

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**РОЗВИТОК НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНИХ
КОНСТРУКЦІЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття рівня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 213М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми 016.01 Логопедія
Васенко Ганна Андріївна
Керівник: к. пед. н., доцентка Чабан О.В.
Консультант: к. пед. н., доцентка
Кабельнікова Н.В.

Рецензентка: к. пед. н., доцентка кафедри
логопедії Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка
Ласточкіна О.В.

Івано-Франківськ – 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади дослідження проблеми навчання учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення	9
1.1 Психолого-педагогічна характеристика дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	9
1.2 Особливості розвитку мовлення молодших школярів з ТПМ ..	13
1.3 Опанування логіко-граматичними конструкціями в онтогенезі	16
1.4 Особливості розуміння і використання логіко-граматичних конструкцій дітьми з тяжкими порушеннями мовлення	19
РОЗДІЛ 2. Методика формування навичок використання логіко-граматичних конструкцій учнями початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення	23
2.1 Експериментальне дослідження стану сформованості навичок використання ЛГК у молодших школярів із ТПМ	23
2.1.1 Характеристика методик констатувального експерименту	24
2.1.2 Організація та хід діагностичної процедури.....	24
2.1.3 Узагальнення та аналіз результатів констатувального дослідження.....	29
2.2 Напрями, зміст методики формування здатності використання ЛГК на уроках загального циклу та у логопедичній роботі з молодшими школярами з ТПМ	38
ВИСНОВКИ	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТКИ	51
Додаток А. Наочність до завдання на виявлення відносин, виражених в атрибутивному родовому відмінку	51

Додаток Б. Наочність до завдання на визначення розуміння оборотних прийменникових конструкцій із просторовим значенням у стандартній ситуації.....	52
Додаток В. Наочність до завдання з виявлення розуміння пасивної мовленнєвої конструкції.....	53
Додаток Г. Наочність до завдання з розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції.....	54
Додаток Д. Приклад опрацювання логічної операції «порівняння» на уроках математики.....	55

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗНМ – загальне недорозвинення мовлення

ЛГК – логіко-граматичні конструкції

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ЦНС – центральна нервова система

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема порушень мовлення у дітей початкових класів є однією з найактуальніших в закладах загальної середньої освіти. Це визначається тим, що оволодіння предметами загального циклу потребує розвиненого мисленнєво-мовленнєвого розвитку. Завдяки мовленню дитина не тільки пізнає світ і спілкується з оточуючими, вона також розвивається, навчається й проявляє себе як особистість.

Сучасні реалії світу доводять нам, що з кожним роком дітей з тяжкими порушеннями мовлення стає все більше й більше. Ми вже спостерігаємо не просто порушення звуковимови, а цілий комплекс несформованих структур усієї мовленнєвої системи (граматичної, лексичної, фонематичної, фонологічної, синтаксичної, морфологічної та ін.).

Група дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) досить різна, але найголовніше про що варто говорити, що у таких дітей мовленнєве порушення пов'язане також з недостатньо розвиненим мисленням, що не дозволяє дитині повноцінно виконувати мисленнєво-пізнавальну функцію, яка має зв'язок з розумінням мовлення, письмом та читанням. Таким чином, учні початкових класів відчувають значні труднощі при виконанні завдань на уроках, особливо, що пов'язані з граматиною, зі складним синтаксисом, а саме логіко-граматичними конструкціями.

Багато науковців, дослідників, дефектологів, логопедів займалося питаннями порушеного мовленнєвого розвитку (О. Лурія, Л. Виготський, Є. Соботович, Р. Левіна, С. Корнєв, В. Синьов, Ю. Коломієць, М. Шеремет, В. Тищенко, О. Гриненко, В. Тарасун, Н. Чередніченко, О. Суріна, Т. Лактюшина, О. Громова, І. Мартиненко, О. Ревуцька, І. Власенко, Л. Ружицька, Р. Лалаєва, Ю. Рібцун, Л. Томме та

ін.), але, на жаль, немає чіткої бази того як сформовані у дітей саме навички оперування логіко-граматичними конструкціями і яким чином ефективно оптимізувати навчальний процес, що вимагає від дитини з ТПМ логіки мислення (оперування часовими та просторовими відносинами, розуміння та пояснення причини й наслідку), вираженої в граматичних категоріях.

Отже, актуальність проблеми полягає у ширшому вивченні рівня сформованості навичок використання логіко-граматичних конструкцій у молодших школярів з важкими порушеннями мовлення й визначенні оптимальних шляхів корекційно-розвивальної роботи, що і визначило вибір теми кваліфікаційного дослідження «Розвиток навичок використання логіко-граматичних конструкцій в учнів початкових класів з важкими порушеннями мовлення».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Магістерське дослідження виконано відповідно науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Мета дослідження — розробити напрями та зміст методики розвитку навичок використання логіко-граматичних конструкцій в учнів початкових класів з важкими порушеннями мовлення.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання:**

1. Проаналізувати наукову психолінгвістичну та психолого-педагогічну літературу з теми дослідження.
2. Схарактеризувати психолого-педагогічні особливості дітей з важкими порушеннями мовлення.
3. На основі експериментального дослідження виявити особливості розвитку навичок оперування логіко-граматичними конструкціями у дітей початкових класів із ТПМ.

4. Розробити напрями та зміст методики формування здатності використання ЛГК на уроках загального циклу та у логопедичній роботі з молодшими школярами з ТПМ.

Об'єкт дослідження — процес опанування лексико-граматичною організацією мовлення дітьми з ТПМ.

Предмет дослідження — методика розвитку навичок використання логіко-граматичних конструкцій в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення (алалія, ЗНМ).

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури з теми дослідження; порівняння, систематизація та узагальнення наукової літератури; емпіричні: експериментальне дослідження, статистичні: описовий метод, метод обробки математичних даних (кількісний аналіз).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у визначенні на основі експериментального дослідження можливості учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення використовувати логіко-граматичні конструкції. Запропоновано методику з формування навичок оперування цими конструкціями.

Практичне значення одержаних результатів сприяє більшому розумінню особливостей та можливостей мисленнєво-мовленнєвої системи дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Виявлені показники сформованості оперування ЛГК й запропоновані та рекомендовані методики можуть бути використані у роботі логопеда, педагога-дефектолога, на уроках загального циклу в початкових класах загальноосвітніх шкіл, в логопедичних пунктах або реабілітаційних центрах.

Апробація результатів роботи здійснювалася шляхом участі у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інтеграція науки й практики в умовах модернізації спеціальної освіти України» (23-24 березня 2023 року). Результати проведеного дослідження висвітлено в

науковій **публікації:** «Особливості розвитку мовлення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення».

Структура та обсяг роботи: Кваліфікаційна робота складається з переліку умовних позначень, вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (41 найменування) та додатків. Основний зміст кваліфікаційної роботи викладено на 41 сторінці. Загальний обсяг роботи – 55 сторінок.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1 Психолого-педагогічна характеристика дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Сучасні уявлення про дітей з тяжкими порушеннями мовлення значно відрізняються, адже раніше вважали, що такі діти із нормативним розвитком, збереженим інтелектом, слухом та зором не мають серйозних труднощів у навчанні.

«Згідно «Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку» (2008 р.), діти з ТПМ – діти з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, які мають тяжкі системні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, ринолалія, афазія, заїкуватість, ЗНМ первинного генезу), що перешкоджають навчанню у загальноосвітньому навчальному закладі» [3, с. 3].

«Тяжкі порушення мовлення – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, заїкання) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможлиблює справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях з різними комунікативними цілями» [31, с. 133].

Сьогодні, багато науковців та дослідників (О. Лурія, Р.Є. Левіна, І.В. Мартиненко, Є.Ф.Соботович, Ю.В. Коломієць, О. М. Гриненко, Т. Л. Лактюшина, О. О. Суріна, В.В. Тарасун, Ю.В. Рібцун, Л.Є.Томме, М.К.

Шеремет, О.В. Ревуцька, Л.І. Ружицька та ін.) доводять, що у дітей з ТПМ відмічають недорозвинення усієї когнітивної діяльності, що значно впливає на розвиток загалом [1, 4, 5, 9, 10, 12, 15, 18, 20, 21, 24, 22, 33].

Найголовніше, про що варто говорити – це соціальний розвиток дитини. Через тяжкі порушення мовлення у більшості дітей прослідковується невміння спілкуватися, обирати комунікативну стратегію та тактику вирішення проблемної ситуації. Дитина стикається з комунікативними бар'єрами, що значно впливає на її психіку та інтелектуальний розвиток [19, 30]. Дітям важко адаптуватися й проявляти себе як особистість. У такому випадку виникають негативні емоції й переживання, що позначаються на поведінці та подальшому сприйнятті світу.

«Сприйняття — цілісне відображення предметів, явищ, ситуацій і подій у їхніх відчуттєво доступних часових і просторових зв'язках та відносинах» [39, с. 496]. У дітей з ТПМ зорове сприйняття характеризується бідністю та недиференційованістю зорових уявлень. Якщо запропонувати дитині з певних частин скласти картинку, вона буде відчувати при цьому помітні труднощі, тобто спостерігається порушення операції синтезу. Дітям складно запам'ятовувати літери та бачити різницю в їх написанні.

