не усвідомлюють взаємовідношень між родовими та видовими лексичними поняттями. Але, за визначенням багатьох науковців узагальнюючі поняття у повному обсязі знаходяться у пасивному словнику дітей із ЗПР. Діти із

зазначеної категорії правильно виконують експериментальні завдання А саме, підбирають картинки до простих за семантикою узагальнюючих понять, меблі, посуд та інше [40].

У активному мовленні дітей із затримкою психічного розвитку, другої групи, використовується невелика кількість прикметників та прислівників, що говорить про значні ускладнення у становленні граматичної будови мовлення. У мовленнєвих висловлюваннях часто спостерігаються аграматизми, неправильна послідовність слів. Зв'язне мовлення дітей визначеної групи знаходиться на більш низькому рівні функціонування, ніж у дітей із затримкою психічного розвитку першої групи [5].

Стан зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку характеризується бідністю мовленнєвого оформлення та порушення викладення логічної послідовності подій. У дітей відмічається смислова невідповідність частин висловлювань, їх відсутність або значне викривлення. Діти у своїй більшості не зберігають сюжетної лінії при розповіді та переказі, а саме, переходять на другорядні речення. Спостерігається порушення взаємопов'язаність окремих частин зв'язного запропонованого тексту [4].

Отже, аналіз літературних джерел, дає можливість з'ясувати, що особливості мовлення у цієї групи дітей характеризуються порушенням мовлення як системи; своєрідність мовленнєвої функції відображають недорозвиток як емоційно-вольової сфери, так і пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку різних вікових груп.

Узагальнюючи все вище сказане, можна зробити висновок про те, що симптоматика та механізми мовленнєвих порушень у дітей з ЗПР є неоднорідними.

Недосконалість і порушення звукової сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку зустрічається набагато частіше, ніж у нормо типових дітей.

За даними В.А.Ковишкової та Ю.Г.Дем'янова, порушення звукової сторони мовлення спостерігається у 70 % учнів 7-9 років із затримкою

психічного розвитку. В той же час в учнів молодших класів загальноосвітньої школи порушення звукової сторони мовлення відмічається лише у 5-7 % школярів.

В мовленні дітей з ЗПР, як і учнів загальноосвітнього навчального закладу, частіше всього порушується звуки складної артикуляції, а саме, свистячі, шиплячі, сонорні (*p, pʹ, l, lʹ*) [50].

У дітей із затримкою психічного розвитку переважаючим є порушення свистячих та сонорних звуків. Така особливість, на наш погляд, пов'язано з недорозвитком мовно-слухового аналізу [25].

У дітей визначеної категорії спостерігаються значні викривлення вимови звуку, переважно міжзубна вимова свистячих та шиплячих звуків, а також увулярна та велярна вимови звуку *p*.

У таких дітей виявлено своєрідність змішань, викривлень та заміни приголосних звуків різних фонетичних груп. Переважним порушень звукової сторони мовлення є заміна звуків у активному мовленні дитини. На другому місці за розповсюдженістю стоять викривлення звукової сторони мовлення, на третьому місці стійкі заміни звуків складної артикуляційної позиції на більш прості за артикуляцією.

У більшості дітей із затримкою психічного розвитку порушення звукової сторони мовлення пов'язані з дефектами або особливостями будови артикуляційного апарату у томи числі міофункціональних порушеннях. У дітей спостерігаються різні аномалії артикуляційного апарату: аномалії прикусу, укорочення під'язикової зв'язки, товстий масивний язик, високе вузьке чи ущільнене тверде піднебіння, дефекти будови зубного ряду.

Сучасні та закордонні дослідження мовленнєвої моторики в дітей із затримкою психічного розвитку вказують, що у більшості дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення звукової сторони мовлення, відмічається недостатність мовленнєвої моторики, яке проявляється в рухах язика.

Найчастіше мовлення таких дітей напружене, аритмічне, немодульоване, при цьому окремі склади та слова дитина вимовляє чітко. Але якість спонтанного мовлення порушене, воно неясне, змазане [27].

За визначенням Є.Ф. Соботович, однією із характерних ознак порушень усного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку є “специфічна асиміляція”. Це порушення проявляється в тому, що дитина із затримкою психічного розвитку не може промовити правильно лексичні одиниці, які містять звуки, близькі за артикуляцією чи звучанням. При цьому ізольовані склади, а також лексичні одиниці, які не включають фонетично близьких звуків, учень правильно вимовляє. За визначенням науковців, причина порушення полягає як в недорозвитку слухового сприйняття, так і в труднощах організації моторної програми висловлювань, особливо тоді, коли в ньому є багато артикуляційно і фонетично близьких звуків [53].

Одним з факторів, які викликають порушення звукової сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, є недостатня сформованість фонетичного сприйняття усного мовлення.

Серед дітей із затримкою психічного розвитку в усному мовленні присутні ускладнення при диференціації звуків на слух. При цьому, спостерігається наступна особливість, а саме, діти погано розрізняють не тільки порушені у власній вимові звуки, але також звуки які правильно вимовляються: тверді та м’які, дзвінкі та глухі приголосні звуки. Така особливість проявляється в тому, що діти із затримкою психічного розвитку роблять помилки при повторенні складів з акустично близькими звуками [8].

За даними Е.В.Мальцевої, порушення звукового аналізу та синтезу в цих дітей виявило дуже стійким, вони зберігаються протягом декількох років, викликають порушення читання та письма. Великі труднощі спостерігаються при аналізуванні послідовності звуків мовлення, встановлення позиційних відношень звуків у слові. На формування фонетичного аналізу і синтезу негативно впливають на труднощі слухової диференціації звуків [7].

Розвиток лексичної сторони мовлення в онтогенезі здійснюється в напрямку розширення об'єму словника та уточнення значення слів лексичного та психологічного значення слова.

Формування лексичної сторони мовлення у дитини сензитивного періоду тісно пов'язане з розвитком, уточненням та усвідомленням уявлень дитини про оточуючий світ та про предмети дійсності. Усі ці показники, багато чому визначається рівнем пізнавальної діяльності і пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку.

За визначенням багатьох сучасних дослідників у дітей із затримкою психічного розвитку відмічаються різні ступені вираження недорозвитку лексичних узагальнень. Основними характерними рисами словника учнів зазначеної категорії є збідненість та неточність використання слів у мовленні. [37].

Як відомо, становлення та формування словникового запасу учнів із затримкою психічного розвитку, як відомо, тісно пов'язано з інтелектуальними процесами та з розвитком уявлення дитини про оточуючу дійсність. У зв'язку з цим, особливості словникового запасу учнів, завжди відображає індивідуальність та своєрідність інтелектуальної діяльності, обмеженість уявлень дітей про оточуючий світ, значні труднощі усвідомлення явищ дійсності [46].

У словнику дітей з порушеннями і затримками інтелектуального розвитку домінують іменники та дієслова. Використання прикметників різної складності викликають значні труднощі. У мовленні дітей із затримкою психічного розвитку використовуються лише лексичні одиниці, які позначають властивості конкретних предметів. В учнів виникають значні ускладнення при визначенні кольору предмета, а також форми і якості його.

За визначенням Є Соботович, найбільш значною ознакою лексичного розвитку дитини із затримкою психічного розвитку є рівень оволодіння узагальнюючими поняттями різного рівня складності [45].

Активний процес оволодіння словами узагальнюючого характеру різного рівня складності тісно пов'язані з індивідуальним розвитком здібностей дитини до аналізу та синтезу. Активним формуванням умінь дитини із затримкою психічного розвитку узагальнювати лексичні одиниці і на цій основі виділення істотних ознак існуючих предметів. Достатній рівень оволодіння узагальнюючими поняттями різного рівня, дітьми із затримкою психічного розвитку, характеризується процесом формування різних семантичних полів та певної лексичної системності.

За визначенням Є Соботович, Р Лалаєвої, найбільш істотні різниці між нормо типовими дітьми із затримкою психічного розвитку спостерігається при підборі конкретних слів які мають предметне значення, до наступних родових понять: *кущі, дерева, тварини, транспорт* [54].

Діти визначеної категорії характеризуються особливостями виконання цих завдань. Діти використовують так звану “поштовхоподібність”, тобто у них спостерігається нерівномірність діяльності. Діти спочатку правильно та швидко активізують 4-5 запропонованих слова, зупиняються, після паузи самостійно і точно називають 1-2 слова. Закінчуючи завдання учні із затримкою психічного розвитку самостійно актуалізують лексичні одиниці, які не відносяться до існуючого узагальнюючого поняття.

Отже, у більшості дітей із затримкою розвитку визначається порушення словникового запасу, яка проявляється у незасвоєнні лексичних одиниць у якісному порушенні формуванні узагальнюючих понять та родо-видових відношень різної складності, в значному недорозвитку антонімічних та синонімічних засобів мови.

1.3. МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Лексичне значення слова, його розуміння усі сучасні фахівці розглядають як частину мовленнєвого механізму. Цей механізм функціонує у

нервовій системі дитини з нормою інтелектуального і моторного розвитку на базі сприймання і промовляння слів різної складності.

За визначенням Є Соботович, В Тищенко 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].

Як зазначав І. П. Павлов, базові елементи мовлення об'єднуються численними нервовими зв'язками та утворюють вербальну сітку. Існуючі базові мовленнєві елементи, 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.

За визначенням Є Соботович, третій рівень внутрішнього мовленнєвого механізму творять так звані динамічні стани, які виникають на основі вербальної сітки. У дитині під час активного мовлення виникає швидка зміна різних базових лексичних одиниць. У мовленнєвому процесі, завжди, вибірково активізуються одні і гальмуються інші структури вербальної сітки, утворюючи так звані мозаїчні утворення.

