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

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ: ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Кваліфікаційна робота (проєкт)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 213М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Спеціальна освіта»
Качур Наталя Сергіївна

Керівник к. пед. н., доцентка Ільїна Н.В.
Рецензент к.пед.н., доцентка Горлова А.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП…….. 3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні основи вивчення усного мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку…… 7
1.1. Психолого-педагогічні особливості навчання дітей з порушенням розумового розвитку…… 7
1.2. Формування усного мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку…… 12
1.3. Особливості формування лексико – граматичної сторони мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку…… 19
РОЗДІЛ 2. Вивчення особливостей формування усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку.. 26
2.1. Вивчення стану сформованості лексико – граматичної сторони мовлення……... 26
2.2. Результати дослідження стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення…….. 33
2.3. Зміст корекційної допомоги з формування мовлення дітей з порушенням розумового розвитку молодшого шкільного віку…….. 39
2.4. Аналіз результатів формувального етапу дослідження…… 45
ВИСНОВКИ……. 49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……... 53
ДОДАТКИ…… 58
Додаток А. Логопедична карта обстеження лексико-граматичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю……... 58
Додаток Б. Схема логопедичного обстеження дитини із розумовою відсталістю……... 65
Додаток В. Дидактичні ігри і завдання для формування лексико-граматичного сторони мовлення…… 68
Додаток Ґ. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету……... 76

ВСТУП

Наш час характеризується стрімкими змінами в усіх сферах нашого життя і освіта не виняток. На сучасному етапі перед освітньою галуззю постають нові завдання, які обумовлені зростанням уваги до освітньо-виховного процесу. Кінцевим завданням освітніх закладів, і спеціальних закладів загальної середньої освіти зокрема, є покращення підготовки дітей з особливими освітніми потребами до самостійного існування. Надзвичайно гостро це питання постає перед освітніми закладами, вихованцями яких є дітей з порушенням розумового розвитку. У спеціальних закладах загальної середньої освіти основні завдання навчання і виховання вирішуються в поєднані зі спеціальним, у число яких входить і корекція порушень мовленнєвого розвитку у дітей зазначеної категорії.

Всі сторони життя людини супроводжуються мовленням, яке забезпечує успішність її адаптації, інтеграції та соціалізації. Значення мовлення в житті людини важко переоцінити, саме тому так багато приділяється уваги мовленнєвому розвитку кожної дитини, і дітям з порушенням інтелектуального розвитку зокрема.

Вчені Л. Виготський, Л. Занков, М. Гнєзділов, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, Г. Каше, М. Певзнер, вивчаючи особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальним недорозвитком, виявили характерні для них порушення усного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвинення на формування розумових операцій.

Інтелектуальні порушення, які притаманні учням спеціальних закладів загальної середньої освіти, призводять до зниження не тільки їхнього загального розвитку, але і мовленнєвого. Для мовлення таких дітей характерна бідність лексичного запасу, перевага пасивного

лексичного запасу над активним, неадекватне вживання слів. Для граматичної будови мовленнєвих висловлювань характерним є порушення зв'язку слів у реченнях, переважанням простих непоширених речень та значною кількістю граматичних і синтаксичних помилок.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми ми обрали темою нашого дослідження «Формування мовлення дітей з порушенням розумового розвитку: лексико-граматичний аспект».

Дипломну роботу виконано в межах теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі». Тему магістерського дослідження затверджено на підставі рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол № 4 від 26 жовтня 2020 року) наказом №1068-Д від 02 листопада 2020 року.

Мета: визначення оптимальних прийомів впливу на формування усного мовлення дітей з інтелектуальним порушенням молодшого шкільного віку, зокрема на його лексико-граматичний аспект.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз загально – педагогічної, загально-психологічної та спеціальної літератури з обраної проблеми.
2. Визначити основні теоретичні положення із спеціальної педагогіки та спеціальної психології щодо формування усного мовлення з інтелектуальним порушенням молодшого шкільного віку.
3. Розробити методику констатувального експерименту щодо визначення рівня сформованості усного мовлення у дітей з інтелектуальним порушенням молодшого шкільного віку, зокрема лексико-граматичної сторони.
4. Визначити ефективні педагогічні умови формування у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням лексико-

граматичної сторони мовлення в умовах навчально – виховного процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Об’єкт – мовленнєва діяльність дітей з інтелектуальним порушенням молодшого шкільного віку.

Предмет – особливості формування у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку лексико-граматичної сторони мовлення в умовах навчально-виховного процесу у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у зміні форми і методів логопедичного впливу, а саме: використання ігрових методів організації занять та ігрових прийомів у роботі із дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями розумового розвитку.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методичних рекомендацій щодо формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеним інтелектуальним розвитком. Зазначені рекомендації можуть бути використані у практиці спеціальних освітніх закладів та освітніх закладів з інклюзивною формою навчання для роботи із зазначеною категорією дітей.

Методи дослідження було обрано відповідно до специфіки об'єкта і предмета дослідження, а також мети і завдань дослідження: теоретичні: вивчення, аналіз, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему; узагальнення й синтезування психолого-педагогічної, спеціальної і методичної літератури для з'ясування науково-теоретичних засад зазначеної проблеми; емпіричні: діагностичний експеримент; статистичні: кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри спеціальної освіти ХДУ, методичному семінарі кафедри спеціальної освіти ХДУ та

знайшли відображення у публікації «Особливості формування лексичної сторони мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку» у збірнику наукових статей «Магістерські студії».

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків (52 найменування), додатків. Загальний обсяг роботи становить 76 сторінок, з них основного тексту – 52 сторінок.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

1.1. Психолого- педагогічні особливості навчання дітей з порушенням розумового розвитку

Розумово відсталі діти - одна з найбільш великих категорій дітей з порушеним розвитком. Вони становлять близько 2,5% від всієї дитячої популяції. Ця група об'єднує дітей, в яких наявне пошкодження кори головного мозку, дифузного характеру [32].

Статистичні дані зі всього світу свідчать про збільшення кількість людей з таким порушенням, тому створення оптимальних умов для корекції розвитку дітей інтелектуальним недорозвиненням є одним із першочергових у спеціальній освіті.

У нашій країні освітньо-виховний процес з дітьми з порушенням розумового розвитку здійснюється в спеціальних закладах дошкільної та загальної середньої, які можуть підпорядковуватися одному з трьох міністерств: Міністерству освіти і науки України, Міністерству соціальної політики або Міністерству охорони здоров'я. Діти з глибоким пошкодженням центральної нервової системи перебувають у дитячих будинках, де з ними теж ведеться навчально-виховна робота за спеціальною програмою.

Дослідження вчених (Л. Виготський, О. Лурія. К. Лебединська, В. Лубовский, М. Певзнер, Г. Сухарева та інші) дають підстави відносити до порушення розумового розвитку тільки ті стани, при яких «відзначається стійке, необоротне порушення переважно пізнавальної діяльності, викликане органічним дифузним пошкодженням кори головного мозку» [49, с. 7]. Зазначені ознаки (стійкість, необоротність

дефекту і його органічний генез) повинні в першу чергу враховуватися пі час діагностики порушень розумового розвитку [49].

Порушення розумового розвитку передбачає якісні зміни всієї психіки та особистості в цілому, які виникли в результаті перенесених органічних пошкоджень центральної нервової системи. В такому випадку страждає не тільки інтелект, але й емоційна, вольова та поведінкова сфери, загальний фізичний розвиток.

Дослідження О. Лурії, В.Лубовского, А. Мещерякова, М. Певзнер та інших вчені показали, що у дітей з порушенням інтелекту є грубі зміни в умовно-рефлекторної діяльності, незбалансованість процесів збудження і гальмування, а також порушення взаємодії між сигнальними системами організму. Така фізіологічна база для порушеного психічного розвитку дитини впливає на гностичні, емоційні, вольові процеси, особистість в цілому [38].

Особливості психічної сфери дітей з порушенням інтелектуального розвитку досліджувалися такими вченим як Л. Занков, В. Петрова, Б. Пінський, С. Рубінштейн, І. Соловйов, Ж. Шиф та іншими. Ці особливості під час навчання проявляються в уповільненні темпу пізнання, у мовленнєвій діяльності це виражається у порушенні диференціації графічно подібних букв, цифр, слів, схожих за звучанням звуки і т. п.

Недоліки відзначаються також у обсягу сприйняття. Діти з розумовими порушеннями вихоплюють окремі частини в запропонованому об'єкті, прослуханому тексті, часто ігноруючи при цьому важливий для загального розуміння матеріал. Отже для них є характерною вибірковість сприйняття.

Для дітей цієї категорії характерними є труднощі сприйняття простору і часу. Це заважає їм орієнтуватися в навколишньому середовищі. Такі діти навіть у 8-9 років можуть не розрізняти праву і ліву сторону, не знайти, де у приміщенні школи знаходиться їхній клас,

їдальня, туалет тощо. Вони часто помиляються під час визначення часу за годинником, днів тижня, пір року. Діти з розумовими порушеннями пізніше за своїх однолітків з нормальним інтелектом починають диференціювати кольори. Особливо важким для них є розрізнення відтінків кольору.

Від якості сприйняття залежить протікання мисленнєвих процесів. Якщо дитина сприйняла лише зовнішні, другорядні ознаки навчального матеріалу, не вловила основні смислові залежності, то розуміння, засвоєння і виконання завдання буде порушено.

Мислення є основним інструментом пізнання. До мисленнєвих операцій належить аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, класифікація. Дослідження таких вчених як В. Петрова. Б. Пінський, І. Соловйов, Н. Стадненко, Ж. Шиф та інших свідчать, що всі операції у дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо сформовані і мають специфічні риси.

Наприклад, аналіз предметів вони здійснюють безсистемно: з однієї сторони пропускають ряд важливих властивостей, з іншої - виокремлюють тільки найпомітніші частини. В результаті діти не визначають суттєвих зв’язків між частинами цілого. Орієнтуються зазвичай на такі зорові властивості об'єктів як величина і колір. Під час аналізу предметів помічають загальні риси предметів, індивідуальні ознаки залишаються поза їхньою увагою.

Через недоліки процесу аналізу порушується синтез уявлень про предмети. В результаті не формується цілісного образу предмету у їхньому мисленні [5].

Відмінною характеристикою мислення діти з розумовими порушеннями є некритичність, нездатність самостійно оцінити власну роботу. Такі діти часто не помічають своїх помилок. Найяскравіше це проявляється у дітей, в яких порушення розумового розвитку ускладнюється психічними вадами в результаті ураження лобових

відділів головного мозку, а також у дітей із середнім ступенем інтелектуального недорозвинення.

Такі діти зазвичай починають виконувати завдання, не дослухавши інструкції, не зрозумівши його мети, не склавши внутрішнього плану дії. Окрему увагу звертає слабкість самоконтролю у дітей порушенням розумового розвитку [45].

Специфічними особливостями характеризуються у дітей з інтелектуальними порушеннями і основні процеси пам'яті - запам'ятовування, збереження і відтворення. Учням легше запам'ятати зовнішні, часто випадкові ознаки зорової модальності, на відміну від внутрішніх логічних зв'язків, які усвідомлюються і запам'ятовуються важче.

Вчені Л. Занков і В. Петрова зазначають що, слабкість пам'яті дітей з порушенням розумового розвитку проявляється в недоліках не стільки отримання та збереження інформації, скільки її відтворення. На думку вчених це основна відмінність між дітьми з нормальним та порушеним інтелектом [39].

У дітей з розумовими порушеннями відзначаються недоліки у відтворенні образів сприйняття - уявлень. Недостатня диференціація, фрагментарність, асиміляція образів і інші порушення уявлень негативним чином впливають на їхній розвиток пізнавальної діяльності.

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями уява відрізняється фрагментарністю, неточністю і схематичність. Такі характеристики обумовлені бідним життєвим досвідом, недосконалістю розумових операції, несприятливими умовами формування уяви [39].

Виражені відхилення спостерігаються і в розвитку мовленнєвої діяльності, фізіологічною базою якої є порушення взаємодії між першою і другою сигнальними системами.