У слуховому сприйнятті відмічається низька активність пригадування подій, також порушення фонематичного слуху, що веде за собою й порушення звуковимови, особливо це помітно при сенсорній алалії. Дитина може, навіть, не реагувати на мовлення оточуючих, не розуміти його, не розрізняти звуки [30].

Орієнтування у просторі у молодшого школяра часто пов'язано з труднощами диференціації понять «між», «під», «над», «з права», «зліва» та ін.

Більшості дітей з тяжкими порушеннями мовлення дуже складно зосереджуватися та підтримувати потрібний рівень уваги протягом

певного часу. У порівнянні з дітьми із нормативним розвитком, усі компоненти психічного процесу, такі як розподіл, обсяг, стійкість та переключення значно страждають. Увага нестійка. Дітям також складно зосереджуватися на словесному (вербальному) матеріалі.

Якщо говорити про дітей із дизартрією, їм важко сприймати інструкції, інформація подається неточно, наявні порушення усіх видів контролю за діяльністю; їм складно аналізувати умови завдання й виконувати його. При інтелектуальній діяльності присутня втомлюваність та виснажливість.

Тяжкі порушення мовлення спричиняють недостатній розвиток мимовільної пам'яті. Якщо діти з нормативним розвитком запам'ятовують певну інформацію легко, то те ж саме повідомлення для дітей з мовленнєвими порушеннями потребує неабияких зусиль. Саме знижена пізнавальна активність є однією з причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті [16].

Діти з ТПМ довго запам'ятовують й швидко забувають. Особливості довільного запам'ятовування також набагато нижче порівняно з нормою.

Стосовно слухової й зорової пам'яті, то в цілому особливої різниці ніж у дітей з нормою немає, хоча дітям з ТПМ часто важко запам'ятовувати вірші.

Взагалі, порушення пам'яті визначається формою мовленнєвої вади. Якщо мовленнєві порушення тяжкі, тоді пам'ять на слова розвинута набагато гірше.

За словами Л.С. Виготського, «мислення належить до найважчих і мало розроблених психологічних проблем» [7, с. 187]. У школярів з ТПМ недостатньо розвивається наочно-образне та наочно-дійове мислення, що часто є результатами порушень сенсорного та рухового розвитку. Дітям складно оволодівати мисленнєвими операціями, такими як аналіз й синтез, систематизація, порівняння, абстрагування та ін.

Особливо помітні порушення у виконанні завдань з використанням логіки. Діти мають прогалини у знаннях про навколишній світ [13].

Річ у тім, що кожна мисленнева операція виникає завдяки мовленню, через важкі розлади, діти з ТПМ, відчувають значні проблеми саме з цим когнітивним процесом.

Поведінка дитини, яка має порушення мовленнєвого розвитку, формується інакше, ніж у дитини з нормативним розвитком. ТПМ мають негативний вплив на особистість школяра, що веде за собою специфічні особливості формування емоційно-вольової сфери: діти часто бувають залежними від дорослих, батьків; емоційно незрілі, у поведінці можна помітити тривожність, чутливість, плаксивість, нерішучість, образливість, агресивність та негативізм, що може значно перешкоджати розвитку комунікативної функції, налагодженню стосунків між однолітками та дорослими [4].

У дітей із дизартрією та ринолалією спостерігають найчастіше прояви високого збудження та виснажливості ЦНС, замкнутість або грубість через свою неповноцінність, що сприяє відставанню у навчанні та зниженні мотивації при виконанні завдань.

«У ринолаліків унаслідок наявних одно- чи двобічних розщеплень губи, твердого та м'якого піднебіння відбуваються збіднення долінгвістичного етапу, недостатність розвитку мимічної мускулатури, що спричиняє зменшення кола соціальних і мовленнєвих контактів. Це зумовлює виникнення реактивних станів, зокрема енурезу та / чи неврастенії, патохарактерологічних невротичних реакцій у вигляді істеричних рис, негативізму та страхів» [29, с. 86].

«У дизартриків через наявні мінімальні ураження центральної нервової системи простежується емоційна збудливість і швидка виснажуваність, зниження працездатності, висока навіюваність, спостерігаються посилені вегетативні реакції і тривожність, часті дистимії та відсутність критичності до власного мовлення» [29, с. 87]

В.В.Тарасун, досліджуючи рівень інтелекту дитини із ТПМ, визначила, що у них недостатньо сформовані математичні та лінгвістичні здібності через незрілість синтетичних структур (сукцесивних та симультанних видів синтетичної діяльності) [35, 37].

Отже, якщо характеризувати дітей з тяжкими порушеннями мовлення з огляду педагогіки та психології, то ми спостерігаємо не тільки значні порушення у мовленнєвому розвитку, а також в соціальному та інтелектуальному. Дітям притаманні порушення мисленнєвих процесів, труднощі у сприйнятті навчального матеріалу, нестійкість інтересів, слабка мотивація, порушення моторики, також їм складно налагоджувати стосунки з однолітками та дорослими й т.п.

1.2 Особливості розвитку мовлення молодших школярів з ТПМ

«Мовлення — сформована історично в ході матеріальної перетворюючої діяльності людей форма спілкування, опосередкована мовою» [39, с. 255]. Це одне з найголовніших когнітивних процесів у житті людини. За допомогою мовлення дитина пізнає світ, розвивається, комунікує та проявляє себе як особистість.

«Розвиток мовлення молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення має свої специфічні особливості. Як засвідчують наукові дослідження (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, С. Конопляста, М. Шеремет та ін.) у дітей з ТПМ виявляються порушеними всі структурні компоненти мовленнєвої діяльності. Діти з ТПМ навіть у шкільному віці зазнають ряд труднощів як у навчанні, так і в спілкуванні, у них страждає ситуативне та контекстне мовлення, виникають труднощі у використанні пояснювального мовлення, плануюча функція мовлення має ряд недоліків, такі діти не можуть планувати та регулювати свою поведінку...» [3, с. 4].

Якщо говорити про дітей з нормативним розвитком, то їх мовлення розвивається поетапно, під безпосереднім впливом оточення та життєвих ситуацій. У свою чергу у дітей з ТПМ під час свого становлення, мовлення не розвивається спонтанно, а тільки за допомогою правильного впливу спеціалістів (логопедів, дефектологів та ін.)

У категорію дітей з тяжкими порушеннями мовлення входять діти з дизартрією, ринолалією, алалією (сенсорною та моторною), ЗНМ та ін. Порушення досить різноманітні та важкого характеру.

Як зазначає М.К. Шеремет, «алалія – це відсутність або недорозвиток мовлення, спричинений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку внутрішньоутробно чи в ранньому віці» [17, с. 643].

При алалії наявні порушення лексики й граматики та фонетико-фонематичної складової мовлення, внаслідок чого діти відчують значні труднощі при засвоєнні рідної мови. Страждає слухове сприйняття й своєю чергою експресивне мовлення, потрібне для розуміння зверненого мовлення. У дітей наявна оптико-просторова недостатність, що може не дозволяти їм сприймати символи, знаки та літери без грубих помилок.

Діти із дизартрією – порушенням «... вимовної сторони мовлення, спричинене недостатністю іннервації мовленнєвого апарату» [17, с. 646] мають не менші порушення, тут страждає звуковимова, слогово-структура слова, мелодико-інтонаційна сторона мовлення, м'язовий тонус мовленнєвої мускулатури та багато інших. Мовлення таких дітей часто змазане, нечітке та невиразне.

Якщо розглянути ще одну категорію дітей з ТПМ, таку як «ринолалія – порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатоמו-фізіологічними вадами артикуляційного апарату» [17, с. 144], ми говоримо й про спотворення звуків, назальний відтінок голосу, що

також значно утруднюють не тільки мовленнєвий розвиток дитини, а й соціальний, інтелектуальний та особистісний.

До тяжких порушень мовлення відносять й «ЗНМ (Загальне недорозвинення мовлення) – різні складні мовленнєві розлади, за яких у дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до звукової та змістової сторони» [17, с. 646].

Переважно це діти із ЗНМ другого та третього ступеня.

«У дітей другої групи загальне недорозвинення мовлення поєднується з різними неврологічними і психопатологічними синдромами. Це – ускладнений варіант ЗНМ церебрально-органічного генезу, під час якого має місце дизонтогенетично-енцефалопатичний симптомокомплекс порушення...» [14, с. 62].

Молодші школярі використовують спотворені слова й фрази. Мовленню притаманні лепетні речення.

«У дітей третьої групи має місце найбільш стійке й специфічне мовленнєве недорозвинення, яке клінічно позначається як моторна алалія» [14, с. 64]. Тобто страждають усі сторони мовленнєвої системи мови та мовлення (синтаксична, морфологічна, граматична, лексична, фонематична, фонологічна). Часто дитина спілкується мімікою та жестами, через повну відсутність мовлення.

Порушення мовлення достатньо складні, не говорячи про те, що можуть поєднуватися та мати вторинний й третинний характер.

Таким чином, аналізуючи найскладніші категорії дітей з ТПМ ми точно розуміємо, що мовленнєвий розвиток молодшого школяра характеризується низкою несформованих функцій мовленнєвої системи, включаючи слухове та зорове сприйняття.

При порушенні фонематичного слуху у дітей з ТПМ помічають неправильну звуковимову, тобто, наприклад, діти не бачать відмінності між словами «тон» й «том» та ін. Характерне порушення послідовності

тексту, що проявляється у перестановках, змішування різних рядів послідовності й також пропусків.