На думку Н. Павлової, таке уявлення лежить в основі гіпотези про механізм однозначного розуміння багатозначних слів. Якщо одне слово має декілька значень і його основний лексичний елемент входить у різні семантичні поля, то в процесі мовленнєвого висловлювання під впливом певного тексту або особистих обставин активізується лише один із вузлів вербальної сітки. Які базові елементи поєднані із початковим словом, слово розуміють лише в одному лексичному значенні. Цей механізм розуміння значень лексичних одиниць були експериментально підтверджені працями Н. Д. Павлової [13].

Слово, як відомо, співвідноситься не тільки з конкретними предметами, а і з певним змістом, який пов'язаний з предметом. Зміст може бути пов'язаний як з конкретними предметами і явищами, так і з абстрактними об'єктами. Ця точка зору знайшла своє відображення у відомому 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.

З метою з'ясування якого роду зв'язки існують між принципово різними феноменами, які складають вершини трикутника Фреге, дослідники розглянули й активно проаналізували зміст цього відомого мозкового процесу [47].

Сучасні наукові дослідження вказують, що у мозку дитини з нормою інтелектуального розвитку фіксуються уявлення від предметів об'єктивного світу. А від названих лексичних одиниць, формуються активні понятійні структури слова. Названі мовленнєві утворення поєднуються різними зв'язками. Закріплення значень за певним словом – це унікальна, специфічна діяльність головного мозку дитини з нормою інтелектуального розвитку.

За визначенням В. Тищенко, Л. Трофименко, для адекватного визначення змісту слів, необхідно враховувати, що в нормі дитина якісно оперує різними багатозначними лексичними одиницями. У семантиці слів існує два варіанти розвитку полісемії – це розвиток і збагачення його значення. Якщо звернутися до відповідної схеми, то можна зрозуміти, що збагачення лексичного значення слова проходить за рахунок розростання кожної вершини значення.

На думка Р. Лалаєвої, біля активної вершини оболонки слова, первинно виникають звукові варіанти промовляння. При цьому у активному мовленні існує тенденція надавати фонетичним варіантам нове й близьке до первинного значення слова – так в онтогенезі утворюються синоніми.

Є Соботович зазначала, що тип розростання лексичного значення спостерігається на вершині „денотата”. Визначається закономірність повторення лексичних явищ, перенесення інших 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].

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 слова не обмежується лексичними явищами. Система значень слова залежить не тільки від внутрішньої будови, а й від її взаємовідношень із будовою мови в цілому. Цю взаємодію характеризують великі лексичні угруповання. Об'єднання і групування лексичних одиниць одержало розвиток у лінгвістичних уявленнях про лексичні й семантичні поля [8].

Для розуміння мовленнєвого механізму формування лексичних одиниць науковцям необхідно розглянути психологічні механізми, які знаходяться в їх основі.

Мислення не може розвиватися самостійно і спонтанно, без мовного матеріалу. Як відомо, провідну роль у засвоєнні системи понять відіграють розумові і інтелектуальні 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 [16].

Засвоєння та поглиблення знань про навколишню дійсність (предмети, явища, ознаки тощо), розширення життєвого досвіду дітей є необхідною умовою процесу розуміння мовлення. Як зазначала Р. І. Лалаєва, чим багатшими будуть знання дітей про навколишній світ і способи їх передавання за допомогою мовних і мовленнєвих засобів, тим глибшим буде процес розуміння мовлення [6].

У розкритті закономірностей дії цих механізмів О. О. Леонтьєв стверджував, що мовленнєві механізми вибору лексичних одиниць під час висловлювання узгоджуються між собою. На рівні слова це виявляється в тому, що будується план певних лінгвістичних зобов'язань, оскільки всі слова, що зберігаються в пам'яті дитини. Проте, дитина, самостійно вимовляючи слово, уже начебто бере на себе певні “зобов'язання” щодо висловлювання інших [7].

Відомо, що формування й функціонування усного мовлення, лексичної системи дитини неможливе без розвитку вербальної пам'яті. В основі організації вербальної пам'яті лежать асоціативні зв'язки. За визначенням Л. Трофименко, механізм мовленнєвої пам'яті розглядається як частина

загального мовленнєвого механізму, який являє собою систему організованих за ієрархічним принципом нервових утворень [14, 29].

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 вичленювання 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 активне мовлення. Пошук необхідного слова відбувається засобами одномоментного руху в „полі” як звукових, так і семантичних ознак.

У працях О. Р. Лурії, була висунута і проаналізована гіпотеза щодо організації вербального матеріалу, який 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 [8].

Для якісного аналізу лексичної сторони мовлення необхідно розглянути та проаналізувати особливості використання лексичних одиниць при побудові власних мовленнєвих висловлювань. Основною умовою, необхідною для розуміння конкретного значення в якому виступає слово в цьому контексті. Якщо процес вибору потрібного значення слова відбувається з труднощами, то розуміння тексту порушується [29, 47].

При побудові власного мовленнєвого висловлювання дитині з нормою інтелекту необхідно вибрати потрібну одиницю із багатьох можливих слів. Так відбувається активне гальмування зв’язків та вибір лексичної одиниці, яке відповідає завданню [16].

У нормо типових умовах, за визначенням О. О. Леонтєва, операція вибору проходить автоматично й лише у випадках пошуку відносно рідко вживаних слів виникають деякі ускладнення. Якщо лексична одиниця недостатньо знайоме або недостатньо диференційоване в пам’яті, пошук може

викликати актуалізацію цілої низки слів за унікальним принципом загального значення, або за принципом віднесення до загальної категорії [7].

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 [5].

Дослідження частоти використання і засвоєння лексичних одиниць у мовленні виявили, що в механізмах мовлення дитини існує ієрархічна організація мови відповідно до використання слів. Кожне слово має певний індекс відповідно до частоти повторюваності. Слова з іншим індексом знаходяться в короткочасній пам'яті та від індексу частоти залежить пошук слова під час мовленнєвої діяльності [16].

Розробкою та впровадженням 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 [7].

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 [13].

Спираючись на дослідження Р. І. Лалаєвої, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, розглянемо формування в онтогенезі лексичних узагальнень [6].

За науковими дослідженнями Є Соботович було встановлено, що перші узагальнення в ранньому мисленні здійснюються на основі окремих, найбільш помітних ознак, часом і зовсім не суттєвих. Наприклад, словом *gaga* дитина називає *гуску, чайник і зайця*, бо всі вони намальовані одним кольором.

У віці 3-х років діти починають засвоювати лексичні одиниці другого ступеня узагальнення, вони визначають видові лексичні поняття.

На думку В. Тищенко, 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 [12].

Отже, для якісного функціонування лексичного узагальнення дітям 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.

На думка класиків сучасної логопедії, для формування лексичної системності необхідні дотримуватися наступних умов:

- мати достатній рівень розвитку абстрагування та конкретизації;
- мати елементарні уявлення про системність 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;
- отримання знань про узагальнюючі поняття в процесі навчання та спілкування з дорослими.

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 [10].

За даними досліджень О. О. Леонтьєва, Р. І. Лаласвої, Є. В. Мальцевої та інших, у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР унаслідок затриманого формування лексичної системності визначається несформованість усіх компонентів мовленнєвої діяльності.

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

З метою диференціальної діагностики, а також для уточнення загальних та специфічних особливостей розвитку лексичних узагальнень в учнів із ЗПР, нами було проведене експериментальне дослідження, результати якого розглядаються у наступному розділі.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У зв'язку із початком шкільного навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) важливого значення набуває питання вивчення засвоєння і використання усного мовлення дітей зазначеної категорії. Дітям із ЗПР необхідно мати достатній рівень розуміння лексичної складової мовлення для правильного самостійного і чіткого формування писемного мовлення та шкільної програми в цілому. Навчання у школі дітей зазначеної категорії можливо, лише при розумінню механізмів порушення.

За результатами багатьох сучасних досліджень, логопедичну діагностичну роботу з дітьми із ЗПР необхідно будувати з опорою на сучасні механізми порушення специфічні нейропсихологічні механізми та принципи, визнані вітчизняною корекційною педагогікою, які у повному обсязі розкриті в працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович.

Для отримання об'єктивних даних про стан сформованості лексичної сторони мовлення дітям із ЗПР нами було організовано експериментальне дослідження, мета якого спрямована на визначення та аналіз характерних для дітей зазначеною категорії порушень.

Для більш об'єктивного оцінювання результатів діагностики лексичної сторони мовлення ми спиралися на наукове та методичне трактування цих проблем, представлене у наукових працях Л. С. Виготського, Р. І. Лалаєвої, Р. Є. Левіної, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Є. Ф. Соботович, В.В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.

У завдання експериментального дослідження входило:

– проаналізувати та визначити специфічні особливості сучасних механізмів засвоєння узагальнюючих понять дітьми із затримкою психічного розвитку;

– визначити актуальний рівень умінь та навичок використовувати узагальнюючі поняття різного рівня у власному активному мовленні;

Визначення стану усного мовлення і засвоєння узагальнюючих понять викликаних затримкою психічного розвитку різного генезу, є найбільш складною у сучасній дефектологічній науці і потребує використання надійних діагностичних методик. Під час розробки діагностичних завдань з учнями із затримкою психічного розвитку нами враховувалися конкретні діагностичні методики для дітей із різним рівнем інтелекту [12, 21, 24, 33, 43 та інші].

Аналіз сучасної вітчизняної і закордонної літератури з проблеми становлення і використання узагальнюючих понять свідчить про відсутність чітких діагностичних завдань спрямованих на визначення особливостей засвоєння. Використання лексичних узагальнень різного рівня складності у дітей із ЗПР на початку шкільного навчання. Нами було встановлено, що недостатньо аналізувався вивчався цілий ряд механізмів та психологічних особливостей засвоєння узагальнюючих понять дітьми із затримкою психічного розвитку

У зв'язку з цим виникла необхідність в розробці і проведенні спеціального дослідження засвоєння і використання лексичних узагальнень різної складності, що забезпечує якісне засвоєння шкільних знань з предметів мовленого циклу.