За дослідженнями фахівців (М. Гнезділов. В. Петрова та інших), у дітей з порушенням розумового розвитку страждають усі сторони

мовлення: фонетична, лексична, граматична. Відзначаються труднощі звуко-буквеного аналізу та синтезу, сприйняття і розуміння мовлення. В результаті спостерігаються різноманітні розлади процесів письма та читання, знижується потреба в мовленнєвому спілкуванні [39].

У дітей з інтелектуальними порушенням більше, ніж у їхніх однолітків з нормотиповим розвитком, виражені недоліки уваги: недостатня стійкість, труднощі розподілу уваги, уповільнене перемикання з об'єкту на об'єкт. Значно порушеною є і мимовільна і довільна увага, проте остання страждає більше (І. Баскакова).

Порушення розумового розвиту проявляються не тільки в несформованості пізнавальної діяльності, але й у недоліках емоційно-вольової сфери. Відзначається примітивність, нестійкість емоцій, відсутність відтінків переживань. Стан радості без вагомих причин змінюється сумом, сміх - сльозами і т. п. Переживання характеризуються поверхневістю, їм не вистачає глибини. У деяких дітей зазначеної категорії характер емоційних реакції не є адекватним характеру джерела. Можуть спостерігатися випадки підвищеної емоційної збудливості (ейфорії), які швидко замінюються станами емоційного спаду (апатією), тобто спостерігається дисфорія [5].

Грубо порушена вольова сфери учнів з інтелектуальними порушеннями. Відмічається слабкість власних намірів, спонукань, велика навіюваність. За найкращий шлях такі діти, який не потребує вольових зусиль. Це стає причино частих проявів наслідування та імпульсивності у вчинках.

Через непосильність поставлених вимог у деяких дітей розвиваються такі риси як негативізм, упертість. Зазначені особливості протікання психічних процесів впливають на характер їхньої діяльності взагалі.

Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів лежать в основі ряду специфічних особливостей особистості дітей з інтелектуальними порушеннями.

Такі психологи як А. Виноградова, Н. Коломенський, Ж. Намазбаєва вказують на відмінність між однолітками з нормальним інтелектом та порушеним. Для останніх характерна обмеженість уявлень про оточуючий світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів, зниження активность всієї діяльності. Зазначені риси особистості утруднюють становлення правильних, здорових відносин з іншими людьми.

Описані особливості психічної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку носять стійкий характер, так як вони є результатом органічного дифузного ураження кори головного мозку на різних етапах онтогенезу (пренатальному, натальному, постнатальну) [1].

Хоча інтелектуальний недорозвиток розглядається як явище необоротне, воно все одно піддається корекції. В. Лубовський, М. Певзнер та інші учені та практики відзначають позитивну динаміку в розвитку дітей з розумовими порушеннями. Важливою умовою цього є правильна організація лікарсько-педагогічного впливі в умовах спеціальних та інклюзивних освітніх закладів.

1.2. Формування усного мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку

Формування усної форми мовлення у дитини з порушенням інтелектуального розвитку здійснюється уповільнено і досить своєрідно. Своєрідність виявляється у засвоєнні фонетичної сторони мовлення, в опануванні словниковим запасом і будовою речень, у засвоєнні діалогічної і монологічної форми мовлення.

Діти з інтелектуальними порушеннями, не маючи пошкоджень сенсорних систем, аномалій у будові мовленнєвих органів, оволодівають

мовленням значно довше на відміну від своїх однолітків із нормотиповим розвитком. За дослідженнями М. Певзнер «перші слова розумово відсталі діти починають вимовляти лише на 3-му, 4-му і навіть 5-му році життя» [33, с.65]. За даними Касселя, Шлезінгера, М.Зєємана «більше 40% дітей з інтелектуальним порушенням починають говорити пізніше 3-х років» [33, с.65]. І. Карлін і М. Страззулла стверджують, що «діти з інтелектуальним порушенням не переходять до спонтанного белькотіння до 12 - 24 місяців.; перші слова з'являються у них в 2,5 - 5 років, із затримкою починає формуватися фонематичний слух. Розумово відсталі діти пізніше, ніж це буває при нормальному розвитку, переходять до вживання речень. У розумово відсталих поява перших слів віддалена від використання речень значно більшим часовим інтервалом, ніж у нормі. Таким чином, запізнення становлення мовлення проявляється в усіх аспектах мовленнєвої діяльності олігофренів» [33, с.65].

У дитини з порушенням інтелектуального розвитку внаслідок загального недорозвитку психіки накопичення досвіду протікає уповільнено і спотворено. Патологічно розвинені практична та пізнавальна діяльності не створюють необхідної бази для швидкого накопичення уявлень і стимуляції появи нових інтересі та потреб. У дитина не виникає необхідності у мовленнєвому спілкуванні з іншими людьми.

Про наявність порушень звуковимови у дітей з порушенням розумового розвитку зазначено у роботах багатьох авторів - Р. Левіної, С. Ляпідевського, Д. Орлової, А. Попової, Г. Трошина, М. Хватцева та інших. Всі дослідники визначали в дітей цієї категорії значно більшу розповсюдженість недоліків вимови, ніж у дітей з інтелектуальним розвитком в межах вікової норми.

Дітям з порушенням розумового розвитку властиві фонетико-фонематичні недоліки мовлення, які проявляються у вадах слухової

диференціації фонем близьких акустичних груп і труднощах звукового аналізу слів.

Поряд з цим діти зазначеної категорії зазнають труднощі артикуляційного характеру під час вимови фонем, які є наслідком не стільки недоліків роботи артикуляційного апарату, скільки порушення процесів звукового аналізу і синтезу слів. Все це негативно впливає на подальший мисленнєвий і мовленнєвий розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями. Нечітко сприймаючи слова, особливо подібні за звуковим складом, флективні закінчення, учень не може розрізняти відтінки лексичних значень багатьох слів. Це уповільнює засвоєння лексичного аспекту та граматичної будови мови.

Фонетичні порушення мовлення призводять до труднощів у процесі оволодіння грамотою, перешкоджають спілкуванню дитини з оточуючими людьми, негативним чином впливають на особистісний розвиток учня з порушенням розумового розвитку. У нього виникає мовленнєвий негативізм, логофобія, нерішучість, надмірна сором'язливість, значною мірою може виявлятися невпевненість в своїх знаннях.

В усній формі мовленні більшості учнів молодших класів із з порушенням інтелектуального розвитку експресивні мовні засоби представлені недостатньо. Мовлення таких дітей монотонне, бідне інтонаціями, часто з неправильними наголосами, необґрунтованими паузами. Іноді у дітей з порушеннями розумового розвитку з розгальмованим типом поведінки спостерігається патологічно прискорене мовлення, яке уявляє собою потік слів та звуків переплутаних, закінчення яких дитина ніби «проковтує». У іншої частини учнів - із загальмованим типом поведінки, сором'язливих або ослаблених - мовлення буває патологічно уповільненим. Такі діти говорять тихо, мляво, неадекватно розтягуючи слова.

Лексичний запас молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризує специфіку їхньої пізнавальної діяльності, вміння усвідомлювати і відображати в мовленні навколишню дійсність, а також характерні особливості загального психічного розвитку дітей. Бідність лексичного запасу у дітей з інтелектуальним порушенням пояснюється багатьма причинами. Основною причиною таких порушень є низький рівень їх розумового розвитку. Сповільнене опанування словником в основному є наслідком обмеженості соціальних та мовленнєвих контактів дітей, а також недостатньої сформованості у них пізнавальних інтересів. Важливу роль відіграють недоліки словесної пам'яті.

Бідність словникового запасу створює труднощі у процесі спілкування дитини з порушенням інтелектуального розвитку з оточуючими її однолітками та дорослими. В одних випадках порушується розуміння зверненого мовлення, в інших – спостерігаються недоліки у побудові власних висловлювань. Бідність лексики призводить до неправомірно частого використання однієї й тієї ж групи слів, що робить мовленнєві висловлювання одноманітними, шаблонними і неточними.

З переходом учнів до наступних класів їхній словник значно збільшується. Але набуті зміни мають своєрідний характер. Словник дітей значним чином поповнюється іменниками та дієсловами. В мовленні школярів з'являються і починають займати певне місце слова з узагальнюючим значенням.

Мовлення учнів першого класу спеціальної школи для дітей з порушеннями інтелекту в основному містить прості речення. Розповіді дітей нагадують послідовність із граматично рівноцінних ланок.

У третьому класі розповіді учнів спеціальної школи стають більш розгорненими, але складова характеристика речень змінюється мало - діти продовжують використовувати тільки найпростіші структури.

У порівнянні з дітьми із нормотиповим розвитком, учні з інтелектуальними порушеннями починають користуватися складними реченнями із значним запізненням [49]. У літературі є свідчення про використання дітьми дітей зазначеної категорії складними речення спочатку у писемному мовленні і тільки потім – в усному.

В усному мовленні учні початкових класів з порушенням розумового розвитку віддають перевагу неповним реченням. Першокласники часто вживають речення, які складаються з одного слова. У таких реченнях загальний смисл думки виражається у недиференційованому вигляді. Дитина перераховує назви певних предметів та дій - невиразних наочних образів, які з’являються у її пам’яті під час пригадування подій або явищ.

По мірі загального розвитку учнів з порушенням розумового розвитку кількість вживаних ними неповних речень зменшується. Поступово росте кількість слів у реченні, стає більш досконалою їхня граматична структура.

Переважне вживання школярем простих непоширених або малопоширених речень може бути опосередкованим доказом недосконалості осмислення оточуючої дійсності.

Діалогічні вислови рідко виникають з ініціативи дитини з інтелектуальними порушеннями. Частіше ініціатором розмови є дорослий. Далеко не всі молодші школярі спеціального освітнього закладу вміють підтримати діалог. У діалозі людина повинна постійно слідкувати за ходом думок співрозмовника і співвідносити свою мовленнєву діяльність з його запитаннями та репліками. Таке завдання для дітей з розумовими порушеннями є складним. Їм важко сконцентруватись на діалозі, особливо при наявності інших подразників, які відволікають дітей. У таких випадках учні забувають, про що говорили, або припиняють слухати співрозмовника. Сприйнявши лише

частину висловлювання іншої людини, діти не можуть підтримати бесіду.

Властива для дітей з інтелектуальними порушеннями недостатність мислення ускладнює розуміння звернутого мовлення, що також створює певні перешкоді для повноцінної участі у бесіді.

Утруднюють участь у діалозі бідність активного словника дітей, недостатність оволодіння граматичною складовою рідної мови.

Спілкування дітей з розумовими порушеннями є не тільки неповноцінним, але й звуженим. Рівень розвитку мовленнєвої діяльності дитини - один із факторів, який визначає характер вибору співрозмовника. Дитина з порушеним мовленнєвим розвитком віддає перевагу розмовам не з своїми однолітками, а з дітьми молодшого віку, що, в свою чергу, не сприяє розвиткові її вміння спілкуватись.

Діти з порушенням інтелектуального розвитку мало розмовляють між собою. Спілкування між собою часто обмежено ігровою ситуацією, але і в такій ситуації діти недостатньо користуються мовленням, замінюючи бесіду вимовою окремих слів, які мають спонукати співрозмовника до бажаних дій .

Перехід від участі в діалозі, який підтримується і спрямовується співрозмовником, до самостійного монологічного мовлення з наявними більш або менш розгорненими висловлюваннями протікає у дітей-зазначеної категорії досить складно. Учні початкових залишаються на такому етапі, коли їхнє мовленнєве висловлювання вже не є тільки відповідями на питання, але ще й не являє собою зв’язної розповіді. У такий період для того, щоб висловити свої думки у вербальній формі, діти потребують постійної допомоги дорослого.

Недоліки оволодіння монологічним мовленням пояснюються рядом причин. По-перше, велике значення має недостатність сформованості діалогічної форми мовлення. Учень не може перейти до

висловлювання своїх думок через невміння повно відповідати на поставлені питання, недостатнє оволодіння будовою речень.