Взагалі, діти у початкових класах активні та постійно ставлять питання до дорослих, але діти з ТПМ досить пасивні й можуть, навіть, не виявляти бажання спілкуватися. У них уповільнене мовлення. Їм притаманна розгальмованість, пасивність та повільність у власному висловлюванні. Діти в 1 – 2-х класах часто не можуть пояснити свої вчинки або чому вони симпатизують тому чи іншому учневі, а учні 3 – 4-х класів, зазвичай, переоцінюють власні здібності, не завжди їхнє уявлення про себе правильне та відповідає дійсності [16, 28].

Таким чином, розвиток мовлення молодших школярів з ТПМ має певні особливості, починаючи з того, що не розвивається поетапно, як у дітей з нормою, а потребує логопедичного впливу й закінчуючи значними порушеннями всіх складових мовленнєвої системи.

1.3 Опанування логіко-граматичними конструкціями в онтогенезі

За визначенням О.Р. Лурія, «логіко-граматичні конструкції (ЛГК) – це складні граматичні та смислові взаємини слів, виражені за допомогою флексій й прийменників» [18].

Н.В. Ільїна описує це поняття таким чином: «логіко – граматичні конструкції – це складні синтаксичні структури, які виражаються в причинно-наслідкових, просторових та часових відношеннях» [2, с. 130]. Вона поділяє їх на два типи: «комунікація відносин» й «комунікацій подій».

«Комунікація відносин» – це тип конструкції, у якій використовуються:

- флективні засоби для вираження відношення, наприклад: «матір сестри», «сестра матері»;

- певний порядок слів, наприклад: «Ковдрою накрыли хлопця» – «Хлопця накрыли ковдрою»;

- службові слова, наприклад: «Лампа над картиною» або «картина над лампою»;

- порівняння, наприклад: «Тато вище сина» й «Син вище Тата».

«Комунікація подій» – це тип конструкції, який описує якусь дію або характеризує об'єкт, наприклад: «Діти підростають», «Дівчинка йде до школи».

Мовленнєва діяльність дитини в онтогенезі починається з розвитком та становленням функцій важливих аналізаторів: мовленнєво-рухового та мовленнєво-слухового. Їх діяльність взаємозумовлена та взаємопов'язана. З початком виникнення зорово-слухової реакції дитина починає спостерігати за артикуляцією дорослої людини, зазвичай, мами й сприймає акустичні ефекти. Це надалі слугує для розвитку експресії, експресивного мовлення.

За визначенням, «експресивні реакції є зовнішнім проявом емоцій і почуттів людини в міміці, пантоміміці, голосі й жестах» [39, с. 123]. Це є перший й базовий елемент формування власного мовлення.

Гуління змінюється лепетом – голосовою реакцією ряду послідовного звукосполучення, яке складається з голосного та приголосного, наприклад «ма-ма», «ба-ба», це своєю чергою можна вважати найпершими лексико-граматичними утвореннями. У дитини з'являються перші слова й фразове мовлення, далі формується також фонематичне сприйняття й звуковимова, розвивається пасивний й активний словник.

Засвоєння значення слова й семантики розглядав Л.С.Виготський. За його словами, розвиток цього переходить від випадкової й несуттєвої ознаки до істотної [7]. Активний й пасивний словники відрізняються тим, що активний – це слова, якими дитина оперує у власному мовленні, а пасивний – слова, які вона знає, розуміє їх значення, але не

використовує. Формування словника відбувається у два етапи, перший пов'язаний з розвитком пізнавального інтересу дитини й понятійністю змісту окремого слова, а другий із засвоєнням слова як лексичної одиниці. Рівень розвитку словника пов'язаний з кількісними та якісними характеристиками.

Розвиток лексики в онтогенезі, зазвичай, відбувається на основі уявлень дитини про навколишній світ [7]. Малюк знайомиться з новими предметами або явищами, тим самим накопичуючи й збагачуючи свій словниковий запас. Приблизно до двох років він вже складає близько 300 слів. Пасивний словник набагато більший за активний.

Лепетні слова дитини першого року життя ще ні як не поєднуються за правилами граматики. Це відбувається вже приблизно у два роки. Спочатку виникає називний відмінок однини й множини, потім знахідний відмінок, поступово дитина починає оперувати словосполученнями й маленькими реченнями з трьох слів. Також виникає наказовий спосіб. В три роки формуються слова-узагальнення, що позначають родові поняття. Дитина починає оперувати простими прийменниками: «у», «в», «з», «на». Далі вона поступово вже може узгоджувати прикметник з іменником в непрямому відмінку. Потім з'являються дієслова, складні прийменники, узгодження іменника з прикметником. Слів у реченні стає набагато більше й поступово виникають складнопідрядне та складносурядне речення, дитина починає оперувати й сполучниками, знає типи відмінювання іменників. Після п'яти років діти можуть порівнювати, називати основні ознаки предметів, позначати абстрактне поняття.

Опанування логіко-граматичними конструкціями відбувається поступово. Спочатку дитина повинна засвоїти основні структурні елементи складного речення, значення сполучників. Цей процес буде означати новий рівень у пізнавальному розвитку дитини, адже розуміння

зв'язку між певними об'єктами або явищами достатньо складне новоутворення [8, 15].

У нормі складні синтаксичні конструкції з'являються у мовленні в три роки, коли дитина вже оперує такими сполучниками як «і», «а», «який», «яка», «коли», «де», «тому, що» та ін. Вона починає розуміти прості причинно-наслідкові зв'язки.

Розуміння логіко-граматичних конструкцій пов'язане також з орієнтуванням у просторі, а саме з просторовим гнозисом, також з аналізом й синтезом [18]. У шість років у дитини вже сформована оптико-просторова функція, вона відрізняє такі поняття як «мало й багато», «близько й далеко» та ін.

У сім-вісім років стають доступними розуміння інвертованих та пасивних мовленнєвих конструкцій. Дитина може співвіднести почуте мовлення до певного зображення. Вже доступне вміння порівнювати ступені прикметника, аналізувати свої помилки.

Наступним етапом є розвиток просторово-часових відносин, розуміння інтервалів часу, тимчасових послідовностей.

Таким чином, опанування логіко-граматичними конструкціями в онтогенезі відбувається поступово. Спочатку дитиною засвоюються прості конструкції, поступово переходячи до елементів вже більш складних конструкцій й закінчуючи вмінням порівнювати, аналізувати й оперувати просторово-часовими уявленнями.

1.4 Особливості розуміння і використання логіко-граматичних конструкцій дітьми з тяжкими порушеннями мовлення

Питанням розуміння і використання логіко-граматичних конструкцій дітьми з тяжкими порушеннями мовлення займалися такі вчені, як О. Лурія, І. Марченко, Т. Швалюк, І.Т. Власенко, В.В. Тарасун, Є. Соботович, В. Тищенко, та інші [10].

У дітей з ТПМ виникають серйозні труднощі з розумінням й використанням логіко-граматичних конструкцій, по-перше, через те, що вони пов'язані з орієнтуванням у просторі. Дітям складно із диференціацією понять «над», «під», «між», «з права», «зліва» та ін. Найвні труднощі із порівнянням, інверсією та ін. [18].

У О.Р. Лурія один із типів логіко-граматичних конструкцій – це просторові відносини. Складаються за допомогою іменників та прислівників, й виражаються прийменниково-відмінковими конструкціями, наприклад: «Склянка на столі», «Кіт під столом» та ін.

Далі науковець також виділяє порівняльні та тимчасові конструкції. Перші пов'язані з таким мовленнєвим процесом як порівняння, що виражається за допомогою порядку слів, зв'язок та флексій, наприклад: «Собака більше кота», «Троянди гарніше черемухи» та ін.

Дітям з ТПМ може бути достатньо важко розуміти ці відносини. Якщо взяти конструкцію і її декодувати, наприклад «Плаття яскравіше спідниці», то заздалегідь треба дитині знати, що спідниця яскрава, але плаття більш яскраве. Тільки тоді така конструкція буде зрозуміла дитині. Надалі, можуть виникнути труднощі при інверсії («Плаття яскравіше спідниці. Що менш яскраве?». Тут не обійтися без додаткової трансформації, тобто Плаття яскравіше спідниці...Це означає, що одяг яскравий, але спідниця менш яскрава.

Другі ж виражають тимчасові відносини з використанням прислівників та іменників: «Середа після вівторка» та ін.

Далі, якщо розглядати більш детально, О.Р. Лурія описує [37]:

- причинно-наслідкові конструкції, що виражають відносини й причини з наслідками: «Я вчу вірш, тому що завтра спитають у школі», «Ваня з'їв яблуко, бо зголоднів»;

- умовні конструкції: «Якщо ти зробиш уроки, я куплю тобі іграшку»;

- цільові конструкції: «Я вчуся, щоб бути розумним»;
- інвертовані граматичні структури, мовленнєві конструкції, в яких присутній конфлікт між лексико-граматичним оформленням думки та її схеми: «Настя ображена Михайлом. Настю образив Михайло. Хто образив Настю?»;
- оборотні конструкції, характеризуються зміненням порядком слів: «Книга закриває газету» або «Газета закриває книгу»;
- дистантні конструкції, що містять складні фрази із підрядними та додатковими реченнями: «Цю квітку подарує Оля, яка прийде на свято». Тут присутнє головне та підрядне речення, тобто дві фрази: «Цю квітку подарує Оля» й «Оля (яка) прийде на свято». Допоміжне слово «яка» має відношення не до квітки, а до дівчини (Олі). Дитина має цю конструкцію зрозуміти.