Сучасні логопедичні завдання не дають можливість виконати детальний аналіз сформованості лексичних узагальнень в дітей зазначеної категорії, тому актуальним є розробка нових діагностичних завдань, або удосконалення вже існуючих методик з урахування програмних мовленнєвих вимог.

Використання лексичного матеріалу, для діагностики, здійснювався з урахуванням загально-дидактичних принципів науковості, системності,

послідовності, індивідуалізації досвіду дітей, шкільних навчальних програм [12, 23, 24, 35, 46].

Методика експериментального дослідження спрямована на дослідження рівня лексичних узагальнень включала в себе наступні завдання:

1. Дослідження особливості конкретизації родових понять із різним рівнем узагальнення;
2. Дослідження рівня пояснення узагальнюючих понять різної семантичної складності;
3. Дослідження умінні об'єднувати поняття різної семантичної складності й позначати їх одними узагальнюючим словом.

Рівень і особливості розуміння і засвоєння лексичних узагальнень ми визначали на різних мовленнєвих рівнях: аналіз слів, словосполучень, речень та текстів.

Діагностичні методики під час дослідження давали дітям поступово, з урахуванням вікових показників, при необхідності дітям надавалась допомога, яка визначалась повтором інструкції, надання наочності, прикладах і поясненнях.

Методика подання експериментальних завдань включала в себе:

- повідомлення дитині завдання;
- інструкцію щодо виконання завдання, включаючи необхідний матеріал;
- різні види допомоги;
- оцінювання виконання діагностичних завдань.

З метою подальшої розробки і впровадження корекційної логопедичної роботи нами були проаналізовані особливості виконання завдань дітьми із затримкою психічного розвитку на основі кількісного та якісного аналізу виконання мовленнєвих завдань.

Аналіз дослідження проводився за допомогою порівняння результатів виконання різних завдань дітьми із затримкою психічного розвитку і нормальним інтелектуальним розвитком того ж віку. Результати кількісного аналізу зведені та представлені в таблицях.

Для визначення актуальних рівнів сформованості лексичних узагальнень різної складності у дітей із ЗПР ми адаптували і використовували критерії виконання кожного експериментального завдання.

Таким чином, оцінювання виконання завдання проводилось за трьома показниками, бальною системою які співпадали з видами допомоги дітям. Результати оцінювання заносились в індивідуальні протоколи обстеження, які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Система оцінювання рівня сформованості системи родо-видових
понять**

<i>Бали</i>	<i>Діагностичні завдання</i>	<i>Діти</i>				
Конкретизація родо-видових понять						
<i>Конкретизує поняття:</i>						
<i>3</i>	<i>Самостійно правильно з достатньою кількістю слів</i>					
<i>2</i>	<i>Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)</i>					
<i>1</i>	<i>Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, моделювання ситуації)</i>					
<i>0</i>	<i>Відсутність відповіді</i>					
Пояснення змісту родо-видових понять						
<i>Пояснює зміст родо-видових понять:</i>						
<i>3</i>	<i>Самостійно правильні та повні пояснення</i>					
<i>2</i>	<i>Відповідь після установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)</i>					
<i>1</i>	<i>Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (серія картинок, стимульні питання)</i>					
<i>0</i>	<i>Відсутність відповіді</i>					
Узагальнення лексичних понять						
<i>Об'єднує поняття і називає їх одним словом:</i>						
<i>3</i>	<i>Самостійно правильні узагальнення</i>					
<i>2</i>	<i>Відповідь після: заміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний; установки на увагу та повторення інструкції (без зміни психологічної структури завдання)</i>					
<i>1</i>	<i>Відповідь після надання допомоги, або зміни психологічної структури завдання (зорова опора, стимульні питання)</i>					
<i>0</i>	<i>Відсутність відповіді</i>					

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2020-2021 навчального року. У ньому брало участь 12 учнів у віці від 7 до 8 років, що мали затримку психічного розвитку та навчалися в умовах інклюзивного навчання при загальноосвітніх школах №55, № 25 м. Херсона., а також 6 школярів з нормальним інтелектуальним розвитком, які в той же час навчалися у перших класах при загальноосвітніх школах №55, № 25 м. Херсона.

Для експериментального дослідження нами були адаптовані діагностичні завдання і матеріали, пропонувані у дослідженнях Р. І. Лалаєвої, Є. Ф. Соботович.

Для забезпечення якості аналізу виконання експериментального завдання дитині із затримкою психічного розвитку під час обстеження надавали кілька видів допомоги. Педагогами, які проводили дослідження визначалися підходи дитини із затримкою психічного розвитку до виконання завдання, її самостійність і якість.

Особливі вимоги під час обстеження педагоги висували до мовного матеріалу. Дослідження проводилося в основному на матеріалі державної мови. Особлива увага зверталася на застосування в експерименті тільки добре знайомих дитині слів, мовний матеріал узгоджувався із програмними вимогами з предметів мовного циклу.

За результатами констатувального етапу дослідження, на основі кількісних та якісних характеристик відповідей дітей, ми визначали рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості лексичних узагальнень у дітей із затримкою психічного розвитку.

При визначенні запропонованих рівнів ми спиралися на визначені критерії.

Високий: Самостійно правильні відповіді, які відповідають усім віковим вимогам.

Достатній: Правильні відповіді дітей після повторення мовленнєвої інструкції, або заміни матеріалу на більш доступний.

Середній: Відповіді учнів з використанням зорової опори, наочності, стимульних питань, пояснення матеріалу.

Низький: Відсутність відповіді.

Отримані результати вивчення особливостей лексичних узагальнень у дітей із затримкою психічного розвитку допоможуть у повній мірі не тільки оцінити і визначити рівні та стан сформованості словника дітей, але і розробити напрями корекційно-розвивального навчання, що дозволять дітям на більш високому рівні засвоювати шкільні знання.

2.2. Дослідження стану сформованості засвоєння лексичних узагальнень у дітей із ЗПР

У рамках нашого експериментального дослідження ми пропонуємо розглянути і проаналізувати методика дослідження лексичних узагальнень різного рівня складності дітьми із затримкою психічного розвитку.

Як відомо, однією з найбільш значимих ознак мовленнєвого розвитку дитини будь якого віку є рівень засвоєння різних рівнів лексичних узагальнень. Оволодіння дітьми із затримкою психічного розвитку лексичними узагальненнями тісно пов'язаний з пізнавальними і інтелектуальними процесами дітей, особливо це стосується процесів аналізу й синтезу, з умінням узагальнювати та абстрагувати об'єкти дійсності.

Складнощі і особливості розуміння і засвоєння узагальнюючих понять є однією з основних причин не засвоєння словника дітьми із затримкою психічного розвитку [21, 22, 34, 62]. У зв'язку з цим нами було проведено дослідження, метою якого є визначення актуального стану сформованості різних рівнів лексичних узагальнень у дітей 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 й позначати їх одним узагальнюючим словом.

Завдання №1 було спрямоване на визначення вміння дітей із затримкою психічного розвитку конкретизувати родові поняття. Для кількісного і якісного аналізу цієї мовленнєвої операції дітям із ЗПР пропонувалося конкретизувати родові поняття різного ступеня складності.

Завдання №1 Конкретизації родових понять.

Мета: Дітям із затримкою психічного розвитку пропонувалося конкретизувати лексичні (родові) поняття різного ступеня узагальненості і складності. В залежності від складності розуміння лексичних понять дітьми дошкільного віку, ми поділили їх на дві групи, перша група - низький рівень узагальнення, друга група - високий рівень узагальнення.

– 1-а група родових понять (низький рівень узагальнення)– *дикі тварини, свійські тварини, дикі птахи, свійські птахи, квіти, риби, ягоди, посуд, меблі, взуття, іграшки, одяг, пори року, фрукти, овочі, робочі інструменти, музичні інструменти.*

– 2-а група родових понять (високий рівень узагальнення) – *якості людини, рослини, тваринний світ, речі, їжа, транспорт.*

Запропонований дітям мовленнєвий матеріал ми узгодили з програмними вимогами навчання дітей із затримкою психічного розвитку. Яке впроваджується в умовах інклюзивного навчання в Україні. Виконуючі експериментальне завдання дітям пропонувалось самостійно підібрати конкретне слово до запропонованого лексичного поняття (узагальнення), а саме, відповісти на запитання логопеда: „Які ти знаєш *дерева (овочі, меблі тощо)?*”.

Якщо під час виконання експериментальних завдань у дітей із затримкою психічного розвитку виникали труднощі. Ми пропонували їм різні види допомоги, які були розроблені нами конкретно до цього завдання:

– повторення інструкції, яке допомагало дитині вчасно зосередити увагу на завданні;

– стимульні питання, які допомагали дитині зрозуміти ситуацію та сприяли актуалізації слів під час відповіді. Наприклад:

Експериментатор: Які ти знаєш фрукти?

Учень: (Мовчить).

Е: Подумай і скажи, які фрукти ми бачили у саду?

У: *Яблука, груші, персики, сливи.*

Пропонуємо розглянути та проаналізувати відповіді дітей основної та контрольної групи.

Нами були проаналізовані усні відповіді дітей і з'ясовано, що мовленнєва операція конкретизації лексичних понять є достатньо сформованою в більшості дітей із затримкою психічного розвитку. Детальний аналіз довів, що існують деякі особливості відповідей, які потребують нашого обговорення.

Конкретизація першої групи лексичних понять простих лексичних тем у своїй більшості не викликала труднощів розуміння у дітей із ЗПР. Діти основної групи із ЗПР дали 77% правильних відповідей, контрольна група дітей із нормою розвитку дала 97,8% правильних відповідей. Але деякі поняття з окремих лексичних тем діти конкретизували з ускладненнями. Це такі лексичні теми, як дикі птахи, риби, ягоди, комахи, кущі. Незважаючи на те, що ці теми входять до програми дошкільного навчального закладу, вони виявились недостатньо зрозумілими для дітей із ЗПР. На наш погляд, це пов'язано із складнощами формування і аналізу у дітей із ЗПР понять з оточуючої дійсності, в порівнянні з уявленнями про побут та предмети і явища їхнього повсякденного життя.