Крім того, учні з інтелектуальними порушеннями довго не розуміють необхідності вербального відтворення того що відбувалось у їхньому житті. Замість зв'язної розповіді від дитини часто можна почути тільки, малорозгорнуті, фрагментарні висловлювання, яким не вистачає деталей і які складаються із логічно необ'єднаних частин. Ситуація не змінюється, навіть у коли дітей із достатнім словниковим запасом, фондом знань і уявлень, необхідних для висвітлення нескладної, доступної для них теми. Розповідь таких учнів складається з окремих частин, розташованих таким чином, що вони не утворюють єдиного цілого. Словесне оформлення розповіді дитини характеризується вираженою стислістю та бідністю.

Школярам з розумовими порушеннями, особливо учням початкових класів, важко користуватись монологічним формою мовлення, також тому, що їхня мовленнєва активність слабка і швидко виснажується.

В дослідженні вчених Л. Занкова і М. Гнєзділова було з’ясовано, що у учнів з порушенням інтелектуального розвитку, які навчаються у другому класі «кількість слів в оповіданнях за серією малюнків в середньому в 2,5 рази більша ніж в розповідях на задану тему» [17, с.167]. Автори пояснюють це тим, що «наявність малюнків підтримує і конкретизує завдання, сприяє реалізації теми, завдяки чому розгорнутість розповіді зростає» [17, с.167].

Встановлено також, що, «переказуючи текст, учні спеціальної школи лише з великими труднощами і дуже недосконало виконують довільну реконструкцію матеріалу. Зазвичай їх обмежує послідовність, у якій викладено текст, і якщо вони її порушують, то тільки мимовільно. Мимовільне порушення послідовності розповіді виявляє нерозуміння олігофренами причинно-наслідкових, часових та інших відношень, які є

в оповіданнях, або недостатньо міцне збереження в пам'яті його окремих частин» [31, с.72].

Надзвичайно своєрідною особливістю переказів дітей з порушенням розумового розвитку є багаточисленні смислові добавки. Відтворюючи текст, школярі, як правило, додають такі частини опису ситуації і деталі, яких не було насправді. Ці привнесення з'являються через виникнення у дітей побічних асоціацій, які можуть бути дуже відсторонено пов'язані з текстом і викликаються окремо взятими словами. Така ознака виразно спостерігається, коли у тексті описуються події, які дитина зрозуміти не може. Зазначені доповнення відволікають учня від смислу тексту, і починають займати ведучу роль у переказі.

Вербальне оформлення переказів учнів спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями дуже недосконале і має риси ситуативного мовлення. Діти користуються здебільшого простими, малопоширеними, часто помилково побудованими реченнями. Через бідність словникового запасу ряд слів нав'язливо повторюється.

Отже, діти з порушенням розумового розвитку, які вступають до спеціальної школи, як правило, володіють усною формою мовлення, яку вони засвоюють самостійно, в процесі безпосереднього спілкування з іншими людьми, проте багато аспектів мовленнєвого розвитку відбувається патологічно і із специфічними відхиленнями.

1.3. Особливості формування лексико – граматичної сторони мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку

З огляду на тему нашого дослідження у цьому пункті ми більш докладно роздивимося лексико-граматичний аспект формування усного мовлення дітей із з порушенням інтелектуального розвитку.

Повільне збільшення словника учнів з розумовими порушеннями пов'язане з тим, що вони, сприймаючи мовленнєві висловлювання, не помічають у ньому незнайомих слів. Нове слово діти часто уподібнюють

із лексичним значенням іншого, знайомого або близького за фонетичним складом слова. Якщо діти з нормотиповим розвитком можуть здогадатися про смисл нового слова із контексту повідомлення або запитати його значення у дорослих, то для дітей з інтелектуальними порушеннями поява незнайомого слова може спотворити розуміння усього повідомлення.

Словник у дітей з розумовими порушеннями збагачується надзвичайно повільно. Для такої дитини засвоїти нове слово означає не тільки запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям, адже кожне слово, навіть назва конкретного предмета, несе в собі певне узагальнення. Описані інтелектуальні дії є для дітей з розумовими порушеннями складними. З цієї причини розмір їхнього активного і пасивного словникового запасу виявляється у кілька разів меншим, ніж у однолітків з нормотиповим розвитком [28].

До причин затриманого мовленнєвого розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку можна також віднести властивий них загальний недорозвиток моторної сфери, який порушує процес дієвого активного знайомства з оточуючим світом, і, як наслідок сповільнює накопичення уявлень і відомостей про нього.

Бідність словникового запасу призводить до неправомірно частого використання однієї й тієї самої групи слів. Це що робить мовлення одноманітним, шаблонним і неточним, призводить до труднощів у спілкуванні дитини, яка має інтелектуальні порушення, з оточуючими її людьми.

Проте мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується не тільки бідністю словника. У них спостерігається також неточність у використанні лексичних значення слів [28].

У дітей з нормотиповим розвитком лексичні значення слів засвоюються з досвідом, у процесі практичної діяльності. У дітей з порушенням інтелектуального розвитку накопичення досвіду

здійснюється уповільнено та з відхиленнями через недостатність когнітивних функцій та властиву для таких дітей пасивність пізнавальної діяльності.

Значення навіть тієї невеликої кількості слів, якими володіють діти, часто виявляється помилковим, неточним, розмитим і неповним. Діти можуть довільно уподібнювати назву одного об'єкта до іншого. Наприклад, називають шар колом, куб – квадратом. Порушення семантичних полів слів призводить недоліків у розрізненні понять «форма» і «колір», «тиждень» і «місяць» тощо. Діти часто не знають назв багатьох добре відомих для них предметів. Бувають моменти, коли дитина абсолютно неправильно розуміє слово, яке активно вживає у власному мовленні, це виявляється, коли учень не впізнає предмет, назву якого використовує, серед інших. Такі ситуації свідчать про наявність у словнику дитини беззмістовних слів.

Поряд із системою смислових зв'язків, на базі яких слова об'єднуються у семантичні поля, в учнів з інтелектуальними порушеннями часто виникають зовнішні, звукові зв'язки, які призводять до сприймання слів, подібних за звучанням як синонімів.

Дітям з розумовою відсталістю важко осмислити багатозначність слів. Зазвичай вони опановують лише якесь одне значення. В результаті у випадках, коли слово використовується в іншому значенні, смисл висловлення сприймається неправильно або взагалі не розуміється.

Лише незначна частина слів, які відомі учням спеціальної школи, використовується ними у своєму мовленні. Причина полягає у недостатній розумовій діяльності, пасивності пізнавальної діяльності, недосконалості вербальних контактів.

У лексиці дитини з порушенням розумового розвитку з частин мови кардинально переважають іменники, які позначають назви конкретних предметів [23].

Діти часто не знають назви багатьох предметів з їхнього оточення. У словнику першокласників мало слів із узагальнюючим значенням (фрукти, тварини, птахи, їжа). Іменники із узагальнюючими і абстрактними значеннями засвоюються дітьми з інтелектуальними порушеннями тільки завдяки спеціальному навчанню і використовуються з власної ініціативи рідко.

Дієслова у їхньому мовленні характеризуються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів із позначенням конкретних дій, учні спеціальної школи часто вживають однотипне слово-реакцію – «робити». Діти не прагнуть уточнити значення дієслова за допомогою приставок, що позначають напрямок руху.

Досить мало в словниковому запасі таких дітей прикметників. Під час опису предмету, діти зазвичай називають тільки колір та розмір і не вказують на інші важливі характеристики (форму, якість поверхні тощо). Школярі недиференційовано розуміють смисл багатьох прикметників, а також помилково утворюють їх. Особливо повільно відбувається збагачення словника прикметників, які позначають особистісні якості людини. Коли потрібен такий прикметник, діти з розумовими порушеннями замість нього використовують іменники.

Надзвичайно бідним в учнів спеціальної школи є запас прислівників [23]. Він часто містить лише словами «тут», «там», «потім». Діти постійно плутають прислівники, що позначають просторові відношення. Тільки завдяки спеціально організованому навчанню школяри починають користуватися такими словами, як «вчора», «мало», «близько».

Значні труднощі зазнають діти з інтелектуальними порушеннями під час використання прийменників. Це виражається в неадекватному використанні прийменники, особливо подібних за значенням (у – на, з – від).

Поступово, внаслідок проведення логопедичної роботи зменшується кількість помилок у використанні прийменників, які виражають конкретні відношення між об'єктами. Там, де треба за допомогою прийменників показати відношення переносного або узагальненого значення, прогрес дітей з інтелектуальними порушеннями є незначним.

Характерною особливістю мовлення дітей з порушенням розумового розвитку є часте використання особових та вказівних займенників (вона, ми, ці, там, туди тощо), якими вони заміняють інші слова. Це значно ускладнює розуміння висловлювань дітей, робить інформацію недостатньо об'єктивізованою.

Завдяки спеціально організованому навчанню збагачується словниковий запас школярів дітей з розумовими порушеннями різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже наявних у лексиці слів, здійснюється активізація пасивного вербального запасу. У мовленні учнів з'являються місце слова із узагальнюючим значенням.

Механізми впливу розумового порушення на граматичну будову мовлення докладно описала Є. Соботович [42, с.124].

Процес породження мовленнєвого висловлювання охоплює такі складні розумові операції, як програмування, вибір мовних одиниць, які розкриють задум, здійснення багаторівневого контролю за правильністю побудови висловлювання, використання доречних граматичних конструкцій, програмування дій артикуляційних органів для здійснення вимови слів. Цими розумовими діями дитина з інтелектуальними порушеннями володіє на низькому рівні.

Семантична структура речення має відображати структуру ситуації, про яку розповідають. Для правильної побудови висловлювання, необхідно сприймати ситуацію диференційовано, виділяти в ній суб'єкт, об'єкт дії і саму дію. Діти з порушенням розумового розвитку тривалий час сприймають ситуацію синкретично,

неподільно, глобально. Це заважає вчасному і правильному формуванню фразового мовлення. Побудова граматичної конструкції відбиває процес встановлення відношень та зв'язків між об'єктами оточуючого світу, тому помилки в їхньому творенні та сприйманні в учнів спеціальної школи зумовлені недоліками розумової діяльності.

Засвоєння граматичних категорій відбувається шляхом багаторазового співвіднесення слів за звучанням та значенням і залежить від здатності індивіда виділяти складові частини слова, за рахунок яких змінюється його смисл. В основі такого уміння лежать мисленнєві дії, які при порушенні розумового розвитку є недостатньо розвиненими.

Мовлення учнів початкових класів з порушенням розумового розвитку складається з простих, непоширених, часто неповних і з помилками у структурі. Мовленнєві висловлювання часто бувають однослівними і мати неподільний характер – одним словом вони намагаються позначити цілу ситуація чи подію. Їхні розповіді складаються послідовності граматично однозначних речень. У зв'язку з труднощами диференціації суб'єкту, дії, яка на нього спрямована, об'єкту та знаряддя дії, яку він виконує, учні можуть пропускати головні члени речення, не розуміти питань до другорядних членів речення.

Діти не розуміють, як треба узгоджувати слова у реченні, припускаються синтаксичних помилок. Вони не розуміють синтаксичні відношення між словами, тому не використовують відмінкових закінчень, за допомогою яких вони виражаються. Найважчим для дітей виявляється засвоєння орудного відмінок, таких граматичних категорій, як рід, число. Стійкість таких помилок Є. Соботович пояснює тим, що «дитина фіксується на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення, не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин» [42, с. 128].

Перехід до використання поширених, а особливо складносурядних та складнопідрядних речень здійснюється повільно. В учнів спеціальної школи виявляється недосконалим і розуміння зверненого мовлення. Першокласники часто навіть не можуть співставити зміст речення з необхідною картинкою [12].

Отже, словниковий запас у учнів молодших класів спеціальної школи обмежений, граматична будова мовлення розвивається із затримкою та спотворено. Під час проходження спеціально організованого навчання лексичний запас розширюється. Діти вчаться правильно будувати прості поширені речення, вживати різні граматичні конструкції. Проте цей процес у зазначеної категорії дітей порівняно з дітьми із нормотиповим розвитком потребує від вчителя більш цілеспрямованої і напруженої роботи, ширшого використання різноманітних методів та прийомів навчання. Така робота повинна містити цілу систему спеціальних вправ, які будуть викликати у дітей інтерес і позитивні емоції, змушувати вживати нові слова і закріплювати їх у мовленні.