Усі види конструкцій, представлених у праці науковця для дитини з важкими порушеннями мовлення досить складні для розуміння.

У дітей з ТПМ достатньо бідний словник, порушене фонематичне сприйняття й несформована граматична будова мовлення. Діти не завжди розуміють або взагалі не розуміють звернене до них мовлення, що призводить до значного призупинення розвитку словесно-логічного мислення.

Якщо взяти до уваги уроки математики, то тут ми точно знаємо, що при вивченні цього предмету неабияку роль відіграють арифметичні задачі, адже вони впливають на розумовий розвиток дитини, а саме на розвиток мовлення та мислення. У дітей з ТПМ процеси й функції пізнавальної діяльності значно порушені, що стає причиною того, що їм складно засвоювати математичні знання. Вони не впізнають об'єкти, які точно вивчали, зі значними труднощами засвоюють послідовність елементів в ряді. Дітям складно розуміти й розв'язувати задачі, розуміти правила й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Отже, особливості розуміння і використання логіко-граматичних конструкцій дітьми з важкими порушеннями мовлення характеризуються значними труднощами й потребують окремого вивчення й заострення уваги на сформованості граматичних, просторових та причинно-наслідкових уявлень.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1 Експериментальне дослідження стану сформованості навичок використання ЛГК у молодших школярів із ТПМ

Діти з ТПМ достатньо складно оволодівають знаннями з навчальних предметів у початковій загальноосвітній школі, що своєю чергою пов'язане зі складністю й різноманітністю мовленнєвих порушень.

Розуміння логіко-граматичних конструкцій є найважливішою складовою у процесі подальшого навчання дитини, через те, що це передбачає й читання, й письмо, й вирішування математичних задач й розуміння тексту в цілому. Тому визначення наскільки сформовані навички ЛГК й знаходження оптимальних методів, засобів, прийомів впливу на розвиток цих конструкцій є надзвичайно актуальним та важливим.

Учням початкових класів з ТПМ, зазвичай, не складно зрозуміти звернене мовлення іншої людини або повідомлення, яке містить інформацію про конкретну подію. Труднощі виникають тоді, коли ми говоримо не про «комунікацію події», а про «комунікацію відносин» [2, 18].

Експериментальне дослідження стану сформованості навичок використання логіко-граматичних конструкцій проводилося з молодшими школярами, а саме з учнями 2-3 класів. В експерименті взяло участь п'ятеро дітей з ТПМ (алалія, ЗНМ).

На основі виявлення особливостей засвоєння початківцями з ТПМ граматичних знань, рівню сформованості розумових операцій, таких як

аналіз й синтез, порівняння й узагальнення та ін. ми маємо обрати найоптимальніші й ефективніші напрями роботи з цими дітьми.

Таким чином, важливим стає також визначення змісту методики з діагностики й подальшого формування здатності використання ЛГК на уроках у початкових класах й також у логопедичній практиці з дітьми з ТПМ.

2.1.1 Характеристика методик констатувального експерименту

Під час експериментального дослідження було поставлене завдання підібрати діагностичний інструментарій, який би точно розкрив сформованість навички оперування логіко-граматичними конструкціями у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. За основу були взяті дослідження та матеріали О.Р.Лурія [18].

Метою методики констатувального експерименту було зафіксувати стан і рівень розвитку розуміння та використання у своєму мовленні логіко-граматичних конструкцій учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення (алалії, ЗНМ, дизартрії, ринолалії).

Як вже відомо, існують певні граматичні засоби, які значно ускладнюють розуміння логіко-граматичних конструкцій, тобто це конструкції з флексіями, інверсійні конструкції, непрямі, порівняльні, пасивні конструкції та конструкції, пов'язані з просторово-часовими відносинами [18]. Це означає, що методика констатувального експерименту повинна мати й орієнтир на завдання із цими складними конструкціями.

2.1.2 Організація та хід діагностичної процедури

У констатуючому етапі експериментального дослідження використовувалися завдання, що містили п'ять етапів:

1. Завдання пов'язано з розумінням непрямих конструкцій;
2. Завдання спрямовані на виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції;
3. Завдання на виявлення розуміння пасивної мовленнєвої конструкції;
4. Завдання з розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції;
5. Завдання на розуміння конструкції, що виражається просторово-часовими відносинами.

Розпочинаючи з етапу, пов'язаного з розумінням непрямих конструкцій, по-перше, мали на меті виявити у дитини з тяжкими мовленнєвими порушеннями те, яким чином вона розуміє відносини, виражені в атрибутивному родовому відмінку.

Завдання № 1.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно подивитися на картинку й ставить запитання дитині: «Це – мати, а це – син. Покажи, де мати сина? Де син мати? Де мамин син?» (Додаток А).

Далі проводимо завдання № 2 з розуміння відносин, які виражаються в орудному відмінку.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати й показати ручкою олівець, олівцем ручку, книгою ручку, ручкою книгу.

Завдання № 3 спрямоване на визначення у дитини з ТПМ те, як вона розуміє оборотні прийменникові конструкції із просторовим значенням у стандартній ситуації (Додаток Б).

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та показати картинку, де намальовано...(м'яч у коробці, м'яч на столі, м'яч під столом, м'яч за столом, м'яч перед столом).

Наступне завдання № 4, направлене на розуміння відносин, які виражаються прийменниковими конструкціями в їх просторовому значенні в нестандартній ситуації.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та покласти ручку на книгу, покласти книгу на ручку, покласти ручку в книгу, покласти олівець біля ручки, покласти олівець в книгу.

Усі завдання оцінюються за рівнями складності:

- Високий рівень характеризується правильністю та швидкістю відповіді;
- Середній рівень – відповідь неточна або потребує певного часу або правильна на половину;
- Низький рівень – дитина не може дати відповіді.

Наступний етап роботи – це завдання спрямовані на виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції:

По-перше, увага спрямовується на виявлення у дітей з тяжкими порушеннями у мовленнєвому розвитку на скільки вони розуміють порівняльні або незворотні відношення із семантичною опорою (Завдання № 1).

Хід завдання: Дослідник пропонує уважно послухати й сказати, чи правильне висловлювання, наприклад:

- Океан більше за море. Так чи ні?
- Квіти вище за дерева. Так чи ні?
- Вода твердіше за камінь. Так чи ні?
- Штани коротші за шорти. Так чи ні?
- Осінь холодніша за літо. Так чи ні?

Інтерпретація результатів відбувається за рівнями складності:

- Високий рівень: Дитина дає правильні відповіді на 4-5 питань;
- Середній рівень – 2-3 питання;
- Низький рівень – 0-1 питання.

Завдання № 2 пов'язане з розумінням оборотної або порівняльної конструкції без семантичної ознаки.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та відповісти на запитання типу:

- Светр темніший за штани. Що світліше?
- Хлопчик вище за дівчинку. Хто нижчий?
- Мати старша за тітку. Хто молодший?

Інтерпретація:

- Високий рівень – дитина відповідає правильно на 2-3 питання;
- Середній рівень – дитина відповідає правильно на 1-2 питання з допомогою;
- Низький рівень – дитина відповіді не дає.

Переходячи до третього етапу, виявлення того, як дитина розуміє пасивні мовленнєві конструкції, починаємо з тих, що мають наочну опору.

Завдання № 1.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та показати картинку (Додаток В), де:

- Сіно перевозиться трактором;
- Квітка поливаються лейкою.

Завдання № 2. Розуміння пасивної мовленнєвої інструкції, яка не має наочної опори.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати й сказати, яке речення є правильним:

- Ніж ріжеться хлібом. Хліб ріжеться ножем;
- Лампочка освітлюється кімнатою. Кімната освітлюється лампочкою.

Наступний етап пов'язаний з розумінням інверсійної мовленнєвої конструкції.

Завдання № 1 має на меті перевірити те, як дитина з ТПМ розуміє інверсійну мовленнєву конструкцію з наочною опорою.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати й показати малюнок (Додаток Г), де:

- Дівчинка ображена хлопчиком;

- Хлопчиком підстригається дівчинка;
- Сестрою врятований брат.

Переходимо до завдання № 2, яке стосується перевірки розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції вже без наочної опори.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та відповісти на запитання:

- Вчителів слухав Дмитро. Хто казав?
- Мати нагодувала сина. Хто їв?
- Гришко вдарив Сашко. Хто забіяк?

Завдання № 3 – це останнє завдання з розуміння інверсії, яке полягає у виявленні розуміння інверсійної конструкції, спрямованої на порівняння кількості об'єктів за видом та родом.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати й відповісти на поставленні запитання:

- Чого в саду більше: квітів чи дерев?
- Кого більше в річці: риби чи карасів?

Останній етап – це етап розуміння конструкцій, виражених просторово-часовими відносинами.

Тут починаємо роботу з виявлення того, як діти розуміють, по-перше, складнопідрядні конструкції просторово-часових відносин та, по-друге, таких же відносин, але виражених за допомогою прийменників.

Завдання № 1. Розуміння складнопідрядної конструкції просторово-часового відношення.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та відповісти на запитання:

- Хлопчик пішов гуляти після того, як прибрав у кімнаті. Що було раніше?
- Я зробив уроки після того, як повернувся зі школи. Що було пізніше?