Допомога у якості повторення інструкції практично не допомагало дітям сформулювати правильну відповідь. Моделювання ситуації допомогла сформулювати правильну відповідь усього 10,4% дітей. Діти змогли зосередитись і надати правильні узагальнення. Більш дослідників таку ситуацію пояснюють обмеженістю в активному словнику дітей із затримкою психічного розвитку слів із названих лексичних тем.

Аналіз виконання експериментальних завдань із використанням слів більш високого рівня узагальнення виявились не результативними. Правильно без ускладнень дати правильні на поставлені питання змогли лише 35,4% учнів основної групи.

Використання допомоги, а саме опору на знайому ситуацію, допомогли 29,2% дітей сформуванню правильну відповідь. Отже, пригадування власних ситуацій допомогло дітям із ЗПР конкретизувати поняття. 35,4% дітей підбирали лексичні одиниці, які не відповідали лексичному змісту слів. У цій ситуації розуміння і конкретизація понять відбувається відповідно до існуючих неточних уявлень та спотворених власних явища. Такі відповіді виникають внаслідок недостатнього розуміння змісту слів з певних лексичних тем.

Правильні відповіді дітей покращувалися в результаті моделювання логопедом знайомої життєвої ситуації. Це дало змогу дітям самостійно школярам уявити предмет і зосередити на ньому свою увагу. Але кількість правильних відповідей залишалась дуже обмеженою. Це пояснюється недостатнім життєвим і мовленнєвим досвідом.

Треба зазначити, що практично в усіх дітей із затримкою психічного розвитку спостерігався повільний темп виконання завдання, що пояснюється сповільненість інтелектуальних і психічних процесів у дітей зазначеної категорії.

Отже, значна кількість дітей із ЗПР показали добру здатність до самостійної конкретизації лексичних понять. Особливість виконання завдання дозволяє стверджувати про залежність результативності конкретизації лексичних понять від обсягу словника дитини, мовленнєвої практики та від ступеня концентрації слухової уваги на завданні.

Отже, у результаті виконання завдання №1 було визначено, що правильні відповіді надали 77% дітей на конкретизацію узагальнюючих понять низького рівня узагальнення та 35,4% дітей – високого рівня узагальнення.

Порівняння результатів виконання експериментальних завдань свідчать про недостатню сформованість у дітей із затримкою психічного розвитку цього вміння і велику залежність операції конкретизації від характеру поданого лексичного матеріалу.

Завдання №2 та №2(а) використовувалися нами для дослідження рівня розуміння дітьми із затримкою психічного розвитку лексичних узагальнень різної семантичної наповнюваності. Дітям під час дослідження, для пояснення

пропонувались узагальнюючі поняття різного ступеня складності, включаючи лексичні поняття, які викликали труднощі конкретизації під час виконання завдання №1.

Інструкція до завдання №2 та №2(а) пояснення змісту узагальнюючих понять різної складності.

– узагальнюючі поняття з низьким рівнем узагальнення: *меблі, квіти, дикі тварини, дикі птахи, риби, ягоди, комахи, куці, робочі інструменти, музичні інструменти, гриби*, (завдання №2);

– узагальнюючі поняття з вищим рівнем узагальнення: *рослини, транспорт, тваринний світ, речі, їжа*, (завдання №2 а).

Виконання цих завдань вимагало від дітей самостійно пояснити запропоноване поняття, а саме, дати відповідь на запитання логопеда: Що таке одяг? Перед виконанням завдання логопед повторював інструкцію та надавав зразок правильної відповіді. Якщо виникали ускладнення дітям надавалась допомога. Яка розроблена нами відповідно до поданого завдання:

– повтор мовленнєвої інструкції;

– виконання завдання з опорою на запропоновану наочністю (серія картинок, на яких зображені предмети, наприклад: меблі – стіл, стілець, шафа, ліжко, та ін.);

– стимульні запитання, які допомагали дітям з'ясувати призначення предметів. Наприклад: „Для чого потрібен одяг? Що з ними роблять? Тощо.”

Під час виконання експериментального завдання №2 (проба 1.2) дітям необхідно було пояснити лексичні поняття з низьким рівнем узагальнення. Аналіз відповідей дозволив визначити, що лише 41,6% дітей із затримкою психічного розвитку дали правильні відповіді. Діти контрольна група надали значну кількість правильних відповідей – 74,9%. На було встановлено, що діти із ЗПР досить правильно і точно розуміють лексичні поняття, але самостійно не можуть сформулювати свою відповідь.

Не дають правильних відповідей на запропоновані лексичні поняття 54,1% дітей із ЗПР. Діти самостійно пояснюють зміст лексичних понять з опорою на

власні досить обмежені уявлення про предмети і навколишню дійсність. Повтор інструкції з установкою на виконання завдання не давали нам бажаного позитивного результату. Тільки після опори на серії картинок, у якості допомоги, кількість правильних відповідей значно збільшувалася. Отже, зорова опора допомагає дитині із затримкою психічного розвитку сконцентрувати увагу на завданні, полегшує мислиневі операції та мовленнєві процеси у дитини.

Лише в незначній 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 дітей із ЗПР були неточними, з обмеженою кількістю слів, уе пояснюється недостатнім рівнем словникового запасу та мовленнєвого досвіду.

Таким чином, результати виконання завдання дозволяють зробити висновки, що недосконалість власного аналізу та недостатній власний мовленнєвий досвід не дозволяють дітям із ЗПР правильно пояснювати лексичні поняття.

Наступне завдання №2а дозволила якісно оцінити розуміння та здатність дітей із ЗПР до самостійного пояснення лексичних понять високого рівня узагальнення. Виконання цього завдання виявилось досить складним для дітей основної групи. Лише 16,7% дітей із ЗПР і 64,5% дітей контрольної групи дали правильні відповіді.

Під час самостійного пояснення лексичних понять вищого рівня узагальнення точно відображають зміст лексичних понять, але не називають основну ознаку 66,6% дітей. Під час відповіді діти демонструють не точне розуміння понять, пояснюють їх самостійно, спираючись на знайомі ознаки та ситуації. Опора дітей на наочність, покращувало їх самостійні відповіді.

Не значна кількість дітей не змогли самостійно дати відповідь. Серія картинок, на яких зображені предмети не сприяли правильним відповідям дітей. Діти самостійно не змогли зосередитися на завданні та визначити його суттєву частину і на цій основі дати пояснення.

Запропоновані дитині стимульні питання не дали бажаного результату. Діти (6,3%) або відмовлялися відповідати, або давали прості не результативні пояснення.

Це свідчить про несформованість у дітей із затримкою психічного розвитку операції абстрагування, обмеженість знань з оточуючої дійсності.

Порівнюючи між собою результати виконання завдань №2 та № 2а. ми визначити, що повнота та правильність пояснення залежать від якості сформованих зв'язків між лексичними одиницями. Чим простіш за значенням лексичне поняття, тим досконалішими є зв'язки між ними.

Завдання №3 та №3 (а) допомагають визначити стан сформованість у дітей із затримкою психічного розвитку вміння об'єднувати лексичні поняття різної складності й позначати їх одним словом.

Виконуючі ці завдання дітям із ЗПР пропонувалось прослухати слова, які відображають конкретні предмети і назвати їх одним узагальнюючим словом. Зміст запропонованих завдань передбачав, що діти із ЗПР які починають шкільне навчання в умовах інклюзії спроможні проаналізувати групу предметів за їх призначенням та функціями і об'єднувати їх один узагальнюючим словом.

Для узагальнення дітям із ЗПР пропонувалися слова з:

- конкретним значенням (завдання 3.): *конвалія, нарцис, волошка* – квіти; *пароплав, човен, корабель* – водний транспорт; *комар, оса, мураха* – комахи; *сом, щука* – риба; *рояль, бубен, дудочка* – музичні інструменти; *сокіл, снігур, грак* – птахи; *вовк, заяць, лисиця* – дикі тварини; *курка, індик, качка* – свійські птахи;;

– узагальнюючі поняття (завдання 3а): *одяг, взуття, меблі* – речі; *квіти, кущі, дерева* – рослини; *фрукти, цукерки, овочі, напої* – їжа; *комахи, риби, птахи, звірі* – тварини.

Дітям із затримкою психічного розвитку необхідно було відповісти на запитання логопеда: „Як можна ці слова назвати одним словом?” Якщо дитина не могла сформулювати самостійну відповідь їй надавалася допомога, розроблена нами для цієї серії завдань:

- заміна лексичного матеріалу на більш легкий і доступний для дітей із ЗПР.
- пред'явлення дітям предметних картинок із зображенням предметів;
- стимульні запитання, які допомагали побудувати правильну відповідь „Для чого ці предмети?” „Що з ними роблять?” та ін.

Результати виконання цих експериментальних завдань свідчать, що самостійне правильне узагальнення предметів спостерігалось у 54,1 % дітей із затримкою психічного розвитку. У контрольній групі відповідно 97,8%. Значна кількість дітей із ЗПР 45,9% давали відповіді, які визначалися певними особливостями:

– 25% дітей під час самостійної відповіді замінювали узагальнююче слово іншим, подібним за лексичним значенням.

– 10,4% дітей під час самостійної відповіді замінювали лексичну назву функціональним визначенням предмету.

Допомоги у якості заміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний діти у своїй більшості дали самостійну правильну відповідь. Таким чином, операція узагальнення у дітей сформована, але недостатній словниковий запас не дає можливість дітям дати самостійну правильну відповідь. Використання знайомого мовленнєвого матеріалу допомогло дітям проаналізувати поняття і виділити ознаки предметів та об'єднати їх одним словом.

Незначна кількість дітей 10,5% не змогли самостійно правильно узагальнити групу конкретних предметів. Зміна мовленнєвого матеріалу на більш доступний допомогла лише деяким із них називати групу предметів правильним узагальнюючим словом. Картинки із зображенням названих предметів допомогла дітям із ЗПР надати правильні відповіді.