РОЗДІЛ 2
ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

2.1. Вивчення стану сформованості лексико – граматичної сторони мовлення

В ході загального розвитку дитини поступово оволодіває мовними засобами спілкування: відбувається накопичення його лексичного запасу, засвоєння різних словоформ і словосполучень.

У процесі загального і мовленнєвого розвитку дитини її лексика не тільки розширюється, а й якісно вдосконалюється. Поступово дитина опановує смисловим значенням слова, підвищується рівень узагальнення засвоюваних їм слів.

Однак у ряді випадків у шкільному віці при збереженому інтелекті і нормальному слуху рівень сформованості лексико-граматичних засобів мовлення може значним чином відрізнятися від вікової норми. Лексичний запас деяких дітей складається лише з невеликої кількості звукових комплексів, які застосовуються дитиною для позначення лише конкретних предметів і дій.

У інших дітей спілкування відбувається за допомогою досить постійних, хоча і дуже перекручених загальновживаних слів. За змістом запас цих слів більш-менш різноманітний. У ньому розрізняються слова, що позначають предмети дії, якості невелика. Поряд з бідністю словарного запасу відмічається і порушення його використання: обмежена і неточне розуміння значення знайомих слів, неправильне вживання їх у мовленні, що часто призводить до заміщення одного слова іншим. Як правило, недорозвинення лексичних засобів в цих випадках поєднуються з несформованістю граматичної будови мови.

У їх висловлюваннях спостерігаються специфічні помилки граматичного оформлення.

Зазвичай це спостерігаються у дітей з інтелектуальним порушенням.

Для правильної оцінки відхилень мовленнєвого розвитку дитини і визначення найбільш раціональних і диференціювання шляхів його корекції необхідно визначити рівень сформованості лексичних і граматичних засобів. З цією метою учитель-логопед проводить спеціальне обстеження.

Первинні спостереження за вимовою дітей дозволяють сформувати першопочаткові уявлення про стан лексичних та граматичних мовних засобів [39].

Як свідчить теоретичний аналіз літератури з проблема вивчення стану усного мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням (особливо лексично-граматичний аспект) потребує подальшого вивчення. Наявні знання носять розрізнений характер і не дають цілісного бачення про стан розвитку мовленнєвої функції у дітей зазначеної категорії.

З метою вивчення рівня сформованості лексико- граматичної сторони мовлення дітей із з порушенням інтелектуального розвитку *нами було розроблено зміст методики констатувального дослідження*.

Під час побудови змісту констатувального дослідження ми спиралися на дані психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини із нормотиповим розвитком, психолінгвістичні концепції підготовки дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, напрями і методи психолінгвістичного аналізу механізмів мовленнєвих порушень, а також взаємозв’язок знакових операцій з мовленнєвими одиницями і розумовими діями, які забезпечують їхнє формування.

Зміст методики визначався наступним чинниками:

1. Значущістю, багатогранністю і багатоаспекністю лексичної і граматичної системи мови, що викликало необхідність дослідження усіх важливих їх складових.

2. Відсутність у літературі упорядкованих даних про формування мовленнєвих структур у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням.

3. Важливістю і доступністю формування зазначених дій і операцій у дітей з інтелектуальним порушеннями.

Експериментальне дослідження проводилося з урахуванням провідного рівня оволодіння мовленнєвою діяльністю для молодшого школяра, а саме: практичного.

Для реалізації поставленої мети нами було сформульовано такі завдання:

1. Вивчити стан сформованості лексико- граматичних знань і умінь у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

2. Виявити відхилення у формуванні лексико- граматичного аспекту мовлення у дітей з порушенням розумового розвитку.

Поставлені завдання обумовили такі розділи методики.

1. Дослідження стану сформованості лексичної сторони мовлення

- Імпресивне мовлення (пасивний словник)
- Експресивне мовлення (активний словник)

2. Дослідження стану сформованості граматичної сторони мовлення

- Обстеження словозміни
- Дослідження словотворення
- Дослідження синтаксичної будови речення

Для одержання об’єктивних даних про стан сформованості вищезазначених показників лексико- граматичного розвитку

використано метод психолого- педагогічного експерименту. Однак при цьому використовувалися й інші допоміжні методи:

- спостереження за дітьми у процесі ігрової та навчальної діяльності;
- психолого- педагогічне обстеження дітей;
- бесіда з педагогами (логопедами, вчителями, вихователями).

Слід зазначити, що обстеження дітей проводилося тією мовою, якою дитина спілкувалася краще (російською чи українською) для того, щоб одержати достовірні і точні результати виконання завдань та проб.

Для обстеження лексичних і граматичних складових було використано та адаптовано методичні рекомендації та дидактичний матеріал Р. Лалаєвої, Л. Трофіменко за визначеними напрямами – лексичною та граматичною складовими мовлення [32].

Для обстеження лексичної складової, тобто словникового запасу дитини (для активного й пасивного), нами було використано логопедичну карту, яка представлена у додатку А з обраними вправами-завданнями. Під час обстеження словникового запасу пропонувалися такі вправи-завдання:

Обстеження пасивного словника

Перевірявся рівень розуміння словесних інструкцій (*Покажи де стіл, стілець, книга?*).

Виконання доручень (*Візьми книгу, зачини двері*).

Розуміння і використання прислівників «в», «на», «над», «під» тощо.

Розуміння і використання іменників і прикметників чоловічого, середнього та жіночого роду (*покажи де синій, покажи де синя* тощо).

Розуміння і використання граматичних категорій роду дієслів у минулому часі (*покажи де Саша намалював рибку, покажи де Саша намалювала рибку* тощо).

Розуміння і використання граматичної категорії числа дієслів та іменників (*покажи, де сидить ворона, покажи де сидять ворони* тощо).

Розуміння відмінкових закінчень іменників (*покажи олівцем пензлик, покажи пензликом олівець* тощо).

Розуміння співвідношення між членами речення (*покажи чим хлопчик ловить рибку, покажи хто ловить рибку* тощо).

Обстеження активного словника

Підбір узагальнюючих слів (*меблі, фрукти, тварини*…).

Називання і показ частин предметів (*чайник: ручка, носик, кришка* тощо).

Хто як голос подає, хто як рухається (*корова, ворона, собака* тощо).

Що робить швець, лікар, перукар.

Підібрати антоніми (*легкий, гарячий, сонячний* тощо).

Знання назв геометричних форм і утворення прикметників від них (*квадрат – квадратний* тощо.)

Підбір правильних прикметників (*коричневий, карі – стілець, очі* тощо).

Підібрати слова які підходять до змісту (*По полю пройшло (зграя, стадо, зграйка) корів* тощо).

Закінчити речення: (*На верхівку гори… . В будинок… . (війти, зійти*)

Паралельно з дослідженням активного словника з'ясовується розуміння слів шляхом відповідей на питання, уточнення слів та їх узагальнення. Словник дітей повинен досліджуватися не ізольовано, а в сукупності с граматичною будовою мовлення. Тому для обстеження граматичної будови мовлення ми використовували логопедична, яка представлена у додатку А з обраними вправами-завданнями, що складалися із обстеження словозміни, словотворення та синтаксичної будови речення, а саме:

- необхідно запропонувати дитині перетворити однину іменника в множину (сова – сови, нога – ноги, лист – листи тощо).
- використання іменників у родовому, орудному відмінках без прийменників (У мене є фарба. У мене немає… . Я малюю… .).
- використання форми родового відмінку у множені (Багато чого? Стілець, вікно, палка.).
- узгодження прикметників і іменників (Назвати колір предметів: хустка, яблуко, місяць.).

Для дослідження словотворення використовують такі вправи – завдання:

- утворення зменшено- пестливих слів за допомогою суфіксів (Стіл, миска, рама, шапка, тощо.).
- утворення назв дитинчат (У кішки, у лиси, у вовка.).
- утворення прикметників від іменників («Що із чого зроблено?» Стіл із дерева, стіл який? – деревяний).
- Утворення присвійних прикметників дитина відповідає на питання: чий? Чиє? Чиї? Чия? (Татовий інструмент. Бабусине пальто.).
- утворення дієслів за допомогою префіксів (Упливати, припливати, випливати).
- утворення дієслів доконаного виду (Що зробив? Пише, готує, пере.)
- Дослідження синтаксичної будови речення досліджується за такими вправами – завданнями:
- Складання фраз (речень) за малюнками (Дівчина фарбує дім. Хлопчик ловить метелика.).
- Складання фраз за зразком (Я буду читати казку, а ти що будеш робити?).
- Складання речень із слів у початковій формі (Маляр, фарбувати, стіна. Дитини, уроки, вчити).

- Перевірка точності речень (я читатиму речення, а ти, якщо помітиш помилку, виправ її: Мати увійшов у будинок. Кішка повисла у дереві) [32].

Якщо дитина не виходить виконати завдання свого рівню, їй пропонується простіші завдання. Результати діагностики мовленнєвого розвитку логопед повинен занести до логопедичної картки. Схема побудови логопедичної картки представлена у додатку Б. Таку логопедичну картку можна розглядати як основний документ, який засвідчує рівень сформованості всіх сторін мовлення, а саме: рівень розвитку фонематичної сторони; особливості граматичної будови мовлення, специфіку розвитку пасивного та активного словникового запасу. Після здійснення узагальнення даних мовленнєвого обстеження, ознайомленням із заключенням лікарів логопед має виставити логопедичний діагноз відповідно до психолого- педагогічної та клініко-педагогічної класифікацій мовленнєвих порушень.

Отже, методика обстеження лексико- граматичної сторони мовлення поділяється на дослідження словника та граматичної будови і полягає в дослідженні активного й пасивного словника та з вивчення словотворення, словозміни та синтаксичної будови речення. Для кожного з напряму розроблено необхідні вправи-завдання, які враховують різні рівні складності мовленнєвого матеріалу. Обстеження ми починали з урахуванням вікових норм. В тих випадках, коли дитина не могла дати відповідь на поставлені питання, ми повторювали та додатково пояснювали його зміст. Якщо і такої допомоги було недостатньо, дитині пропонувалися завдання меншої складності, зазвичай це ті, які розраховані на молодший вік. Усі мовленнєві помилки дитини фіксувалися нами під час обстеження та враховувалися під час побудови формувального експерименту.

2.2. Результати дослідження стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення

Метою нашої дослідницької роботи передбачалася розробка та експериментальна перевірка сформованості визначених сторін мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку, а саме: лексичної і граматичної.

Для цього необхідно було вирішити ряд завдань:

- з'ясувати стан лексичної та граматичної складових мовлення у дітей в експериментальній та контрольній групах;
- розробити зміст корекційно-розвивальної роботи з формування лексичного запасу у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку;
- розробити зміст корекційно-розвивальної роботи з формування граматичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку.

Експериментальною базою дослідження був обраний Херсонський заклад загальної середньої освіти НВК № 48. Формуючи контрольну і експериментальну групи ми обрали дітей 3 класу у віці 9-10 років, всі сторони мовлення у яких були сформовані на одному рівні.

Експериментальне дослідження здійснювалося впродовж 2019-2020 рр. і складалося відповідно до визначеної мети з трьох етапів: теоретико- аналітичного, конструктивно-методичного й експериментально- узагальнюючого. Проте програма експериментальної роботи містила 3 етапи — констатувальний першого порядку, формувальний і констатувальний другого порядку. Була проведена підготовча робота: проведене логопедичне обстеження дітей 3 класу в Херсонському закладі загальної середньої освіти НВК № 48.

Методами експериментального дослідження були: *метод спостереження* за дитиною під час ігрової та навчальної діяльності, який дозволив нам виявити характер спілкування дитини з однолітками

та дорослими, чи наявні у дитини компенсуючі механізми (жестикуляція, міміка, пантоміміка тощо); *метод бесіди з дитиною* дозволив дізнатися як дитина іде на контакт, як поводиться з малознайомими людьми тощо; *застосовувалася методика логопедичного обстеження*, що дозволила визначити рівень мовленнєвого розвитку дитини, його компонентів, виявити співвідношення активного і пасивного словника, об'єм словникового запасу, стан граматичної будови мовлення, сформованість процесів словотворення, словозміни тощо.