- Перш ніж порізати овочі, Марія сходила на ринок. Що Марія зробила раніше?

Завдання № 2. Розуміння конструкції просторово-часового відношення, вираженої за допомогою прийменника.

Хід роботи: Дослідник пропонує уважно послухати та відповісти на запитання:

- Зима після весни. Як думаєш, це так?
- Після понеділка буде вівторок. Це правильно?
- Якщо зараз жовтень, то який буде наступний місяць?
- Якщо вчора було дев'яте число, то завтра буде...?

Інтерпретація результатів здійснюється відповідно попередньому варіанту.

Таким чином, дослідження спрямовано на виявлення розуміння непрямих конструкцій, пасивних мовленнєвих конструкцій, розуміння інверсії, на виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції та конструкції, що виражається просторово-часовими відносинами.

2.1.3 Узагальнення та аналіз результатів констатувального дослідження

Результати констатувального зрізу було висвітлено в загальних спостереженнях, таблицях та діаграмах.

Аналіз розподілу кількості відповідей учнів за рівнями розуміння непрямих конструкцій представлений у таблиці 2.1., показав, що у високого рівня, у розумінні відносин, виражених в атрибутивному родовому відмінку лише одна дитина з п'яти відповіла правильно, троє дітей мали певні складнощі й одна дитина не впоралася з цим завданням. З розумінням відношення, вираженого в орудному відмінку також лише одна дитина виконала завдання на високому рівні, двоє дітей мають

середній рівень й двоє – низький. Завдання з оборотними прийменниковими конструкціями із просторовим значенням у стандартних ситуаціях мають такі ж самі результати. І остання вправа для дітей з ТПМ з першого етапу була на перевірку чи розуміють діти відносини, виражені прийменниковою конструкцією в її просторовому значенні вже в нестандартній ситуації. Тут ніхто з дітей не зміг впоратися із завданням на високому рівні, двоє з молодших школярів отримали середній рівень, а троє – низький.

Таблиця 2.1

Рівень розуміння непрямих конструкцій

Рівень розуміння	Кількість дітей				Загальний відсоток відповідей %
	Завдання № 1	Завдання № 2	Завдання № 3	Завдання № 4	
Високий рівень	1	1	1	0	15%
Середній рівень	3	2	2	2	45%
Низький рівень	1	2	2	3	40%

Таким чином, високий рівень розуміння непрямих конструкцій учнів 2-3 класів з ТПМ початкової освіти становить – 15%; середній рівень – 45%; низький рівень – 40% (рис. 2.1).

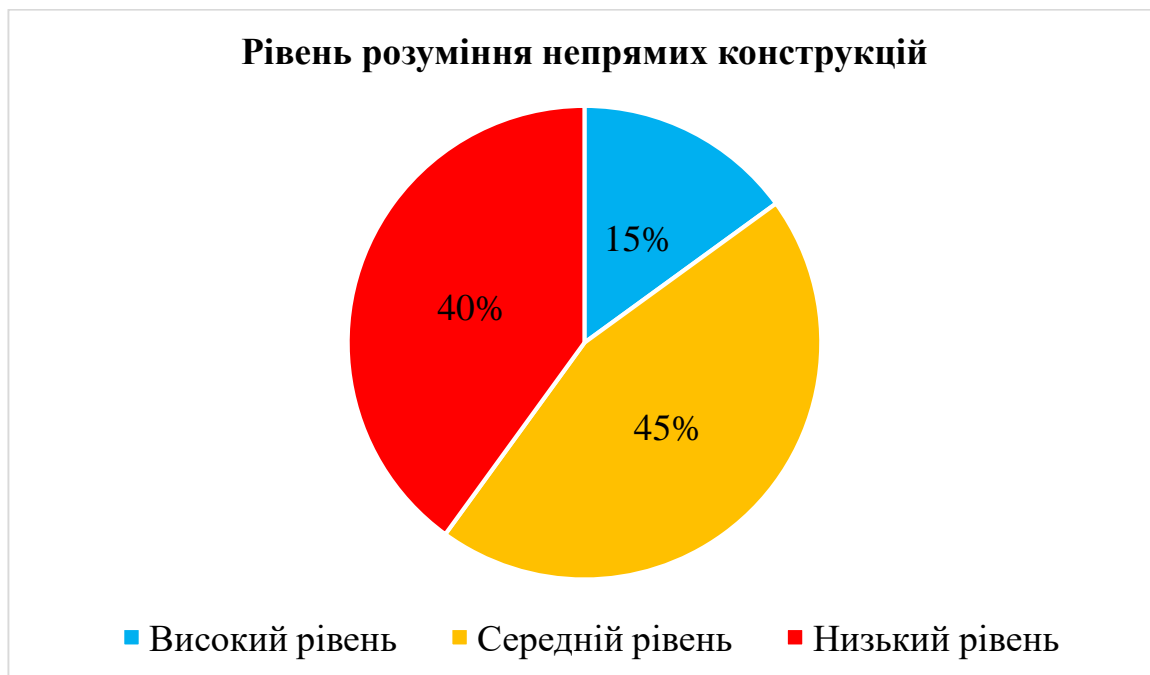


Рис. 2.1 Показники рівня розуміння непрямих конструкцій (у %)

Наступний етап дослідження, пов'язаний з такою мисленневою операцією як порівняння показав, що дітям з ТПМ складно оперувати цим процесом. Помилки спостерігалися особливо у вправах з оборотною конструкцією без семантичної опори. Тут учні, наприклад на запитання: «Светр темніше за штани. Що світліше?» опирались на прямий порядок слів. За результатами вправ розуміння порівняльних конструкцій з семантичною опорою та без, 2 учнів мають середній рівень, 3 – низький (рис. 2.2).

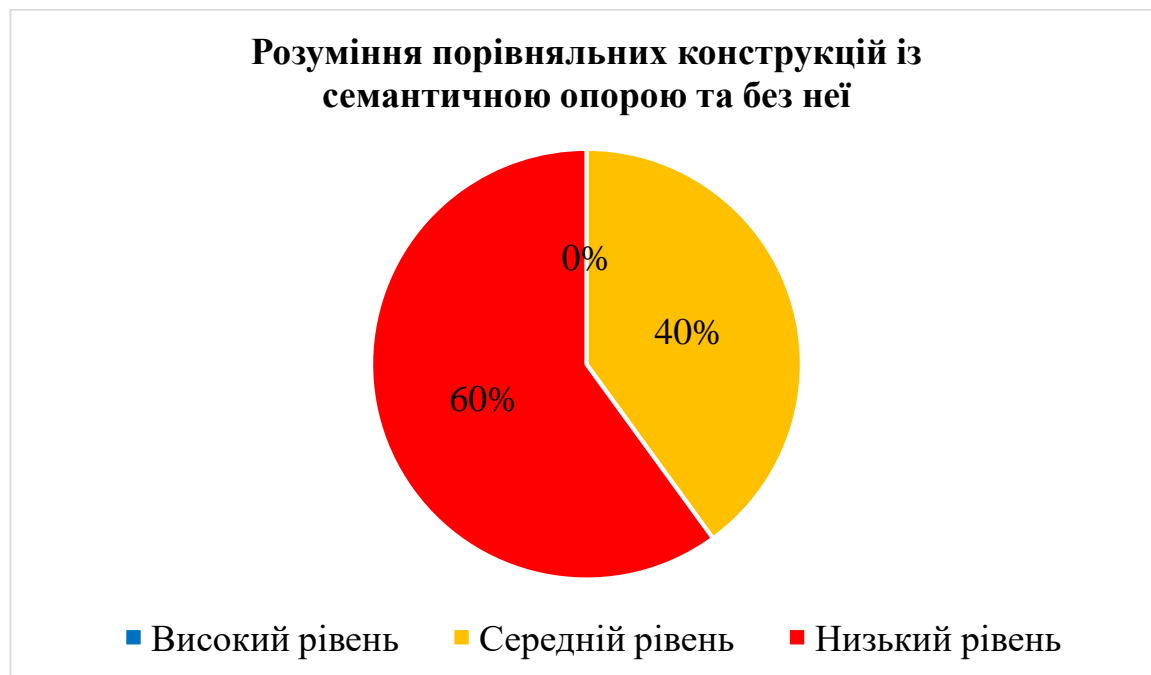


Рис. 2.2. Показники розуміння дітьми з ТПМ порівняльних конструкцій із семантичною опорою та без неї (у %)

Аналіз розподілу кількості відповідей учнів за рівнями на виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівень виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції

Рівень розуміння	Кількість дітей		Загальний відсоток відповідей %
	Завдання № 1	Завдання № 2	
Високий рівень	0	0	0%
Середній рівень	2	2	40%

Низький рівень	3	3	60%
----------------	---	---	-----

Третій етап дослідження мав на меті виявити здатність молодших школярів розуміти пасивні мовленнєві конструкції. Завдання були з наочною опорою та без неї. Аналіз розподілу кількості відповідей дітей за рівнями розуміння пасивної мовленнєвої конструкції представлений у таблиці 2.3.,

Таблиця 2.3

Рівень виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції

Рівень розуміння	Кількість дітей		Загальний відсоток відповідей %
	Завдання № 1	Завдання № 2	
Високий рівень	2	0	20%
Середній рівень	2	1	30%
Низький рівень	1	4	50%

При виконанні завдань учнів 2-го та 3-го класу з алалією, ЗНМ та дизартрією ми спостерігаємо неточність та невпевненість у своїх відповідях. Значні труднощі виникають при виборі конструкції, яка виражена за допомогою пасивного стану. Якщо діти у вправі з наочною опорою ще можуть показати високий рівень, то без неї, навіть невелика кількість учнів мають середній рівень.