Результати виконання цього завдання дають можливість з'ясувати, затримка в розвитку психічних процесів негативно впливає на формування умовних зв'язків між словами, поповнення словникового запасу, що спричиняє недосконалість процесів узагальнення у дітей із затримкою психічного розвитку різного генезу.

Результати аналізу завдання № 3а спрямованих на визначення стану сформованості лексичних понять з вищим рівнем узагальнення свідчать про вміння дітей із ЗПР об'єднувати лексичні поняття й позначати їх одним словом.

Нами було з'ясовано, що тільки 25% дітей правильно позначили групу лексичних одиниць одним узагальнюючим словом. Контрольна група дітей дали 74,9% правильних відповідей.

– 41,7% дітей замість правильних пояснень давали визначення такого типу: *одяг, взуття, меблі – „Це кудись класти”* (замість– *речі*).

Діти із затримкою психічного розвитку самостійно спроможні об'єднують поняття, але визначають їх спільність за несуттєвими ознаками. Навіть після наданої діти не змогли назвати їх одним узагальнюючим словом. 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.

Під час виконання завдання спостерігався великий відсоток дітей (33,3%), які не дали відповіді. Після отриманої допомоги у якості зорової опори і стимульних питань, діти не змогли самостійно визначити суттєву частину і позначити їх одним узагальнюючим словом.

Приклади відповідей дітей на запропоновані діагностичні завдання вказують на залежність процесів узагальнення від пізнавальної діяльності дітей із ЗПР.

Приклади відповідей учнів при проведенні діагностичних завдань на визначення рівня сформованості системи родо-видових понять

Завдання	Мовленнєві завдання	Контрольна Група	Основна група (ЗПР)
Розуміння та пояснення змісту узагальнюючих понять низького рівня узагальнення			
2	П:Що таке посуд?	посуд – <i>це тарілки, чашки, ложки, виделки. С нього можна пити, їсти суп. Його миють витирають и ставлять на полки.</i>	посуд – <i>щоб їсти, мити, витирати, насипати кашу. посуд – тарілки, чашки, ложки; посуд – щоб насипати їсти</i>
Розуміння та пояснення змісту узагальнюючих понять високого рівня узагальнення			
2а	П:Що таке речі?	речі – <i>коли щось складають, одягають, доглядають за ними.</i>	речі – <i>щоб одягати, складати.</i>
Об'єднувати лексичні поняття й позначати їх одним словом.			
3а	П: Я це назвати	– <i>одяг, взуття,</i>	– <i>одяг, взуття, меблі –</i>

	одним словом?	<i>меблі – речі; – куці, дерева, квіти – рослини.</i>	<i>„Це кудись класти” (замість очікуваного – речі); – куці, дерева, квіти – „Це все зелене” (замість очікуваного – рослини).</i>
--	---------------	--	--

Підсумовуючи результати експериментального дослідження рівня оволодіння дітьми із затримкою психічного розвитку системою родо-видових понять, відзначаємо, що одними з головних і основних причин порушення процесів узагальнення, є збідненість та недосконалість системних уявлень дітей із ЗПР про оточуючий світ та відсутність у активному словнику лексичних одиниць різного ступеню узагальнення.

Таким чином, обмеженість системних уявлень дітей із ЗПР про предмети, явища та оточуючий світ, невміння концентрувати увагу на поданій інструкції, недосконалість психічних процесів, роблять процес узагальнення лексичних одиниць різної складності поверхневими та малопродуктивними.

Результати виконання завдання на визначення рівня оволодіння дітьми із ЗПР системою родо – видових понять відображені у таблиці 2.

Після проведеного дослідження, за результатами виконання діагностичних завдань, діти контрольної та основної групи були поділені за рівнями успішності. Результати представлені у таблиці 3.

Таблиця 2

Результати виконання завдання на визначення рівня оволодіння учнями із ЗПР системою родо – видових понять у (%)

Наявність відповіді	Завдання					
	1		2	2а	3	3а
	Контр ольна	Осн овна				

Самостійні відповіді		77	35,4	41,6	16,7	54,1	25
Відповіді після допомоги	Повторної інструкції	-	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

Таблиця 3

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

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

Отже, аналіз результатів дослідження стану сформованості лексичної сторони мовлення в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР дозволяє зробити наступні висновки і виділити основні причини утруднень, які впливають на засвоєння лексичних одиниць. Збідненість, системи лексичних узагальнень, обмеженість словникового запасу, недостатність власного мовленнєвого досвіду, недостатня концентрація уваги та інертність мислення негативним чином впливають на засвоєння лексики..

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

Наступним етапом нашого експериментального дослідження є аналіз і впровадження системи корекційно-розвивального навчання дітей із затримкою психічного розвитку, спрямованої на удосконалення усного мовлення дітей. Зазначена методика повинна будуватися з урахуванням недоліків мовленнєвого розвитку та їх порушених механізмів.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНО РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

3.1. Обґрунтування змісту та методики корекційного навчання

Результати проведеного експериментального дослідження дозволили визначити, що в дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається несформованість усіх видів лексичних узагальнень, які сприяють якісному і своєчасному засвоєнню лексичної сторони мовлення та навчальної програми з предметів мовного циклу.

Якісні і кількісні виконання діагностичних завдань вказує на необхідність організації та проведені адекватної логопедичної допомоги в умовах інклюзивного навчання. Результати багатьох експериментальних досліджень сучасних і закордонних авторів вказують на той факт, що у більшості випадків попередня логопедична робота з дітьми із ЗПР проводилася без достатнього врахування механізмів порушення та особливостей формування лексичних узагальнень в онтогенезі. Враховуючи вище зазначене, виникла необхідність у впровадженні адекватного змісту корекційно-розвивального навчання, розробленого сучасними науковцями і спрямованого на подолання виявлених порушень лексичної сторони мовлення, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей основної групи.

Отже, метою цього етапу дослідження було обґрунтування, аналіз існуючих методик та апробація корекційно - розвивального навчання, спрямованого на формування у дітей із затримкою психічного розвитку лексичних узагальнень різного рівня складності. Збагачення словникового запасу дітей із ЗПР – це не тільки його кількісне збільшення але і якісне удосконалення.

Під час проведення корекційно – розвивального навчання перед нами стояло завдання вирішити наступні питання:

- проаналізувати основні сучасні методичні підходи до проблеми лексичної сторони мовлення;

- апробувати зміст і методику корекційного навчання, спрямованого на формування лексичних узагальнень, з урахуванням особливостей пізнавальної та інтелектуальної діяльності дітей із ЗПР;

- провести корекційно-розвивальне навчання й визначити його ефективність.

Проведення корекційно – розвивального навчання не можливо без урахування віку, рівня пізнавальних процесів, пам'яті, уваги, сприйняття та здатності дітей до засвоєння знань, умінь і навичок передбачених програмою навчання. Дуже важливо під час корекційного навчання використовувати матеріали педагогічного спостереження із дидактичними вправами, які допомагають дітям якісно зрозуміти та засвоїти лексичний зміст слів та підготуватися до правильного їх використання у побудові власного висловлювання.

Використана нами корекційна методика розрахована на дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Зміст корекційного навчання був розроблений сучасними науковцями на основі багатьох теоретичних положень. Корекційно – розвивальне навчання з дітьми визначеної категорії необхідно будувати з урахуванням функцій які ще не дозріли. Становлення лексичної сторони мовлення, лексичних узагальнень дітей цієї категорії повинно спиратися на взаємозв'язок мовленнєвої та пізнавальної діяльності. Треба пам'ятати і враховувати вплив мовленнєвого дефекту дітей із ЗПР на формування мовленнєвої системи в цілому [4, 10, 24, 29 та інші].

Під час проведення логопедичної роботи з розвитку лексичних узагальнень різної складності необхідно враховувати сучасні і закордонні

теоретичні уявлення про слово та закономірності формування лексики в онтогенезі. Як відомо, усі ці напрямки логопедичної роботи тісно пов'язані між собою, і важливу роль у цьому відіграє систематичність, чіткість і системність корекційно втручання [7, 18].

В основу методики корекційно – розвивального навчання покладено наступні принципи:

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

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 адаптована система логопедичних завдань, а також підібраний мовленнєвий матеріал з урахуванням різних етапів навчання з поступовим ускладненням матеріалу.

Під час корекційно – розвивального навчання ми використовували мовленнєвий і наочний матеріал, за допомогою якого забезпечувалося додаткове спрямування й концентрація уваги дітей на зміст та виконання логопедичних вправ.

Експериментальне навчання проводилося протягом 2020-2021 н.р. на логопедичних заняттях при загальноосвітніх школах №55, № 25 м. Херсона.

В експерименті брали участь 6 молодших школярів із ЗПР віком 7-8 років (експериментальна група). Контрольну групу склали 6 учня із ЗПР того ж віку.

Корекційно – розвивальна робота здійснювалась на спланованих логопедичних заняттях, що проводились індивідуально з кожною дитиною у другій половині дня. Тривалість заняття складала 25–30 хв. Індивідуальні логопедичні заняття проводились щонайменше три рази на тиждень.

Відбір мовленнєвого і наочного матеріалу до кожного індивідуального заняття здійснювався відповідно до генезу порушення дитини із ЗПР, виявлених під час констатувального експерименту дослідження. Ми також враховували програмні вимоги, яким оволодівали учні у межах шкільної програми; змісту літературних творів, рекомендованих для читання; актуальної побутової лексики.

Такий сучасний підхід до організації і впровадження логопедичної роботи створює передумови для активного перенесення сформованих навичок на логопедичних заняттях. Формування лексичних вмінь і навичок створює індивідуальну базу для подальшого удосконалення мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.

Пропонуємо розглянути особливості організації корекційної роботи в наступному підрозділі.