Констатуючий етап експерименту передбачав вирішення таких завдань:

- визначення критеріїв і показників розвитку лексичної та граматичної складових мовлення дітей.
- вивчення рівня розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення у дітей молодшого шкільного.

Проведений теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити вимоги до мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та критерії.

Термін «критерії» у нашому розумінні — «це міра для оцінювання зрушень, що відбулися у розвитку складових усного мовлення в результаті формування особистості, або умов, за яких гіпотеза може чи не може відповідати даним експерименту» [33].

Критерії покликані допомогти з'ясувати наважливіші зміни, які сталися у дітей у процесі корекції усної форми мовлення у порівнянні з її попереднім станом, виявити якісні зміни, які відбулися в результаті формувального експерименту.

Критеріями визначення стану лексичної складової мовлення у дітей із порушенням розумового розвитку визначили такі:

перший — здатність до формування різних типів лексичних узагальнень. Показником зазначеного критерію виступає вживання узагальнюючих слів.

другий — володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (вітання, прощання, знайомство, вибачення, вдячність, прохання, зустріч, комплімент та ін.). Показниками зазначеного критерію виступає наявність висловів мовленнєвого етикету у мовленні дитини та здатність адекватно їх використовувати до відповідної ситуації.

третій — продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення (швидка та точна актуалізація лексем у ході сприймання та утворення мовленнєвих висловів). Показниками зазначеного критерію виступає правильне використання у мовленні таких частини мови: іменників, дієслів, прикметників, прислівників, прийменників.

Критеріями граматичної складової мовлення у дітей із з порушенням інтелектуального розвитку визначили:

перший — здатність змінювати слова за числовими, родовими, часовими ознаками та відмінками. Показниками зазначеного критерію виступають практичні операції з морфемами, вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях.

другий — здатність до словотворення. Показниками зазначеного критерію виступають практичні вміння утворювати слова з новим значенням такими способами: суфіксальним, префіксальним, основоскладання, словоскладання.

третій — здатність до використання різних синтаксичних структур у мовленні. Показниками зазначеного критерію виступають практичні вміння формування різних типів синтаксичних конструкцій на рівні речення: простого непоширеного, простого поширеного.

Під показниками ми розуміємо «кількісну характеристику окремих виявів порушень лексичної та граматичної складової мовлення у єдності з їх якісною визначеністю. Саме показники дають змогу виявити ефективність корекції мовлення» [33].

Для реалізації завдань констатувального етапу експерименту були використані описані критерії та їхні показники. Вивчення рівня розвитку лексико-граматичного аспекту мовлення відбувалося за допомогою серії традиційних, загальноприйнятих завдань, які були нами описані у попередньому пункті нашої дипломної роботи. Інформацію ми заносили у мовленнєву карту (дивись додаток А). За результатами виконання завдань було узагальнено інформацію про рівні вираженості показників, яка заносилася до логопедичної картки, схему якої представлено у додатку Б.

Методикою було передбачено проведення бесід і розмов відповідно до описаних завдань; використання пояснення та навідних питань в якості допомоги.

Дослідження показало, що більшість дітей молодшого шкільного віку із з порушенням інтелектуального розвитку мають недоліки в оволодінні лексичним запасом й граматичною будовою мовлення. Для зручності опрацювання кількісних характеристик виконання кожного представленого завдання була використана трибальна система оцінювання.

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела з проблем становлення усної форми мовлення, ми дійшли висновку, що рівень сформованості лексичного запасу та граматичної будови мовлення доречніше визначати спонукаючи дітей до активності та самостійності під час виконання завдань.

Тому, в залежності від правильності і самостійності виконання зазначені завдання загальний рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення оцінювався за трьома рівнями:

- високий рівень (від 2 до 3 балів) – дитина виконує всі завдання правильно;
- середній рівень (від 1 до 2 балів) – дитина виконує всі завдання правильно, після допомоги й заохочення;
- низький (0 – 1 бал) – дитина частково виконує завдання або не виконує взагалі, враховуючи допомогу й заохочення.

Під час констатувального етапу експерименту був проведений діагностичний зріз розвитку лексичної та граматичної складових мовлення 9-ти дітей, отримані, узагальнені і обчислені результати виконання завдань відобразили в таблиці (Таблиця 2.1.).

Проведений аналіз рівня сформованості лексичної та граматичної сторін мовлення на констатувальному етапі експерименту вказує, що діти мають порушення лексичної та граматичної складових мовлення. За оцінкою виконання завдань діти, переважно, займають низький і середній рівні сформованості зазначених сторін мовлення, як в експериментальній так і контрольній групах.

Таблиця 2.1

Результати сформованості рівня лексичної та граматичної складових мовлення у дітей за даними 2019 року (констатувальний експеримент)

Кількість осіб / Рівні розвитку лексико-граматичної сторони мовлення	Експериментальна група (5 осіб)		Контрольна група (4 особи)	
	особи	%	особи	%
Високий	-	-	-	-
Середній	2	40	2	50
Низький	3	60	2	50

Отже, більшість учнів недостатньо оволоділи лексичним запасом та граматичною будовою мовлення відповідно до свого віку.

Використовуючи дані результатів виконаних завдань та програмові вимоги до лексичної та граматичної складових мовлення, ми охарактеризували кожний рівень розвитку лексичної і граматичної сторін мовлення.

Високий: Діти правильно розуміють звернене мовлення; вміють вживати всі зазначенні у дослідженні частини мови, наявні в їхньому мовленні узагальнюючі слова, формули мовленнєвого етикету. Мають у мовленні поодинокі аграматизми під час виконання завдань із словозміни, але правильно розуміють їхнє значення. Наявні практичні вміння змінювати граматичні форми слів, діти розуміють їх значення. Під час дослідження продемонстрували вміння використовувати неповні номінативні, питальні та окличні речення. Використовували підкріплюючі жести та інтонацію для передавання змісту речень.

Середній: У дітей наявне лексичне недорозвинення мовлення; вони мають збіднений лексичний запас, спостерігаються помилки під час вживання граматичних конструкцій; частково вміють вживати всі зазначені частини мови, в окремих ситуаціях використовують узагальнюючі слова, володіють деякими формулами мовленнєвого етикету. У мовленні наявні аграматизми, діти не завжди розуміють значення й правильно вживають тих граматичних категорій, що виражаються з помилками. Наявні практичні вміння змінювати граматичні форми слів, які часто вживаються у мовленні. Використовують неповні речення, інтонаційне забарвлення – невиразне, смисл висловлювання рідко підкріплюють жестами.

Низький: Діти виявили значне лексичне недорозвинення; бідний дієслівний, прийменниковий та прислівниковий запас; рідко вживають узагальнюючі слова, володіють окремими формулами мовленнєвого етикету тільки стосовно привітання, прощання та вдячності і в одній інтерпретації. У мовленні наявні стійкі аграматизми, діти часто демонструють труднощі у розумінні їхнього значення засобів

граматизації мовленнєвого висловлювання. Наявні окремі практичні вміння змінювати граматичні форми слів. Використовують у власному мовленні неповні речення. Зміст речень майже не підкреслюють жестами. Мовлення монотонне.

Отже, констатувальний етап експериментального дослідження виявив недостатній рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушенням інтелектуального розвитку. Описані особливості мовлення зумовлювали необхідність удосконалення змісту логопедичної роботи щодо формування лексичного та граматичного аспектів мовлення у дітей молодшого шкільного віку із з порушенням розумового розвитку в умовах спеціального класу за визначеними нами напрямами: лексичним і граматичним.

2.3. Зміст корекційної допомоги з формування мовлення дітей з порушенням розумового розвитку молодшого шкільного віку

Мовна система, що формується в процесі спілкування дитини з дорослими, має потужний засіб системної організації наших психічних процесів.

У процесі корекційної роботи з дітьми молодших класів із порушеннями інтелекту під час формування мовлення особлива увага приділяється використанню ігрового виду діяльності у дитини.

Використовуючи ігрову діяльність дитини в процесі логопедичної роботи моделювалися різні ситуації мовленнєвого спілкування.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив встановити, що у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю спостерігається несформованість всіх досліджуваних лексичних і граматичних засобів мови та їхнього використання в мовленні.

Враховуючи необхідність удосконалення змісту та методики корекційно- розвиваючого навчання, спрямованого на формування і корекцію мовних знаків та структур на практичному рівні ми внесли зміни у загальноприйняту методику логопедичної роботи з подолання недоліків лексико-граматичної сторони мовлення.

Під час організації логопедичної роботи ми спиралися, на перевірені практикою та висвітлені у педагогічній літературі та програмах навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку «загальнодидактичні (принципи науковості, систематичності та послідовності, доступності поданого матеріалу, наочності, принцип виховую чого характеру навчання, активності та індивідуального підходу до кожної дитини) та спеціальні принципи» [34, с. 16]:

- Принцип розвитку, що «полягає в аналізі об’єктивних і суб’єктивних умов формування мовленнєвої функції дитини. Різнобічне обстеження дошкільника із цих позицій дозволяє виявити провідний мовленнєвий дефект і зумовлені ним недоліки психічного розвитку» [34, с.17].

- Принцип системного підходу, що «дозволяє аналізувати взаємодію різних компонентів мовлення. Стосовно дітей із розумовою відсталістю цей принцип реалізується в процесі взаємозалежного формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення. Корекція порушень вимови звуків і складової структури слів дозволяє домагатися потрібної чіткості й виразності мовлення. У той же час розвиток фонематичного сприйняття готує основу для формування граматичної й морфологічної системи словотворення і словозміни» [34, с.17].

- Принцип зв’язку мовлення з іншим сторонами психічного розвитку, що «розкриває залежність формування компонентів мовлення від стану інших психічних процесів. Виявлення цього зв’язку лежить в основі впливу на ті психологічні особливості дітей із розумовою

відсталістю, які прямо або побічно перешкоджають ефективній корекції мовленнєвої діяльності» [34, с.17].

- Принцип комплексності, який «спирається на те, що для діагностики мовленнєвих порушень необхідно проаналізувати мовленнєві та немовленнєві прояви дефекту, також необхідні медичні, психологічне та логопедичне заключення» [34, с.17].
- Принцип діяльнісного підходу передбачає «обстеження та подолання порушень мовлення з урахуванням провідної діяльності дитини» [34, с.17].

Пошуки нових шляхів підвищення результативності корекційно-пропедевтичної роботи показали, що досягти позитивного результату в логопедичній роботі з дітьми із порушенням розумового розвитку, можна, якщо змінити форму і методи логопедичного впливу та використовувати ігровий метод організації занять та ігрові прийоми. Значну частину логопедичних занять ми проводили у вигляді сюжетно-рольових ігор, а також під час невеликих екскурсій по території освітнього закладу. Теми ігор та екскурсій обиралися залежно від лексико-граматичного матеріалу заняття.

Враховуючи, що порушення лексичної складової мовлення тісним чином пов’язано із вадами понятійного мислення, ми вважаємо доречним розглядати формування зазначеної сторони мовлення не тільки як самоціль, а як один із засобів корекції основної порушеної ланки в розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме: пізнавальної діяльності. Тому вважаємо необхідним включати завдання з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у всі види та форми педагогічного впливу, що і було зроблено під час формувального експерименту. Навіть динамічні паузи та фізкультхвилинки ми добирали із додатковим мовленнєвим навантаженням.

Також звертаючи увагу на важливість реалізації основної функції мовлення (комунікативної), ми включали завдання з формування

лексико-граматичної сторони мовлення не тільки у змісті занять і уроків, але й в усі інші режимні моменти життя дитини. Така організація корекційної роботи передбачає активну участь батьків. Під час здійснення формувального етапу експерименту ми пропонували батькам спочатку вивчати на пам’ять запропоновані завдання з формування та корекції лексико-граматичних категорій, щоб мати можливість використовувати їх спонтанно у слушній ситуації.