Загалом, відсоток правильних відповідей при виконанні двох вправ має такі показники, як: високий рівень – 20%, середній рівень – 30%, низький – 50% (рис. 2.3)



Рис. 2.3. Рівень виявлення обсягу та якості розуміння порівняльної конструкції (у %)

Результати четвертого етапу дослідження, а саме аналіз розподілу кількості відповідей учнів за рівнями розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції представлений у таблиці 2.4.,

Таблиця 2.4

Рівень розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції

Рівень розуміння	Кількість дітей			Загальний відсоток відповідей %
	Завдання № 1	Завдання № 2	Завдання № 3	
Високий рівень	1	0	0	6,7%
Середній	2	2	2	40%

рівень				
Низький рівень	2	3	3	53,3%

Учні з ТПМ мали неабиякі труднощі при виконанні завдань, пов'язаних з інверсією. Це пояснюється присутністю непрямого порядку слів, що значно збиває молодших школярів спочатку зрозуміти речення, а потім перейти до надання правильної відповіді.

Структура першого завдання мала наочну опору, що змогло лише одній дитині дати відповідь високого рівня, інші діти впорались із завданням на середньому та низькому рівнях. Друга й третя вправи були занадто складними для учнів, високого рівня не виявлено.

Загальний відсоток відповідей при дослідженні рівня розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції виглядає таким чином (рис. 2.4), як відповіді високого рівня складають 6,7%, середнього – 40%, низького – 53,3%.

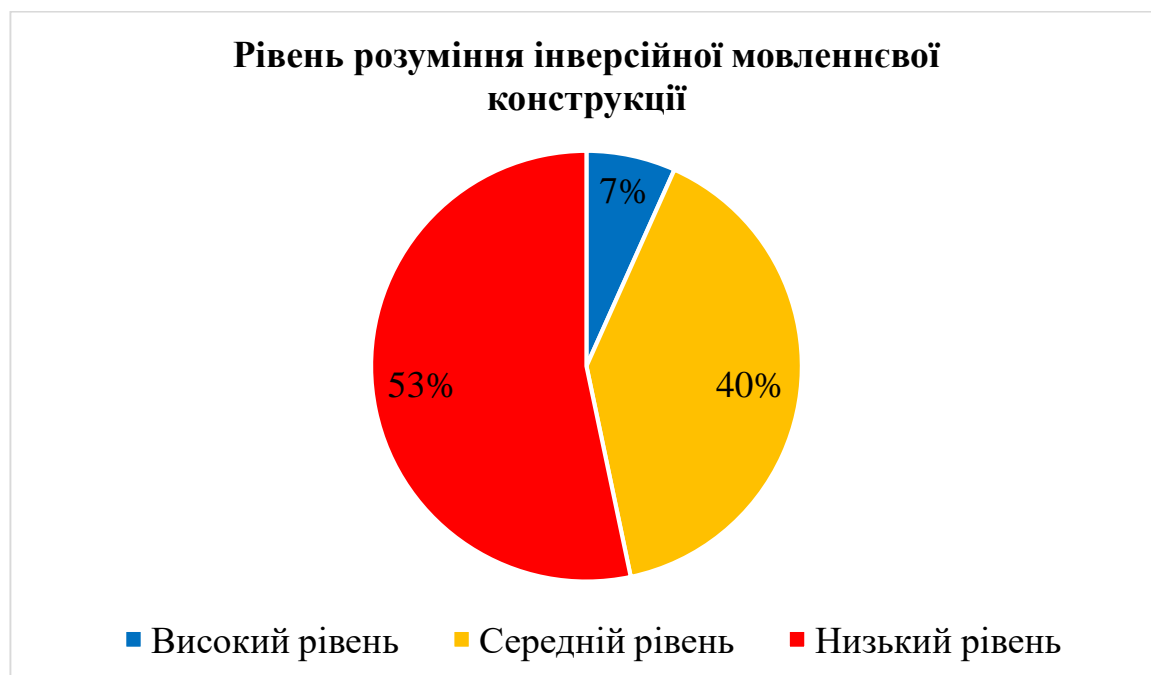


Рис. 2.4. Показники рівня розуміння інверсійної мовленнєвої конструкції (у %)

П'ятий й останній етап констатувального експерименту довів несформованість усієї системи просторово-часових відносин (рис. 2.5). Аналіз розподілу кількості відповідей молодших школярів за рівнями розуміння конструкції, що виражається просторово-часовими відносинами представлений у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівень розуміння конструкцій, виражених просторово-
часовими відносинами**

Рівень розуміння	Кількість дітей		Загальний відсоток відповідей %
	Завдання № 1	Завдання № 2	
Високий рівень	0	0	0%
Середній рівень	2	1	30%
Низький рівень	3	4	70%

Учні з ТПМ відчували серйозні труднощі при відповіді на запитання зі складнопідрядними реченнями. Наприклад, запитання «Хлопчик пішов гуляти після того, як прибрав у кімнаті. Що було раніше?» вимагало здебільшого повторювання даного завдання й нерозуміння дітьми цієї конструкції та поставленого запитання.



Рис. 2.5. Показники рівня розуміння конструкцій, виражених просторово-часовими відносинами (у %)

Таким чином, навички використання логіко-граматичних конструкцій були оцінені за низьким й середнім рівнями й представлені у діаграмі (рис. 2.6)

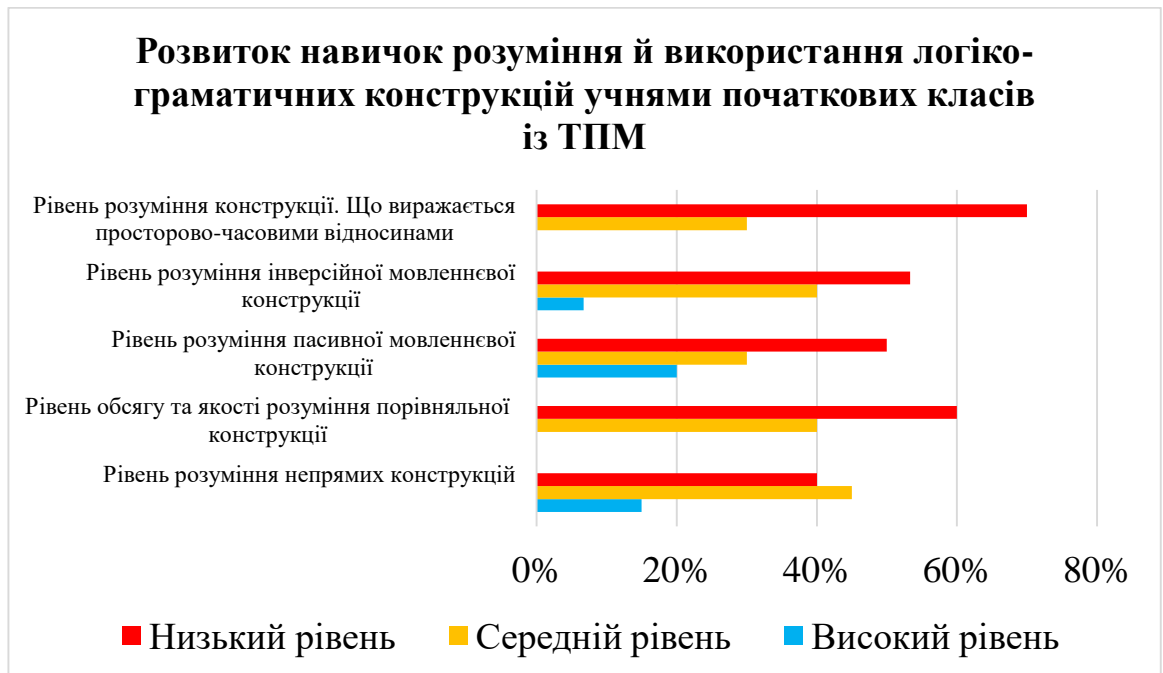


Рис. 2.6. Показники розвитку навичок розуміння й використання логіко-граматичних конструкцій учнями початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення (у %)

Найбільшим складним завданням для дітей з ТПМ були саме конструкції, що пов'язані з просторово-часовими уявленнями й з процесом порівняння. Інверсія й розуміння непрямих конструкцій більш зрозумілі дітям, але все ж таки мають достатньо низькі показники. Високий рівень більше проявився при виконанні вправи на розуміння пасивної мовленнєвої конструкції. Слід зазначити, що формування та вдосконалення усіх перерахованих відношень потребує стійкої уваги, сприйняття, достатньо розвиненого мислення, не говорячи про навички комунікації. Таким чином, констатуючий етап експериментального дослідження, у якому були залучені учні початкових класів з ТПМ показав, що необхідно проводити корекційну роботу з використанням ефективних методик по формуванні здатності використання логіко-граматичних конструкцій.