3.2. Зміст та методика корекційно-розвивальної роботи із засвоєння та використання лексичних узагальнень різної складності

Аналіз результатів нашого експериментального дослідження та аналіз механізмів порушення лексичних узагальнень у дітей із ЗПР дали змогу визначити основні вимоги до змісту корекційно розвивального навчання:

На наш погляд, основну увагу в логопедичній роботі необхідно спрямовувати на формування розуміння лексичних понять більш високого рівня узагальнення, як найменш сформованих за результатами експериментального дослідження. Володіння цими складними не сформованими рівнями узагальнення визначає процес сформованості лексичних узагальнень, як результат вміння правильно вживати слова у спілкуванні.

Правильному і своєчасному розвитку лексичних узагальнень повинна передувати якісна і індивідуальна робота дефектолога з формування уявлень про оточуючі предмети й явища та оволодіння класифікацією предметів.

Під час корекційного навчання наочний та мовний матеріал необхідно подавати від простого до складного з урахуванням загальноприйнятих принципів логопедії. Класифікацію предметів необхідно проводити як на наочному, так і на вербальному рівні. Відпрацювання лексичної системності під час логопедичних занять починаємо на добре знайомому мовленнєвому матеріалі з урахуванням програмних вимог.

У зв'язку з цим ми пропонуємо розглянути систему корекційної роботи, яка адаптована нами до нашого експериментального дослідження. Визначена корекційна методика спрямована на формування лексичних узагальнень у дітей із ЗПР. Врахувавши результати дослідження, механізми порушення, психологічні особливості дітей із ЗПР ми визначили три основні етапи індивідуальної корекційної роботи:

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

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

– формування вміння пояснювати узагальнюючі поняття без посилання на структуру слова.

Перед початком логопедичної роботи по формуванню лексичних узагальнень повинна проводитися робота педагогом –дефектологом. Зміст цієї роботи спрямований на розвиток, удосконалення пасивного словника та активізацію активної словникової роботи. Метою пропедевтичного етапу нашої роботи є підвищення розуміння конкретного значення слова, а саме: словника (іменникового, прикметникового, дієслівного) дітей із ЗПР.

Обсяг словникового запасу дітей із ЗПР розширюємо та активізуємо за рахунок читання оповідань, віршів, загадок, що в подальшому, на нашу думку, полегшить процес узагальнення лексичних одиниць різної складності. Засвоєні на заняттях лексичні одиниці закріплюються на уроках з мовного циклу з метою введення їх до активного словника дітей із ЗПР.

Логопедичні завдання з удосконалення лексичного аналізу проводились як на мовленнєвому рівні, так і з використанням різної наочності та допоміжних питань.

Ми пропонуємо розглянути та проаналізувати особливості проведення основних етапів корекційного втручання з розвитку лексичних узагальнень різної складності.

Логопедичне втручання на першому етапі роботи базується на найбільш легкому виді узагальнення, таким, за даними попереднього дослідження, є узагальнення більш низького рівня. В процесі виконання корекційного завдання необхідно опрацьовувати більшість лексичних тем, які передбачені програмою інклюзивного навчання.

Розпочинаючи логопедичну роботу над узагальненнями більш високого рівня, необхідно закріпити вміння дітей із ЗПР аналізувати предмети та явища, які входять до структури узагальнюючих понять більш низького рівня. Ми пропонуємо розглянути алгоритм логопедичної роботи на прикладі конкретних понять лексичних понять однієї групи слів (*свійські птахи, дикі птахи – тваринний світ*). Розпочинаючи логопедичну роботу використовували серію вправ, спрямовану на:

- порівняння предметів (*двох птиць*) за декількома ознаками одночасно;
- порівняння двох предметів, що відносяться до однієї родової групи (*гуска і голуб*).

Після засвоєння дитиною із ЗПР вміння самостійно аналізувати й порівнювати між собою предмети за різними ознаками, ми опрацьовували вміння конкретизувати названі логопедом узагальнюючі лексичні одиниці

(*свійські птахи, дикі птахи, дикі тварини, свійські тварини, риби*).

Завдання надавалося дітям на вербальному рівні. Наприклад:

– Назвіть яких ви знаєте свійських птахів? тощо.

Особливість логопедичної роботи на цьому етапі корекції полягала в активному використанні завдань спрямованих на вміння користуватись узагальнюючим поняттям. З цією метою ми використовували логопедичні завдання на об'єднання слів одним узагальнюючим словом на вербальному рівні без використання наочності. Наприклад:

Логопед пропонував дитині із ЗПР конкретні лексичні одиниці з однієї лексичної групи. Дитині необхідно визначити ці поняття одним узагальнюючим словом:

– *курка, гуска, качка – (свійські птахи)*.

У подальшому вправи ускладнюються за рахунок підбору узагальнюючого слова до одного конкретного поняття за аналогією. Наприклад:

Педагог пропонує дитині закінчити розпочате ним речення, потім обґрунтувати свою відповідь:

– *кішка свійська тварина, а лисиця – ... (дика тварина);*

– *сова дикий птах, а курка – ... (свійський птах).*

Виконання таких завдань не викликало труднощів у дітей із ЗПР, оскільки узагальнення такого типу є найбільш сформованим за результатами констатувального етапу дослідження.

Наступні завдання вимагають від дітей із ЗПР більшої концентрації уваги та проведення детального семантичного аналізу слів, узагальнення лексичних понять на вербальному рівні. При цьому необхідно слідкувати, що слова можуть бути різного ступеня контрастності. Дітям необхідно було виконати завдання „четвертий зайвий”. Слово, яке необхідно виключити з ряду запропонованих, повинно бути далеким за змістом від інших слів, наприклад: *курка, гуска, помідор, качка*, потім, слова, які належати до близької категорії, наприклад: *курка, гуска, качка, собака*, таке завдання повинно значно підсилити його корекційне спрямування.

Уміння дитини самостійно правильно використовувати лексичні поняття у власному зв'язному мовленні є показником уведення його в активний словник. Для активізації конкретних понять в активному мовленні дітям пропонується закінчити речення, розпочате логопедом. Наприклад:

– *На сільському подвір живуть.....(курка, гуска, півник, тощо).*

Після виконання корекційного завдання дітям пропонувалось 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 птахів.

П: Яких диких птахів ви бачили?

Потім діти самостійно закріплюють вміння оперувати лексичними поняттями низького рівня узагальнення у власному зв'язному мовленні під час складання розповідей на задану тему. Наприклад:

П: Ви були у зоопарку, складіть мені розповідь про цю подію?

Якщо у дітей під час навчання виникали труднощі, логопед надавав зорову опору або стимульні питання, які допомагали їй активізувати у власному зв'язному мовленні лексичні узагальнюючі та конкретні поняття.

Отже, запропоновані логопедичні вправи активізують психічну діяльність дітей, розвивають та удосконалюють мислення, допомагають дитині закріпити лексичне значення слова у власному мовленні й засвоїти правила його використання у мовленні. Це створює передумови до формування самостійного більш складного узагальнення.

За аналогією організовувалася логопедична робота над лексичними поняттями більш високого рівня узагальнення на другому етапі навчання.

На наступному, другому етапі логопедичної роботи використовувалися засоби і методи, які полегшують дітям процес розуміння змісту лексичних понять і узагальнень: попереднє читання, віршованих рядків, індивідуальні бесіди відповідно змісту прочитаного з використанням наочності та аналізування змісту лексичних понять за допомогою поставлених запитань. Наприклад:

Екскурсія до ферми

Під час канікул діти відвідали власну ферму. До цього вони тільки з книжок знайомилися із представниками пташиного тваринного світу. Під час прогулянки по ферми екскурсовод розповідав дітям про різноманітних птахів, що живуть біля людей.. Цікавою була розповідь про свійських птахів, диких птахів, комах та риб. Екскурсовод розповідала, де вони живуть, що їдять, як вирощують своїх дитинчат. Із життям іншим представників тваринного світу: диких птахів та свійських птахів діти знайомі з власного досвіду. Тому бесіда про тваринний пташиний світ надзвичайно зацікавила дітей.

Після проведеної цікавої екскурсія і прослуховування тексту логопед пропонує дітям питання для обговорення, які допомагали їм зрозуміти зміст узагальнюючих понять:

- Про що дітям розповідав екскурсовод ...(про пташиний світ)
- Про яких представників пташиного розповідається в оповіданні? (свійських птахів, диких птахів);
- Які представники пташиного світу живуть біля людей?...(курка, гуска, півень, качка);

Використання поданого мовленнєвого матеріалу та обговорення з дітьми під час логопедичних занять дозволило:

- підвищити концентрацію уваги дітей, оскільки недостатня концентрація зорової і слухової уваги негативно впливала на розуміння і використання понять;
- створити умови, які на наш погляд, дозволять дітям навчитися аналізувати предмети, виділяти їх суттєві ознаки та об'єднувати узагальнюючим словом.

Після проведеної підготовчої роботи, а саме, створення передумов для переходу від розуміння і використання простого рівня узагальнення до складнішого використовувалися вправи, що поєднують у собі завдання першого етапу навчання, але вони мають і специфічні особливості.

Мета логопедичних вправ даного етапу логопедичної роботи, сформувані у дітей вміння аналізувати і порівнювати між собою лексичні

групи (*свійські птахи, дикі птахи, дикі тварини, свійські тварини*) та встановлювати між ними схожість і різницю („Чим схожі? Чим відрізняються?“). Ці вправи під час роботи використовувались з наступними ускладненнями: а) з опорою на картинку; б) опора на вербальному рівні, що дозволяє дитині сформулювати більш свідоме розуміння понять.

У подальшому на логопедичних заняттях вводяться поняття (пташиний світ), лексичне значення якого поступово закріплюється методом підбору відповідних сюжетних картинок із обґрунтування свого вибору. Наприклад. Дітям пропонується наочність з зображення представників тваринного світу (*кішка, лисиця, курка, вовк, жираф, бегемот, лелека, собаки, бджола, щука, комар, окунь, муха, гуска тощо*). Дітям необхідно, вибрати сюжетну картинку або наочність з зображенням свійських птахів (*качка, півник*) і скласти відповідь, враховуючі попереднє навчання, тим самим обґрунтувати свою відповідь:

– Чим схожі качка і півник?...(*вони свійські птахи, живуть біля людей тощо*).