Дослідження деяких науковці свідчить про відсутність періоду активної словотворчості у дітей з порушенням інтелектуального розвитку, на відміну від дітей із нормотиповим розвитком. Цей період яскраво описаний у книзі К. Чуковського «Від двох до п’яти років» і представлений як важливий етап нормального розвитку мовлення. Тому великого значення ми надавали виконанню дітьми завдань на словотворчість, заохочувалося утворення усіх нових слів дитиною, навіть утворених неправильно. Але в таких моментах ми через деякий час проводили роботу із виправлення помилок і пропонували дітям правильні варіанти утворення нових слів.

Зміст корекційної роботи та послідовність вивчення тем залишалися традиційними. Охарактеризуємо основні змістові лінії логопедичної роботи з формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей з порушенням інтелекту.

У процесі логопедичного впливу веделася робота зі збагачення словникового запасу, уточнення лексичного значення слів, формування лексичної системності та семантичних полів. Особливу увагу ми звертали на формування предикативного словника, який виражається дієсловами та прикметниками. Важливим напрямом корекційного впливу в межах нашого дослідження ми вважали засвоєння дітьми слів, які мають узагальнюючий характер, прикметникам та прислівникам, як таких, що викликають найбільші труднощі під час засвоєння.

На початку формувального експерименту ми намагалися розширити словник за рахунок найбільш уживаних дієслів з використанням загальновідомих завдань, які проводилися в ігровій формі: «Хто як пересувається», «Хто як голос подає», «Хто як їсть», «Хто які звуки видає», «Хто що робить» і т. д.

Оволодіння прикметниковим словником починали зі слів, що позначають основні кольори, форму та величину предметів. Потім відпрацьовували слова на позначення висоти, товщини, довжини, смакові характеристики, якості поверхні, вагу тощо.

Далі проводилася робота над утворенням відіменникових прикметників за допомогою суфіксального способу.

Паралельно з формуванням предикативного словника тривала робота по збагаченню та уточненню номінативного словника. Особливу увагу ми звернули на засвоєння дітьми слів узагальнюючого характеру (взуття, їжа і т. д.), що сприяло розвитку операцій узагальнення та аналітико-синтетичної діяльності дітей з порушенням розумового розвитку.

Робота зі збагачення словника у дітей з розумовими порушеннями передбачала і уточнення слів-синонімів.

Під час уточнення значень слів паралельно уточнювалися уявлення учнів про оточуючі предмети та явища, проводилися вправи на класифікацію предметів. Важливе місце відводилося роботі над значенням слова з поступовим переходом від конкретного значення слова до засвоєння його граматичного значення в мовленнєвих висловлюваннях.

Під час розвитку граматичної будови мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку ми враховували структуру мовленнєвого дефекту і характер наявних труднощів.

Значне місце в роботі з формування граматичної сторони мовлення посідало використання онтогенетичного принципу, який

знаходив своє відображення у послідовність роботи над граматичними формами: від конкретного до абстрактного, від семантично простих форм до семантично складніших, від простих за граматичним оформленням мовленнєвих висловлювань до більш складних за граматичним оформленням.

Над відмінковими формами ми працювали у такій послідовності: диференціація називного відмінка однини і множини, знахідний відмінок, родовий, давальний, орудний (безприйменникові його форми), потім прийменниково-відмінкові конструкції та відмінкові форми множини. Відпрацьовуючи узгодження прикметника та іменника, ми починали з називного відмінка чоловічого і жіночого роду, потім переходили до називного відмінку середнього роду, а далі вивчали із дітьми відмінкові зміни словосполучення прикметника з іменником.

Розвиток функції словозміни дієслова ми спочатку проводили в теперішньому часі (однині і множині), потім в минулому часі (здійснювали зміни за родами, особами і числами) і, нарешті, в майбутньому часі, який є найскладнішою формою дієслова.

Тривалим і важким процесом була робота з формування способів словотворення у дітей з порушенням розумового розвитку. Ми починали із використання найуживаніших зменшувально-пестливих суфіксів (суфікс -ик: *мяч – мячик, телефон – телефончик*) та інших простих словотворчих форм іменників. Потім проводиться робота з утворення відіменникових прикметників, префіксальних дієслів, споріднених слів.

Під час формування структури речень особливу увагу ми приділли засвоєнню глибинно-семантичних (предикативних) відносин всередині речення, які поступово ускладнювали та включали в структуру висловлювання. Спочатку вчили поширювати речення поширюється за рахунок простих об'єктних відносин. (Мати миє вікно), потім - локативних (Дівчинка йде додому), в подальшому - атрибутивних (Це татов рюкзак; бабуся несе жовту сумку).

2.4. Аналіз результатів формувального етапу дослідження

По закінченню формувального експерименту ми провели заключний контрольний експеримент, який дозволив оцінити ефективність запропонованих методичних рекомендацій щодо формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку.

Ефективність експериментального навчання визначалася на основі порівняння результатів виконання контрольних завдань дітьми експериментальної та контрольної груп.

Нами було розроблено контрольні завдання аналогічно до завдань констатувального етапу дослідження.

Завдання для контрольного експерименту були надані обом групам: експериментальній і контрольній. Завдання були побудовані на основі вивчення рівня розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Для реалізації завдань контрольного експерименту були використані визначені під час констатації критерії та їх показники. За результатами виконання завдань було зібрано інформацію про рівні вираженості показників.

Це дозволило об’єктивно оцінити знання та мовленнєві вміння та навички у відповідності до кількості правильних відповідей. Результати обох груп порівнювались у відсотковому відношенні.

Виконання завдань оцінювалося відповідними балами залежно від рівня. В процесі контрольного експерименту був проведений діагностичний зріз розвитку лексичної та граматичної складових мовлення 14-ти дітей, які брали участь у констатувальному та формувальному етапах експерименту. Отримані результати були узагальнені, обчислені дані виконання завдань відобразили в таблиці (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Результати сформованості рівня лексичної та граматичної складових мовлення у дітей за даними 2019 року (контрольний експеримент)

Кількість осіб Рівні розвитку лексико-граматичної сторони мовлення	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	особи	%	особи	%
Високий	-	-	-	-
Середній	6	86	5	71
Низький	1	14	2	29

Проведений аналіз стану лексичної та граматичної складових мовлення на етапі контрольного експерименту вказує, що у дітей експериментальної групи відбулися більш значні позитивні зрушення у порівнянні із дітьми контрольної групи в результаті здійснення корекційно-педагогічного впливу, в якому були враховані запропоновані методичні рекомендації щодо формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із порушеннями розумового розвитку. Якісний аналіз результатів виконання діагностичних завдань засвідчив

Якісний аналіз виконання діагностичних завдання показав такі результати. Діти КГ продовжували демонструвати переважно номінативний рівень розуміння мовлення (за Н. Жуковою та О. Мастюковою). Такі діти добре орієнтувалися у назвах предметів, зображення яких демонструвалися їм, але з труднощами орієнтується у назвах дій, зображених на сюжетних картинках. Двоє дітей ЕГ (29% від загальної кількості) виявили предикативний рівень розуміння мовлення. Вони легко називали дії, орієнтувалися у питаннях непрямих відмінків, розрізняли значення деяких простих прийменників. Але у них спостерігалися труднощі у розрізненні граматичних форм слів. Ці ж дві

дитини виявили вищій рівень засвоєння різних значень багатозначних слів.

Діти ЕГ почали уважніше слухати педагога, краще запам’ятовували послідовність дій. Для переказу добиралися прості та доступні тексти, які мали чітко визначений початок, середину та кінець.

Всі діти ЕГ навчилися диференційовано вживати множини та однини іменників та узгоджувати їх із відносними прикметниками на позначення якісних характеристик (кольору, розміру, форми тощо).

Окремо слід зазначити формування навичок словотворення. Діти не тільки опанували такими способами словотворення як префіксальний, суфіксальний, злиття основ слів тощо, але почали самостійно цікавитися процесами утворення нових слів, виявили задоволення від спроб творення нових слів, особливо за допомогою зменшувально-пестливих, збільшувано-згрубілих суфіксів та способом основоскладання.

Під час контрольного обстеження у дітей ЕГ скоротилося використання одного і того ж слова-реакції («маленький» або «великий») при визначенні антонімічних пар, майже зникли випадки помилкового додавання до запропонованого слова частки не- і заміни антоніма описом якостей зображеного предмета. Проте збільшилася кількість помилок, зміст яких у добиранні неточного антоніма. Цей тип помилок має менш грубий характер порівняно із помилковими відповідями, які спостерігалися під час виконання цього завдання на етапі констатувального дослідження. Отже, можна стверджувати про підвищення якісного рівня виконання завдання.

У контрольних групах поліпшення виконання завдання мало нижчі якісні результати. На відміну від ЕГ, спостерігалися відмови від відповіді. Частіше зустрічалися помилкові відповіді.

Певні позитивні зрушення на всіх рівнях контрольних груп можна пояснити природними задатками дітей, а також особливостями впливу традиційних методик, за якими працювали логопеди контрольної групи.

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що результати проведеного експерименту підтверджують гіпотезу дослідження про те, що активне та раціональне використання ігрового методу та ігрових прийомів організації занять, включення завдань з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у всі види та форми педагогічного впливу, підвищення активної участі батьків у корекційному процесі, стимулювання дітей на виконання завдань на словотворчість сприятиме ефективності не тільки логопедичної роботи із дітьми із порушеннями розумового розвитку, але й підвищенню пізнавальної активності зазначеної категорії дітей.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу і узагальнення науково- теоретичної літератури про структуру мовленнєвої діяльності і психологічні механізми її формування, про особливості мовленнєвого дефекту дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальним порушенням нами було з'ясовано, що найбільш повно та диференційовано механізми засвоєння і використання мови розкрито в дослідженнях побудованих з урахуванням психолінгвістичного підходу до діагностики, аналізу і корекції порушення мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Це обумовило наш вибір зазначеного підходу в якості провідного у нашому дослідженні.

З'ясовано, що у спеціальній літературі відсутні дані про комплексні дослідження стану сформованості лексичної і граматичної сторін мовлення у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю та відповідні системи корекційно- попереджувального впливу. Разом з тим, у літературі існують окремі розрізнені дані щодо засвоєння дітьми лексико- граматичної сторони мовлення.

Вище викладене впевнило нас у необхідності проведення спеціального дослідження з вивчення як стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та і розробки комплексної системи відповідного корекційно- попереджувального і розвивального навчання, подаваного з урахуванням сучасних наукових даних про мовленнєву діяльність та шляхи її формування.

Нами було здійснено аналіз сучасних програм Лалаєвої Р., Чиркіної Г., Філічової Т., Трофіменко Л. та інших, використовуваних у навчально- виховному процесі та адаптовано загально-прийнятий

варіант діагностичної карти обстеження стану сформованості лексичної та граматичної складових мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення для вивчення мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями розумового розвитку. У результаті діагностики лексико- граматичного розвитку учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальним недорозвиненням виявлено такі особливості:

- недостатнє розрізнення числових, родових, видових форм іменника, прикметника, дієслова як на рівні експресивного, так і імпресивного мовлення;

- вади засвоєння відмінкових парадигм іменників;

- труднощі у побудові та вживанні прийменниково- відмінкових конструкцій;

- порушення синтаксичної структури речення, що проявляється у пропусках головних членів речення, у нетипових для рідної мови перестановках слів у реченні, переважній більшості в мовленні дітей простих синтаксичних конструкцій, практично повній відсутності складних речень;

- недостатнє розуміння логіко- граматичних конструкцій.

Описані особливості мовлення зумовлювали необхідність удосконалення змісту логопедичної роботи щодо формування лексичного та граматичного аспектів мовлення у дітей молодшого шкільного віку із з порушенням розумового розвитку в умовах спеціального класу за визначеними нами напрямами: лексичним і граматичним.

Пошуки нових шляхів підвищення результативності корекційно-пропедевтичної роботи показали, що досягти позитивного результату в логопедичній роботі з дітьми із порушенням розумового розвитку, можна, якщо змінити форму і методи логопедичного впливу та використовувати ігровий метод організації занять та ігрові прийоми. Значну частину логопедичних занять ми проводили у вигляді сюжетно-

рольових ігор, а також під час невеликих екскурсій по території освітнього закладу. Теми ігор та екскурсій обиралися залежно від лексико-граматичного матеріалу заняття.