2.2 Напрями, зміст методики формування здатності використання ЛГК на уроках загального циклу та у логопедичній роботі з молодшими школярами з ТПМ

Навчання учнів початкових класів із ТПМ повинно відбуватися із застосуванням загальних і спеціальних принципів й методів роботи [32, 34, 40]. Більшість дітей розуміють звернене до них мовлення, але майже нездатні виражати свої думки та виконувати завдання, які пов'язані з граматиною, стилістикою, синтаксисом, логікою або потребують складних мисленнєвих операцій. Неповноцінність звукової, лексичної та граматичної сторони мовлення викликає труднощі не тільки в усному мовленні, а також й при читанні та на письмі. Таким чином, саме на

уроках загального циклу у початкових класах й також у логопедичній роботі треба формувати навички й вміння оперування ЛГК.

Основними напрямками роботи з дітьми із ТПМ при формуванні здатності використання ЛГК на уроках української мови є [20, 23, 26, 27, 38]:

1. Збагачення словникового запасу й розвитку граматичної будови мовлення;
2. Формування вмінь й навичок сприймати мовлення оточуючих й відтворювати його;
3. Формування вмінь й навичок будувати власне висловлювання (усне та писемне).

Зміст методики полягає, по-перше, у розвитку наочно-образного й логічного мислення; по-друге, у поступовому розумінні й вивченні дітьми з ТПМ закономірностей побудови спочатку простого, потім простого поширеного речення, далі складного, складнопідрядного та складносурядного речень. При цьому варто чергувати вправи, використовувати різні їх варіанти та доповнювати елементами гри. Також важливою складовою корекційно-розвивальної роботи буде розвиток просторово-часових уявлень та відношень.

Загалом, роботу можна почати зі словесних короткочасних вправ, одна з таких «Підбери визначення», її суть полягає в тому, що школярі повинні підібрати до слова визначення, наприклад: «Помідор який? – червоний, круглий» й та ін. При виконанні цього завдання початківці мають бути уважними й підбирати точні слова [8, 27].

Словотворення є важливішою темою у початкових класах. При навчанні дітей утворювати іменники від дієслів, можна використати вправу «Назви професію», наприклад: «Вчити – вчитель»; «Лікувати – лікар» та ін.

При утворюванні іменників за допомогою суфіксів, вправ «Скажи одним словом»: Посуд, де лежить цукор. Як про нього можна сказати одним словом? (Цукорниця).

Важливим етапом корекційно-розвивальної роботи буде саме навчання учнів будувати речення. Спочатку варто запропонувати дитині називати певний предмет, потім його ознаки й поступово перейти до простого усного опису.

«Поруч із формуванням умінь самостійно складати речення за зображувальною наочністю ефективними видами роботи над розвитком усного мовлення учнів є аналіз текстів казок, заучування віршів, відгадування загадок, робота з дидактичним матеріалом та ігри» [38, с. 180]. Наприклад, «...прийоми роботи: відповідь учнів на запитання вчителя за змістом казки та за малюнками до казки, розповідь казки за серією сюжетних малюнків, переказ змісту казки з опорою на малюнковий план; інсценування або драматизація казки» [38, с. 180].

Використання ЛГК також відбувається в початкових класах на уроках математики, коли учні опрацьовують логічні операції, такі, як класифікація, порівняння, аналогія та ін. Спочатку тут доречно почати роботу над розвитком в учнів загального кола понять.

Перейшовши до однієї з логічних операцій, наприклад, «порівняння», ми починаємо з порівняння спочатку однорідних об'єктів, виділяємо основні ознаки, вчимо дітей розчленовувати їх на частини, находимо ознаку, що домінує й закінчуємо порівняння шляхом сформульованого правила, приклад можна побачити у таблиці (Додаток Д).

Л.І. Лісова пише, що використання моделювання має значний позитивний ефект, коли учням з ТПМ потрібно розв'язати арифметичну задачу «Процес моделювання сприяє розвитку теоретичного мислення школярів з ТПМ, змушує їх рухатись уперед. В результаті діти вчать абстрагуванням, конкретизації, розвивають такі розумові операції як

аналіз, синтез та порівняння, які є основою у роботі над арифметичними задачами» [33, с. 41].

Як вже зазначалося, наочність є однією з найважливіших умов при роботі з дітьми зі складними порушеннями мовлення, тому доречно використовувати саме схематичну та графічну модель.

Спочатку учням варто вивчати вид моделювання, далі вони повинні навчитися поділу складових на окремі елементи, «..., а потім замінювати дії задачі та реальні предмети їх зменшеними образами, муляжами, макетами, малюнками, моделями» [33, с. 42].

На уроках математики найголовніше учням треба зрозуміти: «Арифметичні задачі є математичними моделями життєвих ситуацій, які виникають в процесі спілкування, виконання діяльності в життєвих ситуаціях: магазині, пошті, лікарні, на виробництві, господарській та сільськогосподарській діяльності та інших» [33, с. 42].

Використання ЛГК на уроках «Я й Україна», «Малювання», «Читання» починається з формування пізнавального інтересу дитини. Важливим рушієм є новизна змісту, що викликає орієнтовну реакцію молодших школярів. На уроці використовуємо роздатковий матеріал, адже це сприяє кращому засвоєнню матеріалу і підвищує інтерес до предмета. Граматичні конструкції часто можна спостерігати у віршах, загадках або скоромовках. Чимало уваги слід приділяти комунікативній діяльності на уроці, виправленню помилок у мовленні, постійно ставити запитання різного характеру, які потребують граматично правильної відповіді.

Для більш ефективної роботи з дітьми з ТПМ найкраще починати з розвитку загального сприйняття, психічних функцій та відчуття. Приділяти особливу увагу розвитку дотику, зорового дотику, кінестетики. Ігри "Чарівний мішок" і "Вгадай що це", описують дані види роботи [25, 36].

У випадку, коли навчальна мотивація дитини низька, дорослі можуть почати з таких прийомів: тримати дитину за руку, щоб керувати, наприклад, обводити пальцями геометричні фігури, контури та намальовані об'єкти, при цьому чітко й багаторазово повторювати їх назви. Дітям корисно складати пазли, мозаїку, «рамки Монтессорі». При повністю розвинутому загальному сприйнятті, можна виконувати вправи на розвиток уваги, пам'яті, уяви відповідно до інтелектуального потенціалу дитини.

При роботі з розвитку мовлення потрібно особливо чітко ставитися до вимови слів та звертати увагу на слова, які буде говорити дитина. Розвиток словесної діяльності починаємо з простої фрази: «Поклади олівець» — далі додаємо: «Поклади олівець на стіл», «Поклади олівець на дерев'яний стіл» тощо. Заняття повинні проходити в атмосфері тепла та довіри. Навчання читання має відбуватися з використанням методу глобального читання. Замість окремих букв дитині дається повне слово, велике та чітке, підкріплене наочною картинкою. Також працюємо над розмовним мовленням, пропонуємо продовжувати розповідати казки чи оповідання, звертаючи увагу на використання потрібного прийменника, сполучника або граматично правильного закінчення.

Організація корекційно-розвивальної роботи з формування ЛГК з логопедичної точки зору повинна починатися із розвитку фонематичних процесів, аналізу й синтезу [6, 11, 12, 41].

Вправа № 1.

Мета: розвивати фонематичний аналіз й синтез.

Хід роботи: Запропонувати дитині послухати слово, подивитися на картинку й самостійно назвати кожне, виокремлювати останні звуки й складати з них нові слова, наприклад: «Пес, сіно, дім – сом. Клен, кіно, прапор, троянда – нора. Ставок, ложка, дуб, корова, банан – кабан. Ніс, коло, базар, зерно, сік, рука – сорока» [11, с. 91].

Вправа № 2.

Хід роботи: Дитині даються переплутані слова за складовою будовою, вона має їх розшифрувати, знайти в тексті й підкреслити: то лі – літо, лад шоко – шоколад, бака со – собака, ти ма – мати, тіти ле – летіти, вати малю – малювати, бати стри – стрибати, ний гар – гарний, ний міц – міцний, ко швид – швидко та ін. Тут бажано, щоб молодший школяр міг прослуховувати склади без зорового зображення.

Вправа № 3.

Хід роботи: «дібрати слова на кожен звук, який входить до складу слова – назви малюнка (логопед озвучує назву; учитель демонструє малюнок, назву якого учні проговорюють самостійно; дитина розглядає малюнок мовчки) Наприклад: П А Р – парта (постіль, паровоз, приклад), ананас (абрикос, артист, автобус), розетка (роги, рукава, рукавиці, ромашка)» [11, с. 91].

Таким чином, формування здатності у дітей молодшого шкільного віку з важкими порушеннями мовлення використовувати логіко-граматичні конструкції можна досягнути шляхом використання тих методик, що підвищують рівень мовленнєвої культури взагалі. Постійна, систематична та цілеспрямована робота з формування фонематичних процесів, мисленнєвої діяльності, аналізу й синтезу, розвиток словесної діяльності, збагачення словникового запасу та ін. сприятиме розвитку вмінь оперувати складними синтаксичними та граматичними конструкціями на основі логічного мислення.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі **проаналізовано** наукову психолінгвістичну та психолого-педагогічну літературу з теми дослідження, а саме особливості мовленнєвого розвитку й навички оперування логіко-граматичними конструкціями молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.

Схарактеризовано психолого-педагогічні особливості дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Взагалі, діти з ТПМ мають збережений слух й інтелект, але при цьому в них спостерігають достатньо складні порушення системного характеру. Це учні з алалією, афазією, ринолалією, ЗНМ, дизартрією та ін. Окрім важких порушень мовлення, відзначають порушення в інтелектуальному, соціальному й когнітивному розвитку, що проявляється в нестійкості уваги, сприйняття, слабкої мотивації й пізнавального інтересу, порушень взаємодії та у спілкуванні з оточуючими.