Потім додається картинка *орла* і педагог запитує:

– Чим *орел* відрізняється від *качки* і *півника*?..;

– Чим вони схожі?...

Ці операції продовжуються, доки не утвориться логічний ряд: *кішка – собака – лисиця – вовк – жираф – бегемот – курка – гуска – лелека – чайка – муха – бджілка – окунь – щука*. Після цього проміжного виду роботи логопедом узагальнюється розуміння складного лексичного поняття – тваринний світ.

Після засвоєння цього складного лексичного поняття дітьми із ЗПР на різноманітному наочному і мовленнєвому матеріалі, вправи удосконалювались й передусім за рахунок вербальної подачі матеріалу. Зміст такої логопедичної роботи спрямований на усвідомлене використання лексичних понять у власному мовленні. Дітям необхідно використовувати вправи на удосконалення речення, розпочатого логопедом та самостійну, якісну побудову тексту із використанням лексичних одиниць різного типу складності.

Використання таких завдань впливає і формує:

- якісне сприйманню та розуміння змісту лексичних понять;
- активізації вище зазначених понять у власному мовленні.

Ураховуючи ці якісні показники і те, що достатньо результативне виконання цих завдань вимагає від дитини із ЗПР сформованості словника, виникає необхідність поєднувати цю логопедичну роботу із засвоєнням значення слова та розширенням на цій основі активного експресивного мовлення дитини із ЗПР.

Мета третього етапу логопедичної роботи– навчити дітей, які підлягають корекції пояснювати запропоноване значення слова та робити власні пояснення, визначати існуючий зв'язок між предметами та словом, яке позначає його значення. При цьому ускладнювалися умови завдання, за рахунок усунення поданого контексту.

Результати багатьох сучасних досліджень доводять, якщо дитина із ЗПР може пояснити значення слова, це свідчить про сформований рівень пізнавального, інтелектуального та мовленнєвого розвитку. Розуміння і пояснення лексичного узагальнення та значення слова формує у дитини відношення до лексичної одиниці, розвиває чуття мовлення, формує психологічну готовність до розуміння і використання значення нових лексичних одиниць та сприяє засвоєнню логопедичного і навчального мовленнєвого матеріалу.

Розуміння і пояснення лексичного значення слова спираються в основному на використання власних знань про предмет, тому логопедичне навчання поясненню значення слова необхідно розпочати і впроваджувати ще в дошкільному віці.

Перед тим, як розпочати навчати дитину із ЗПР самостійно, усвідомлено без допомоги логопеда, пояснювати лексичні поняття, на початковому етап корекції. ми пропонували завдання, спрямовані на формування логічних пояснень різного напрямку, що на наш погляд, більш доступні дітям визначеної категорії. Сутність цих запропонованих завдань полягає у тому, що лексичне поняття пояснюється дитиною називанням ряду об'єктів, пов'язаних з цим словом. Наприклад: Педагог пропонує учневі

назвати, яких він знає свійських птахів –...(*курка, гуска, півник*), диких птахів –...(*орел, сокіл, горобчик*) тощо.

Виконання таких вправ не викликало труднощів у дітей із ЗПР, оскільки операція конкретизація узагальнюючих понять цього рівня, за результатами сучасних досліджень є достатньо сформованою у школярів із ЗПР.

Під час логопедичної роботи над власними поясненнями необхідно звертати увагу дітей і навчити їх звертати увагу на специфічні ознаки, які є важливим фактором уточнення і збагачення значень слова. Оскільки, незначні логічні пояснення сприяють поверхневому ознайомленню дітей із значенням слова. Пояснення дітям із ЗПР повинні бути індивідуальними, детальними, і у поясненні слів необхідно вказувати на характерні їх видові особливості. Наприклад:

Логопед пропонує дитині самостійно пояснити узагальнююче поняття (*свійські птахи*) з опорою на запитання:

- Які це птахи?...(*це курка, півень, гуска,*);
- Де вони живуть? ...(*біля людей у курнику*);
- Чим харчуються?...(*травою, зерном*);
- Яку користь вони приносять людям?...(*дають яєчка, м'ясо*);
- Як за ними доглядати?...(*випасати, годувати*).

Такий вид логопедичної роботи необхідно проводити і розпочинати з описових зв'язних пояснень конкретних понять (*курка*) і поступово переходити до узагальнюючих лексичних одиниць (*свійські птахи*). Надані опорні питання допомогли дітям сконцентрувати слухову увагу на запропонованому слові, пояснити його лексичне значення, дотримуючись заданої послідовності. Засвоєння вміння дитини планувати свою власну відповідь під час аналізування поняття допоможе дітям використовувати всі зрозумілі ознаки предмета у самостійних власних поясненнях.

У подальшому, для закріплення самостійного вміння визначати суттєві ознаки певного предмета та впізнавати його за вербальним описом, логопед пропонує дитині опис визначеного лексичного поняття, при цьому називаючи суттєві його ознаки, індивідуальні особливості і пропонує дитині

самостійно відгадати його лексичне значення. Наприклад: Відгадай про кого я кажу:

– Живе біля людей, харчується травою та зерном, дає яєчко, має пір'я, у нього народжуються маленькі циплята....(*курка*);

Потім діти із ЗПР самостійно придумують загадки, використовуючи при цьому описові пояснення. Після виконання такого роду завдань, коли дитина зрозуміла алгоритмі механізм пояснення, їй пропонується самостійно пояснити зміст будь якого узагальнюючого поняття. Треба пам'ятати, що тільки самостійне, усвідомлене пояснення на вербальному рівні, без опорних питань і зорової опори вказує на розуміння та засвоєння дітьми із ЗПР різного генезу змісту узагальнюючих понять різного рівня складності.

3.3. Аналіз результатів корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку

З метою оцінювання результатів корекційно – розвивального навчання нами були запропоновані контрольні завдання, які дозволяють якісно оцінити ефективність та визначити динаміку формування лексичних узагальнень у дітей із затримкою психічного розвитку.

Методика експериментального корекційного навчання побудована з урахуванням, сучасних та закордонних наукових досліджень, взаємозв'язку і взаємообумовленості генезу мовленнєвої та пізнавальної діяльності. Завдання для дітей із ЗПР побудовані з урахуванням закономірностей формування лексики й особливостей психологічних механізмів порушення лексичної сторони мовлення та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Підбираючи завдання для контролю знань дітей, ми враховували рівня їх інтелектуального розвитку та здатності до засвоєння знань, умінь і навичок. Урахування програмних вимог щодо навчання дітей в умовах інклюзивного навчання є обов'язковим компонентом при плануванні корекційно – розвивального навчання дітей зазначеної категорії. Ураховуючи вище зазначене, ми спланували контрольний етап дослідження

Ефективність корекційно – розвивального навчання визначається на основі порівняння результатів виконання контрольних завдань дітьми основної (група № 1) та контрольної (група № 2) груп дітей із затримкою психічного розвитку..

За результатами порівняння нами був проведений кількісний і якісний аналіз.

Для аналізу результатів корекційно -розвивального навчання з формуванню лексичних узагальнень нами були підібрані наступні діагностичні завдання:

Завдання 1 – конкретизація родових понять високого рівня узагальнення. У процесі виконання діагностичного завдання дітям необхідно підібрати слова або назву предметів до запропонованих лексичних понять (*речі, рослини, тваринний світ, їжа*), а саме, відповісти на запитання педагога: „Які ти знаєш рослини?“;

Завдання 2 та 2а – самостійне пояснення узагальнюючих понять різної низького і високого рівня узагальнення. У діагностичних завданнях використовувалися лексичні узагальнення низького (2) та високого (2(а)) рівня узагальнення. Під час діагностичних вправ дітям необхідно дати чіткі самостійні пояснення родовим поняттям (*квіти, дикі тварини, дикі птахи, риби, ягоди, комахи, куці, гриби, предмети побуту, водний транспорт, повітряний транспорт та високого рослини, їжа, тваринний світ*) рівня узагальнення, відповідаючи на запитання педагога, наприклад: „Що таке квіти?“;

Завдання 3 – дітям, під час виконання діагностичного завдання, необхідно об'єднання одним словом узагальнюючих понять високого рівня узагальнення, (*літак, пароплав, машина – транспорт; квіти, куці, дерева – рослини; овочі, цукерки, фрукти, напої – їжа; риби, птахи, звірі – тварини*). Виконуючі завдання дітям необхідно самостійно без допомоги, відповісти на запитання педагога: „Як можна це назвати одним словом?“;

Отже, 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).