Враховуючи, що порушення лексичної складової мовлення тісним чином пов’язано із вадами понятійного мислення, ми вирішили доречним розглядати формування зазначеної сторони мовлення не тільки як самоціль, а як один із засобів корекції основної порушеної ланки в розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме: пізнавальної діяльності. Тому ми включали завдання з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у всі види та форми педагогічного впливу під час формувального експерименту.

Також звертаючи увагу на важливість реалізації основної функції мовлення (комунікативної), ми включали завдання з формування лексико-граматичної сторони мовлення не тільки у змісті занять і уроків, але й в усі інші режимні моменти життя дитини. Така організація корекційної роботи передбачала активну участь батьків. Під час здійснення формувального етапу експерименту ми пропонували батькам спочатку вивчати на пам’ять запропоновані завдання з формування та корекції лексико-граматичних категорій, щоб мати можливість використовувати їх спонтанно у слушній ситуації.

Великого значення ми надавали виконанню дітьми завдань на словотворчість, заохочувалося утворення усіх нових слів дитиною, навіть утворених неправильно. Але в таких моментах ми через деякий час проводили роботу із виправлення помилок і пропонували дітям правильні варіанти утворення нових слів.

Зміст корекційної роботи та послідовність вивчення тем залишалися традиційними.

По закінченню формувального експерименту ми провели заключний контрольний експеримент, який дозволив оцінити ефективність запропонованих методичних рекомендацій щодо

формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку.

Діти ЕГ почали уважніше слухати педагога, краще запам’ятовували послідовність дій, навчилися диференційовано вживати форми множини та однини іменників та узгоджувати їх із відносними прикметниками на позначення якісних характеристик (кольору, розміру, форми тощо).

Окремо слід зазначити формування навичок словотворення. Діти не тільки опанували такими способами словотворення як префіксальний, суфіксальний, злиття основ слів тощо, але почали самостійно цікавитися процесами утворення нових слів, виявили задоволення від спроб творення нових слів, особливо за допомогою зменшувально-пестливих, збільшувано-згрубілих суфіксів та способом основоскладання.

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що результати проведеного експерименту підтверджують гіпотезу дослідження про те, що зазначені зміни у методиці корекції лексико-граматичної сторони мовлення сприяли ефективності не тільки логопедичної роботи із дітьми із порушеннями розумового розвитку, але й підвищенню пізнавальної активності зазначеної категорії дітей взагалі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. *Дефектология*. 2002. № 6. С. 42-46.

2. Аксенова А. К. , Галунчикова Н. Г. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания. М. : ВЛАДОС, 2002. 144с.

3. Баряева Л. Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Обучение грамоте. Пособие для учителя. СПб. : Союз, 2004. 101с.

4. Белякова И.В., Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. – М. :Академия, 2002. 160с.

5. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: Коммуникативная дифференциация личности. СПб. : Союз, 2005. 150 с.

6. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для студентов педвузов. М. : Астрель, 2007. 140с.

7. Виноградова А.Д., Липецкая Е.И., Матасов Ю.Т., Ушакова И.П. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / Сост. А.Д. Виноградова. М. : Просвещение, 1985. 144 с.

8. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследование. М.: Лабиринт, 1996. 416с.

9. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. М. : Школа-Пресс, 1994. 89 с.

10. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно-отсталых дошкольников М. : Академия, 2007. 342 с.

11. Дмитриева Л. И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида. (Начальные классы) : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2002. 128 с.

12. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. Киев: Вища шк., 2005. 327 с.

13. Ерошина Г.Ю. Особенности использования на уроках развития речи в школах VIII вида. *Коррекционная педагогика.* 2005. №3, С. 61-67.

14. Ерошина Г.Ю. Пути активизации речевой деятельности умственно отсталіх младших школьников средствами наглядности на уроках развития устной речи. *Коррекционная педагогіка.* 2005. №4. С. 12-25.

15. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов дефектологических фак. пед. вузов и ун-тов. М. : Просвещение, 1995. 112 с.

16. Забродина Л.В. Ренизрук Е.С. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Астрель, 2006. 127 с.

17. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. М. : Академия, 2002. 176с.

18. Комаров С. В. Уроки устной (разговорной) речи в 1-4 классах спеціально (корекционной) школы VIII вида. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2003. №6. С. 29-35.

19. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови : навч.-метод. посібник. К.: А.С.К., 1999. 127с.

20. Красюк О.В. Формирования устной и устно- кодированной речи у учащихся с сочетанием нарушения моторной, интелектуальной и речевой сферах в начальних классах. *Коррекционная педагогіка*. 2006. №4. С. 57-60.

21. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя – логопеда. М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 224с.

22. Лалаева Р. И. Особенности речового развития умственно отсталых школьников. *Дефектология*. 2003. №3. С. 29-33.

23. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб. : Союз, 2002. 356 с.

24. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с

25. Методы обследования речи детей : пособие для диагностики речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. М. : АРКТИ, 2003. 240с.

26. Методы обследования речи у детей / общ. ред. И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина, сост. Т.П. Бессонова. М. : Ин-т коррекционной педагогики, 1996. 144 с.

27. Нодельман В. И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьником. *Дефектология*. 2008. №6. С. 5-13.

28. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П. Пузанова. М., Академия, 2000. 215 с.

29. Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников. *Дефектология*. 1997. № 3. С. 52-56.

30. Пичугина Т. Н., Ріжова В. А. Развитие речи во 2 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида. *Коррекционная педагогіка*. 2007. №5. С. 51-55.

31. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. К. : Главник, 2005. 112с.

32. Поваляева М. А.Справочник логопеда. Ростов н/Д. : Феникс, 2002. 448 с.

33. Психология умственно отсталых школьников / Под ред. В. П. Петровой. Красноярск : Астрель, 1995. 106 с.

34. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів вищих закладів / За редакцією С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець–Подільський державний університет, інформаційно – видавничий відділ, 2004. 220 с.

35. Речевые игры с детьми: коррекционные игры. *Дефектология*. 1998. №3. С. 64-69.

36. Рібцун Ю.К. Ігрові прийоми з розвитку лексико-граматичногоскладу мовлення дітей з порушенням мовлення. *Початкова школа*. 2010. №12. С. 52-56.

37. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навчальний посібник. Киев. 2007. 119с

38. Синьов В. М. , Матвеєва М.П., Хохліна О.П. Психологія дитини : підручник. К. : Знання, 2008. С. 217-246.

39. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навчальний посібник. К. : Вища школа, 1994. С. 61 - 77.

40. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. М. : Астрель, 2006.- 50 с.

41. Соботович Є. Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи іх корекції. Київ : ІСДО, 1995. 204 с.

42. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвития у детей и пути их коррекции: дети с нарушение интелекта и моторной алалией. М. : Классик стиль, 2003. 160 с.

43. Соботович С., Тищенко В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова. *Дефектологія*. 1998. №4. С. 2-5.

44. Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць: вип. 2. К. : Актуальна освіта, 2005. 156 с.

45. Теорія і практика олігофренопедагогіки: збірник наукових праць / за редакцією В. В. Золотоверх. К. : Науковий світ, 2007. 230с.

46. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-граматических представлений : сборник упражнений и методических рекомендацій для индивидуальных занятий с дошкільниками. М. : Гном и Д, 2003. 217 с.

47. Филичева Т. Б., Соболева А. Р. Развитие речи дошкольника : методическое пособие с иллюстрациями. Екатеренбург : Изд-во «АРГО», 1996. 80с.

48. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Т. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)”. М. : Просвещение, 1989. 223с.

49. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М. : АРКТИ, 2000. 56 с.

50. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речових нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов. М. : АРКТИ, 2002. 136 с.

51. Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031900 - Спец. психология, 031700 - Олигофренопедагогика. М. : Академия, 2003. 160 с.

52. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе : Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб. : Дидактика Плюс; М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2002. 496 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Логопедична карта

обстеження лексико-граматичної сторони мовлення

у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю

<table>
<tr><td colspan="4">1. Обстеження словникового запасу мовлення</td></tr>
<tr><td colspan="3">Параметри вивчення</td><td>Вік дитини 8-10 років</td></tr>
<tr><td colspan="4">1.1. Імпресивне мовлення</td></tr>
<tr><td colspan="4">Пасивний словник</td></tr>
<tr><td colspan="3">Розуміння словесних інструкцій (Покажи, де стул, стілець, книга?)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Виконання доручень (Візьми книгу, закрий двері)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">Розуміння і використання прийменників, прислівників</td><td>в</td><td>на</td><td></td></tr>
<tr><td>під</td><td>над</td><td></td></tr>
<tr><td>перед</td><td>за</td><td></td></tr>
<tr><td>із</td><td>біля</td><td></td></tr>
<tr><td>із-за</td><td>із-під</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Чоловічий, середній, жіночий рід прикметників та іменників</td><td colspan="2">Покажи, де червона</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Покажи, де червоний</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Покажи, де червоне</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Чоловічий, жіночий рід дієслів у минулому часі</td><td colspan="2">Покажи, де Женя спіймав рибу</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Покажи, де Женя спіймала рибу</td><td></td></tr>
<tr><td>Однина і множина</td><td colspan="2">Покажи, де сидить сова</td><td></td></tr>
</table>

дієслів та іменників	Покажи, де сидять сови	
Розуміння відмінкових закінчень іменників	Покажи олівцем ручку	
	Покажи олівець ручкою	
	Покажи дочку мами	
	Покажи маму дочки	
Розуміння співвідношення між членами речення	Покажи, чим хлопчик ловить метелика	
	Покажи, хто ловить метелика	
	Покажи, кого ловить хлопчик	
Рівень розуміння мовлення		Нульовий Ситуативний Номінативний Предикативний Розгалужений

1.2 Експресивне мовлення

Параметри вивчення	Вік дитини 8-10 років	
1. Активний словник		
Конкретні іменники / узагальнюючі слова	Іграшки	
	Одяг	
	Взуття	
	Меблі	
	Овочі	
	Фрукти	
	Дикі, свійські тварини	
	Транспорт	
Називання і показ частин предметів	**Частини тіла:** а) ніс, рот, очі, груди, живіт,	
	б) лікоть, коліно, ніготь	

	Стілець: спинка сидіння ніжка	
	Машина: а) кермо, колеса, кабіна	
	б) кузов, фари, мотор	
Хто як голос подає (з 3 років)**;**	Кішка	
	качка	
	Корова	
	Собака	
	Півень	
Хто як рухається (з 5 років)	Жаба	
	Гусак	
	Змія	
	Свиня	
Що робить	Повар	
	Лікар	
	Перукар	
Антоніми	Великий	
	Довгий	
	Широкий	
	Високий	
	Світлий	
	Швидкий	
	Холодний	
	Хворий	
	Сухий	
Знання назв геометричних форм і утворення прикметників від них	Круг – круглий	
	Квадрат – квадратний	
	Трикутник – трикутний	
	Прямокутник – прямокутний	

	Овал – овальний	
Прикметники	Коричневий, карі (сукня, очі, костюм)	
	Старий, літній (чоловік, підручник)	
	Густий дрімучий (ліс, туман)	
Підібрати слова які підходять до змісту	На дерево прилетіла (зграя, стадо, зграйка) горобців	
	Вони розсілися на гілках і весело (співали, цвірінькали, дзюрчали).	
	Раптово непомітно (прибіг, підкрався,	
	Він (спіймав, схопив, узяв) одного горобця і втік.	
Закінчи речення	Почав … , бузок став … (розквітати, зацвітати).	
	На верхівку гори … , в будинок … (війти, зійти).	
Обсяг словника: відповідає вікової нормі (так/ні)		

Наявність: іменників, дієслів, прикметників, займенників, числівників, прийменників	
Неточність використання слів на основі: звукової близькості, подібності значення, розширення \ звуження смислового навантаження	
Співвідношення активного й пасивного словника	

2. Обстеження граматичної будови мовлення

2.1. Словозмінювання

Використання іменників у називному відмінку однини та множини	Коса-коси	
	Муха-мухи	
	Вікно-вікна	
	Лист-листя	
	Лев-леви	
	Рукав-рукава	
	Дерево- .	
Використання іменників у родовому, орудному відмінку без прийменників	у мене є олівець	
	у мене немає..	
	я малюю …	
Використання форми родового відмінку у множині. Багато чого?	Стіл- .	
	Стілець- .	
	Олівець- .	
	Книга- .	
	М’яч-.	
	Чашка- .	
Узгодження прикметників та іменників. Назвати колір	Лист – .	
	Спідниця – .	
	Дерево –.	