На основі експериментального дослідження **виявлено** особливості розвитку навичок оперування логіко-граматичними конструкціями у дітей початкових класів із ТПМ, що характеризується серйозними труднощами при виконанні завдань пов'язаних з розумінням непрямих конструкцій, завдань, спрямованих на виявлення обсягу та якості розуміння порівняльних, пасивних, інверсійних мовленнєвих конструкцій, та тих, що виражаються просторово-часовими уявленнями.

Розроблено напрями та зміст методики формування здатності використання ЛГК на уроках загального циклу та у логопедичній роботі з молодшими школярами з ТПМ. Загалом, вся корекційна робота повинна підвищувати рівень мовленнєвої культури взагалі, спираючись при цьому на індивідуальні особливості та можливості учня. Основні напрями стосуються збагачення словникового запасу й розвитку

лексико-граматичної будови мовлення, навчанню дітей сприймати мовлення оточуючих й формувати своє власне висловлювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. Особливості розвитку та навчальної діяльності дітей із порушеннями мовлення: рекомендації для вчителів з питань корекції мовлення дітей. Дефектологія. 2013. № 3. С. 34–36.
2. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. 464 с.
3. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. А. О. Арендарук. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. 2012. Вип. 21. С. 3–6. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu0192012213>
4. Артеменко АО,., Негода Г., Скуратівська О. Соціальні аспекти порушення мовлення у дітей: соц. педагог. 2014. № 2. С. 9–16.
5. Бартенєва Л. І. Психолінгвістична модель підручника «Читанка» для молодших школярів з ТПМ. Л. І. Бартенєва. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; ГО «Асоц. фахівців спец. та інклюз. освіти». К., 2015. Вип. 10. С. 19–25. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop2015105>
6. Берник Т. Л. Навчання дітей з важкими розладами мовлення у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті. Дефектологія. 2007. № 1. с. 47-52.
7. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО Пресс, 2000. 1008 с.
8. Громова О.Є. Методика формування початкового дитячого лексикону. О.Є.Громова. Творчий центр Москва, 2005. 340 с.
9. Діагностика і корекція психічного розвитку дітей як засіб профілактики відхилень у їхній поведінці. Т. Колесіна. Початкова школа. 2000. № 5. С. 30-33.

10. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка За ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака. Вип. 17 в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори. 2006, 2011. 348 с.

11. Ільяна В. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи вчителя-логопеда з попередження та подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ. В. М. Ільяна. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; ГО «Асоц. фахівців спец. та інклюз. освіти». К., 2015. Вип. 10. С. 88–93. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop20151016>

12. Ільяна В. Особливості організації корекційної роботи вчителя-логопеда з розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. В. Ільяна. Особлива дитина: навчання і ви-хо-вання. 2015. № 2. С. 45–52. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog201528>

13. Іляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Причини виникнення труднощів у навчанні дітей. Т. Д. Іляшенко. Практична психологія та соціальна робота: щоміс. наук.-практ. освітньо-метод. журн. 2012. N 9. с. 68-78.

14. Кабельнікова Наталія Володимирівна К12 Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навчальний посібник. Н.В.Кабельнікова. Херсон: Борисфен-про, 2017. 222с.

15. Коломієць Ю. В. Особливості з'ясування сформованості граматико-стилістичних умінь молодших школярів з тяжкими вадами мовлення. Ю. В. Коломієць. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія» : зб. наук. пр. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Вип. 1. С. 121–127.

16. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посібник. К.: Знання, 2010. 293 с.
17. Логопедія. Підручник. Треттє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
18. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии М.: Просвещение, 1973. 309 с.
19. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. 2 вид., виправ. і доповн. І.В. Мартиненко. К.: ДІА, 2016. 116 с.
20. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). 1 видання. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 288 с.
21. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 263 с.
22. Олефір О. І. Корекція лексичної складової мовлення у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Олефір Ольга Іванівна ; МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2015. 19 с. URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/8697/1/Olefir.pdf>
23. Олійник І.М. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. І.М.Олійник. Тернопіль: Астон 1999. 56 с.
24. О. М. Гриненко, Т. Л. Лактюшина, О. О. Суріна. Особливості формування в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу. URL:<https://aqce.com.ua/download/publications/184/258.pdf/>
25. Павелків Р. В. Дитяча психологія: Навч. посіб. Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. К.: Академвидав, 2008. 432 с.

26. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання. Підготовчий, 1-4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. К. : Богдан, 2002.

27. Ревуцька О. В. Виконання лексичних вправ молодшими школярами із важкими вадами мовлення. О. В. Ревуцька. Дефектологія. 2002. № 2. С.18-22

28. Ревуцька О.В. Проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів з важкими вадами мовлення у сучасній науково-методичній літературі. Психологія. 2005. № 2. С. 27-34.

29. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Львів: Світ, 2020. 264 с.

30. Ружицька Л.І. Особливості психічного розвитку молодших школярів з важкими порушеннями мовлення. Збірник наукових праць К ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. 2011. №14. С.706-717.

31. Савінова Н. В. Спеціальна методика розвитку мовлення та початкового навчання мови дітей з важким порушенням мовлення: навч.-метод. посіб.: у 2 ч.: Ч.2 Н. В. Савінова, О. Г. Білюк, М. І. Берегова. Миколаїв: Іліон, 2022. 168 с.

32. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. О.Я. Савченко К. : Генеза, 2002. 368 с.

33. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. 196 с.

34. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: Матеріали Міжнар. Конф., Київ за ред.: В. І. Бондаря, Р. Петришина. К.: Наук. Світ, 2004. 200 с.

35. Тарасун В. В. Логодидактика. К. : Слово, 2011. 392 с.

36. Тарасун В. В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. мультимедійний супровід навчальних дисциплін: Навчально-методичний посібник. К.: Книга-плюс, 2017. 304 с.

37. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.

38. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (Курс лекцій). К.: Видавничий Дім “Слово”, 2012. 208 с.

39. Шагар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.:Прапор, 2007. 640 с.

40. Шадриков В. Д., Зінов'єва Н. Л., Кузнєцова М. Д. Розвиток молодших школярів у різних освітніх системах. М. Логос, 2011 року. С. 208.

41. Швець О.І. Особливості організації роботи логопеда в умовах навчально-реабілітаційного центру. Кам'янець-Подільський, 2012. 70с.
URL: <http://bnrc-kam-pod.at.ua/Pedagogu/Shvets/dosvidrobotishvec.pdf>

ДОДАТКИ

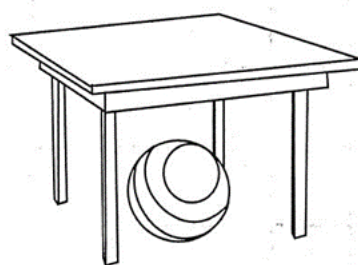
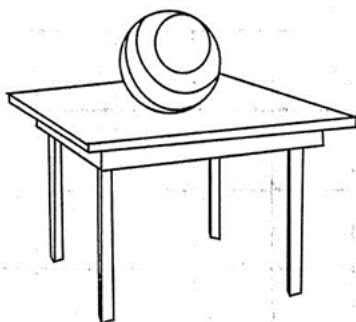
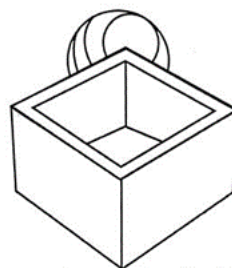
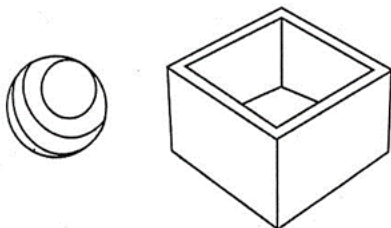
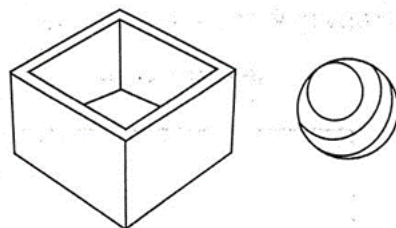
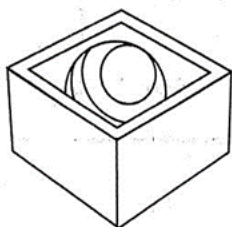
Додаток А

Наочність до завдання на виявлення відносин, виражених в атрибутивному родовому відмінку



Додаток Б

**Наочність до завдання на визначення розуміння оборотних
прийменникових конструкцій із просторовим значенням у
стандартній ситуації**



Додаток В

Наочність до завдання з виявлення розуміння пасивної мовленнєвої конструкції



Додаток Г

Наочність до завдання з розуміння інверсійної мовленнєвої
конструкції

Додаток Д

Приклад опрацювання логічної операції «порівняння» на уроках математики

Завдання. Питання вчителя	Мовленнєвий коментар учнів
1. Даний запис: $12+43=58$ - Які ознаки можна виділити у цьому запису?	Цілком очевидно, що по-перше, у даному запису присутні двоцифрові числа: 12, 43, 58: по-друге, вказані арифметичні символи: знак дії додавання «+» і знак рівняння; по-третє, числа 12 і 43 – доданки, число 58 – сума