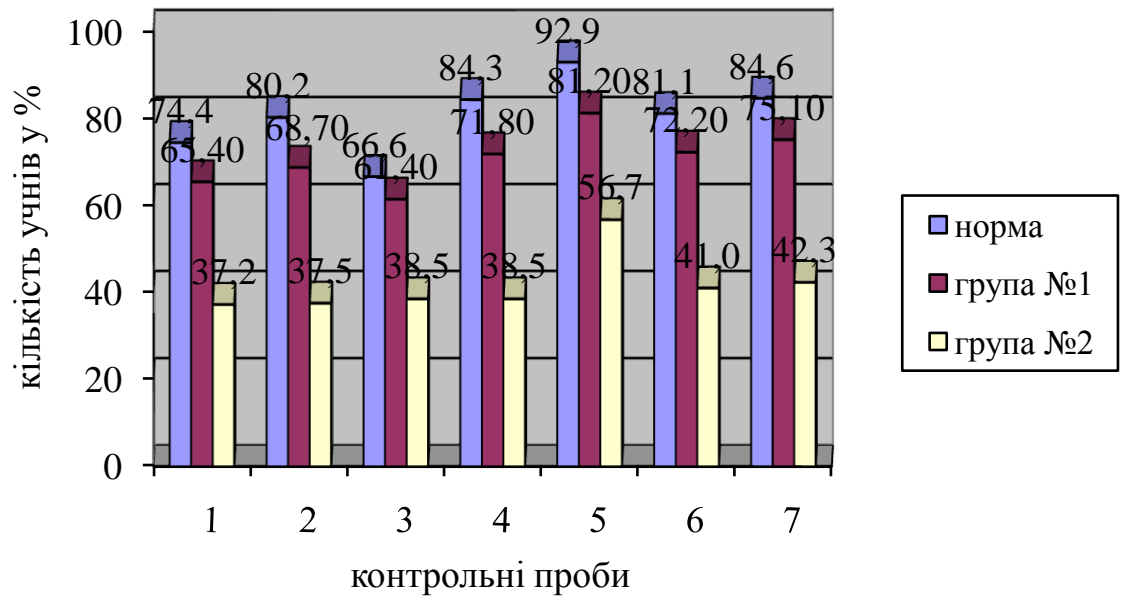


Рис 3.1 Результати експериментального навчання: 1–узагальнюючі поняття; 2 –дериваційне значення; 3 – парадигматичні зв'язки; 4 – лексичне прогнозування; 5 – лексичний контроль; 6 – вербальна пам'ять; 7 – лексико-семантичні явища.

Підвищення рівня сформованості лексичної сторони мовлення проявилось у значному поліпшенні механізмів засвоєння та використання лексичної семантики у дітей основної групи на (28,2%).

Визначена позитивна динаміка у розвитку лексичної сторони мовлення дітей із затримкою психічного розвитку контрольної групи, після проведеного корекційно – розвивального навчання, відображається на збільшенні високого рівня засвоєння та використання лексичних одиниць. (див. Таблицю 3.1).

**Порівняльна таблиця рівнів успішності за результатами
формульовального експерименту з корекції та розвитку лексичних
узагальнень у дітей із ЗПР (%)**

Групи дітей	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	-
О група (діти із ЗПР)	71,6	17,5	10,9	-

Окремим аспектом ми вирішили перевірити успішність навчання дітей із ЗПР контрольної та експериментальної групи після проведення відповідної корекційно-розвивального навчання з урахуванням результатів діагностичного дослідження. Ми враховували показники навчальної успішності, як с предметів мовного циклу так із інших навчальних предметів які не мають мовленнєвого навантаження і зміст яких надається дитині на вербальному рівні.

Покращення результатів спостерігається у дітей основної групи з предметів мовного циклу, з інших навчальних предметів також визначається позитивну динаміку, оскільки паралельно із логопедичною корекцією проводилась робота з розвитку пізнавальних процесів.

Отже, за умов своєчасного і комплексного логопедичного впливу у дітей із затримкою психічного розвитку, які навчаються в умовах інклюзії, можливо сформувати та удосконалити необхідні механізми, що забезпечують формування лексичних узагальнень та створити унікальні можливості для запуску механізмів саморозвитку усного мовлення дитини. Але, для цього дитині необхідно забезпечити повноцінну індивідуальну корекційну роботу з урахуванням механізмів порушення.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу науково педагогічної та психологічної літератури, нами були визначені основні підходи до вивчення механізмів та особливостей мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. Нами були ретельно проаналізовані психологічні механізми, що забезпечують засвоєння та використання лексичних одиниць у власному мовленні дітей. Визначення особливостей впровадження інклюзивного навчання в Україні дало можливість більш свідомо підійти до аналізу порушень мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР.

2. З урахуванням проаналізованих механізмів порушення, нами було проведено експериментальне дослідження рівня сформованості засвоєння та використання лексичних узагальнень дітьми із затримкою психічного розвитку основної групи. У ході проведення діагностичного етапу дослідження нами були виявлені наступні порушення:

- Труднощі конкретизації лексичних узагальнень різного рівня складності;
- Труднощі об'єднання конкретних лексичних понять одним узагальнюючим словом;
- Труднощі об'єднання узагальнюючих понять низького рівня узагальнення одним словом;
- Значні труднощі пояснення змісту узагальнюючих понять різного ступеня складності.

3. На основі аналізу одержаних експериментальних даних, нами було визначено, що несформованість лексичних узагальнень різної складності у дітей із затримкою психічного розвитку спричинений порушенням розвитком психологічних загальнофункціональних механізмів мовлення. Недосконалість цих процесів, проявляється у кількісних і якісних показниках виконання експериментальних завдань дітьми основної групи

дослідження. Установлені порушення мають стійкий характер і потребують якісного корекційного втручання.

4. З урахуванням виявлених порушень лексичних узагальнень, нами було адаптовано і впроваджено зміст і методика логопедичної роботи з корекції, розвитку, використання та оперування лексичними узагальненнями в імпресивному та експресивному мовленні дітей із затримкою психічного розвитку.

Методика експериментального корекційно – розвивального навчання побудована з урахуванням механізмів, особливостей формування лексичних узагальнень в онтогенезі та програмних вимог з предметів мовного циклу. Такий підхід, на наш погляд допоможе забезпечити засвоєння різних типів лексичних узагальнень та їхнє диференційоване використання у власному мовленні.

5. Ефективність впровадженої нами логопедичної методики підтверджено порівнянням результатів роботи з дітьми контрольної та основної груп. В основній групі, що працювала за адаптованою індивідуальною програмою, виявлено позитивну динаміку в розвитку розуміння та використання лексичних узагальнень різного рівня складності.

Водночас проведене нами дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми, що вивчалася. Логопедична робота з дітьми із затримкою психічного розвитку повинна проводитись індивідуально і протягом тривалого часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / [Г. П. Бертънь, З. М. Дунаева, К. С. Лебединская и др.]: под ред. К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1982. – 127с.
2. Андрусишина Л. І. Стан сформованості загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ / Л. І. Андрусишина // Дефектологія. – 2006. – №3. – С. 33-34.
3. 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.
4. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку / А. М. Богуш.– Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2003. – 344с. (Навчальний посібник).
5. Вавіна Л. С. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції / Л. С. Вавіна. – К. ІСІДО, 1995. – 60 с. (Методичні рекомендації).
6. Висковатова Т. П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении / Т. П. Висковатова // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 13-23.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1956. – С. 39-386.
8. Диагностика и коррекция задержки психического развития: Пособие для учителей и специалистов коррекционно – развивающего обучения / [Под ред. С. Г. Шевченко]. – М. : «Аркти», 2001. – 268 с.
9. 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.
10. Деривационные процессы в русском и украинском языках: Сб. Статей. Вып 1 / Под ред. Л. И. Мининой. – Херсон.: ХГПИ, 1995. – 120 с.

11. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: Пособие для учителей и специалистов КРО / [Под ред. С. Г. Шевченко]. – М., 2001. – 200 с.
12. 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.
13. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219с.
14. 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).
15. Калмикова З. І. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / З. І. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 15-19.
16. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста / Санкт – Петербург, «Речь», 2006. – 378 с. (А. Н. Корнев. Клинические и психологические аспекты)
17. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Учеб. пособ. / Под. ред. Б. П. Пузанова]. – М., 1998. – 432 с.
18. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства /– К. : ВЦ “Академія”, 2006. – 368 с. (М. П. Кочерган. Підручник – 2-ге видання)
19. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛПД, 2004. – 390 с.
20. 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.
21. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «союз», 2004. – 224 с.

22. Лебедева П. Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками задержкой психического развития / П. Д. Лебедева.– СПб.: КАРО, 2004. – 176 с. (Пособие для учителей и логопедов)
23. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия.– М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. [Под ред. Е. Д. Хомской].
24. 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 2 кл. другого варіанта навч. спц. загальноосвітньої. шк. Інтенсивної пед. Корекції).
25. 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).
26. Лисиченко Л. А. Бесіди про рідне слово: Слово і його значення /Л. А. Лисиченко. – Харків, 1993. – 112с.
27. Логопедия в школе: Практический опыт / [Под ред. В. С. Кукушина. Изд-е 2-е, прераб. и допол] .М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 368 с.
28. 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).
29. 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).
30. Ляшенко Н. В. Розвиток зв’язного мовлення учнів почат.кл. спец. Загальноосвіт. шк. інтенсивної пед. Корекції / Н. В. Ляшенко, Т. М. Хоменко – Х., ”Прапор”, – 2001. – 119 с. (Дидактичні матеріали).
31. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 248 с. (Уч. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).
32. Мальцева Е. В. Особенности ориентировки дошкольников с задержкой психического развития в звуковой речи / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1989. – №3. – С. 59-62.

33. 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. АПН СССР, НИИ дефектологии).
34. Методичні рекомендації з навчання учнів із ЗПР самостійного виконання завдань з української мови / [укл. Н. І. Королько]. – К. : ІЗМН, 1997. – 32 с.
35. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
36. Никашина Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н. А. Никашина // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 7-12.
37. 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).
38. Обучение детей с задержкой психического развития: [Пособие для учителей / Под ред. Т. А. Власовой., В. И. Лубовского., Н. А. Никашиной]. – М. : Просвещение, 1981. – 120 с.
39. Освіта в Україні / [Нормативна база (2-е вид)]. – К. : КНТ, 2006. – 484 с.
40. Подоляк. Л. Г. Психологія молодшого шкільного віку (6-7 років – 10-11 років) / Л. Г. Подоляк // Психологічна газета. – 2004. – №18. – С. 19-23.
41. 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.
42. Програми для підготовчого - першого класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції / [для дітей із затримкою психічного розвитку]. – К, 2005. – 250с.
43. 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).
44. 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.

45. 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.

46. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Дефектологія. – № 2. – 2000. - С. 2-10.

47. Трофименко Л. І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 45-48.

48. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейро – психологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : Аркти, 2002. – 234 с.

49. 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.

ДОДАТОК

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Гетьман Олександра Анатоліївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або

здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

20.10.2021

(дата)



Гетьман О. А.

(ім'я, прізвище)

(підпис)