предметів (зелений,	Троянда –.	
	Яблуко – …	
	Барабан – …	
Узгодження числівників 2 і 5 з іменниками	Лялька	
	Жук	
	Шарф	
	Олівець	
	Риба	
	Ключ	
2.2. Словотворення		
Утворення зменшено-пестливих слів за допомогою суфіксів	Стілець –.	
	Миска – .	
	Сани – .	
	Шапка – .	
	Діжка – .	
	Вогонь – .	
Утворення назв дитинчат	У качки	
	У кішки	
	У гуски	
	У корови	
	У свині	
	У собаки	
Утворення прикметників від іменників. Що із чого зроблено (склянка зі скла)	Стекло	
	Дерево	
	Хутро	
	Гума	
	Яблуко	
	Папір	
	Сніг	
Чий? Чия? Чиє? Чиї?	Мамина сумка	
	Бабусине пальто	
	Лисячий хвіст	

	Заячі вуха	
Утворення дієслів за допомогою префіксів?	Уходити	
	Входити	
	Виходити	
	Переходити	
Утворення дієслів доконаного виду: що зробив?	Малює	
	Прибирає	
	Пере	
Зв'язне мовлення: лепет, однослівне речення, просте речення з 2, двоскладове речення, просте речення із кількох слів, складне речення		
Якість оповідання (переказу)		
Рівень необхідної допомоги		
2.3 . Синтаксична будова речення.		
Складання фраз (речень) за малюнками		
Складання фраз за зразком: я буду читати речення а ти склади подібне.		
Складання речень із слів у початковій формі (*Доктор, лікувати, діти)*		

Перевірка точності речень (*я читатиму речення, а ти, якщо помітиш помилку, виправ її*: *Собака увійшов у будинку)*

Додаток Б

Схема логопедичного обстеження дитини із розумовою відсталістю

1. Прізвище, ім'я _____
2. Дата народження _____Вік на момент обстеження_____
3. Адреса батьків_____
4. ЗОШ, термін перебування_____
5. Мовленнєве оточення (недоліки мовлення у родичив, двомовність, спадковість)_____
6. Короткий анамнез (вагітність, роди, фізичний розвиток, захворювання, умови дошкільного виховання та ін.)_____
_____
_____
_____
_____
7. Загальна характеристика мовленнєвого розвитку (перші слова, речення, виразність мовлення та ін.)
_____
_____
_____
8. Коли помічене порушення мовлення
_____
_____
9. Орієнтування в оточуючій дійсності (поняття про пору року, погоду, кількість предметів частини тіла і їх функції тощо)
_____
_____
_____
_____
10. Стан слуху, зору
_____
_____
_____
11. Загальна характеристика мовлення відповідно віку
_____
_____
_____
12. Загальне звучання мовлення (висота, темп, плавність, голос, дихання, інтонованість)
_____
_____

13. Активний і пасивний словник

_____
_____

Перевага використання слів різних частин мовлення

_____
_____

інші особливості

_____
_____
_____

14. Граматична будова мовлення
Словозміна _____
Словотворення _____
Синтаксис (типи будування речень та особливості порушення їх будови)_____
_____
_____
_____

15. Зв'язне мовлення
Розповідь по картинці

_____
_____
_____

Розповідь по серії картин

_____
_____
_____
_____

Розповідь з досвіду

_____
_____
_____

16. Вимова звуків (відсутність, викривлення, заміна у відображеному й самостійному мовленні):

_____
_____

Голосні (а, е, о, у, и, і):

_____
_____

Приголосні (губні, зубно-губні, передньоязикові, задньоязикові, свистячі, шиплячі, л, р):

_____
_____
_____
_____

17. Складова структура слова
_____
_____
18. Артикуляційний апарат(будова, рухливість): _____
_____
_____
_____
19. Стан фонематичних процесів (розрізнення, упізнавання, виділення звуків мовлення)
_____
_____
_____
_____
20. Висновок про стан мовлення дитини_____
_____
_____ _____
_____
21. Індивідуальна програма логопедичної корекції:
Перший етап роботи:_____
_____
_____
_____
Другий етап роботи:_____
_____
_____
_____
Третій етап роботи: _____
_____
_____
_____
22. Результативність логопедичної роботи: _____
_____
_____
_____
23. Рекомендації: _____
_____
_____
_____
_____
_____

Дата дослідження _____ Підпис логопеда _____

Додаток В

Дидактичні ігри і завдання для формування лексико-граматичного сторони мовлення

«Додай потрібне слово»

Мета: закріпити вживання в мовленні складних слів.

Мовленнєвий матеріал:

мама поклала хліб ... куди? (у хлібницю);
брат насипав цукор ... куди? (у цукорницю);
бабуся зробила смачний салат і поклала його ... куди? (у салатницю);
тато приніс цукерки і поклав їх ... куди? (у цукерницю);
Марина не пішла сьогодні в школу, тому що ... (захворіла);
ми ввімкнули обігрівачі, тому що ... (стало холодно);
я не хочу спати, тому що ... (ще рано);
ми поїдемо завтра в ліс, якщо ... (буде гарна погода);
мама пішла на ринок, щоб ... (купити продукти);
кішка залізла на дерево, щоб ...(врятуватися від собаки).

Дидактична гра «Порівняй предмети»

Мета: уточнення словника за рахунок назв деталей і частин предметів, їх якостей; розвиток спостережливості, зв'язного мовлення.

Обладнання: речі (іграшки, картинки) однакові за назвою, але різні за деталями.

Хід гри. У грі можна використовувати як речі та іграшки, однакові за назвою, але що відрізняються якимось ознаками або деталями, так і парні наочні картинки. Наприклад, два відра, два фартухи, дві сорочки, дві ложки і так далі.

Вчитель-логопед повідомляє, що отримано посилку. Що ж це? Дістає речі та промовляє: «Зараз ми їх уважно розглянемо. Я розповідатиму про одну річ, а ти — про іншу. Розповідати будемо по черзі».

Мовленнєвий матеріал:

Логопед: «У мене святковий фартух».
Дитина: «У мене робочий фартух».
Логопед: «Він білого кольору в червоний горошок».
Дитина: «А мій — темно-синього кольору».
Логопед: «Мій прикрашений мереживом».
Дитина: «А мій — червоною стрічкою».
Логопед: «У цього фартуха з боків дві кишені».
Дитина: «А у цього — один великий на грудях».
Логопед: «На цих кишенях — узор з квітів».
Дитина: «А на цьому намальовані інструменти».
Логопед: «Цей фартух одягають коли накривають на стіл».
Дитина: «А цей одягають для роботи в майстерні».

Дидактична гра «Назви якомога більше предметів»

Мета: розвивати словниковий запас, увагу; виховувати чітке мовлення.

Хід гри. Діти стають в ряд (або дитина та дорослий), їм пропонується по черзі називати предмети, які їх оточують. Хто назвав слово — робить крок

вперед. Виграє той, хто правильно і чітко вимовляв слова і назвав більшу кількість предметів, не повторюючись, і таким чином опинився попереду всіх.

Дидактична гра «Назви частини предмету»

Мета: розвиток уміння співвідносити предмет та його частини; збагачення словникового запасу.

Обладнання: картинки із зображенням будинку, дерева, вантажівки, птахи і т.п.

Хід гри. Вчитель-логопед показує картинки із зображенням будинку, вантажівки, дерева, птахи і так далі. Дитина називає частини предметів.

Дидактична гра «Утвори складні слова»

Мета: навчати дітей утворювати та вживати в мовленні складні слова.

Хід гри. Потрібно спільно з дитиною виявити зовнішню ознаку предмета: «У Валі кругле лице, значить, вона - ... круглолиця. У зайчика довгі вуха, значить, він -... довговухий, а хвіст короткий, значить, він - короткохвостий...».

Мовленнєвий матеріал:

У Маші світле волосся. Маша - ... (світловолоса);

У Валі кругле лице. Валя -... (круглолиця);

У зайчика короткий хвіст. Зайчик -... (короткохвостий);

У Діми карі очі. Діма -... (кароокий);

У Олени темне волосся. Олена -... (темноволоса);

У метелика швидкі крила. Метелик -... (швидкокрилий);

Намисто різного кольору. Намисто -... (різнокольорове);

У чаплі довгі ноги. Чапля -... (довгонога);

У зайця довгі вуха. Заєць -... (довговухий);

У зебри швидкі ноги. Зебра -... (швидконога);

У гітари сім струн. Гітара -... (семиструнна);

У жирафи довга шия. Жирафа -... (довгошия).

Дидактична гуа «Схожі слова»

Мета: розвиток словникового запасу, мислення.

Хід гри. Грати краще в колі. Хтось з гравців визначає тему. Потрібно називати слова по черзі, наприклад, тільки «веселі» слова. Перший гравець вимовляє: "клоун". Другий - "радість". Третій - "сміх" і так далі. Гра рухається по кругу до тих пір, поки слова не вичерпаються.

Можна змінити тему і називати тільки «зелені» слова (наприклад, огірок, ялинка, олівець і так далі), тільки «круглі» слова (наприклад, годинник, колобок, колесо і так далі).

Дидактична гуа «Підбеуи слово»

Мета: закріпити вміння дітей підбирати ознаки до іменників; розвивати словниковий запас.

Хід гри. Дитині пропонується підібрати до будь-якого предмету, об'єкту, явища слова, що позначають ознаки. Наприклад, *зима, яка?* (холодна, сніжна, морозна). *Сніг, який?* (білий, пухнастий, м'який, чистий).

Мовленнєвий матеріал: морозиво, літо, сонечко, хмарка, дощ, листочок, яблука, огірок, сіль, цукор тощо.

Дидактична гуа «Підбеуи слово»

Мета: закріпити вміння дітей підбирати до іменників слова-дії; розвивати словниковий запас.

Хід гри. Дитині пропонується підібрати до будь-якого предмету, об'єкту якомога більше слів - дій. Наприклад, *що уміє робити кішка? (муркотати, вигинати спинку, бігати, стрибати, спати, дряпатися, хлебтати).*

Мовленнєвий матеріал: що вміє робити дитина (собака, пташка, комар, мама, автомобіль, вихователь тощо).

Дидактична гра «Скажи навпаки»

Мета: розвивати вміння добирати антоніми; збагачення словникового запасу.

Обладнання: м’яч.

Хід гри. Вчитель-логопед і дитина грають в парі. Дорослий кидає дитині м'яч і одночасно вимовляє слово, наприклад, *"тихий"*. Дитина повинна повернути м'яч і вимовити слово з протилежним значенням *"гучний"*. Потім гравці міняються ролями. Тепер уже дитина першою вимовляє слово, а дорослий підбирає до нього слово з протилежним значенням.

Мовленнєвий матеріал: добрий (злий), великий (маленький), чистий (брудний), товстий (тонкий), чорний (білий), добро (зло), радість (сум), світло (темрява), холод (тепло), літо (зима), вгору (вниз), високий (низький), широкий (вузький), довгий (короткий), глибокий (мілкий), повний (порожній), дорогий (дешевий), багатий (бідний), гострий (тупий) та ін..

Дидактична гуа «Знайди картинки, що мають однакову назву»

Мета: збагачувати лексичний запас словами, що мають однакове звучання, але різні за значенням (омоніми).

Хід гри: Дитині потрібно знайти та назвати картинки, що мають однакову назву, але різне значення.

Дидактична гуа «Що кому потрібно для роботи»

Мета: збагачувати словниковий запас, розвивати зв’язне мовлення, мислення.

Хід гри. ***Дитина називає професії людей, зображених на картинці та знаходить знаряддя праці, які їм потрібні Дидактична гра «Що для чого потрібно»***

Мета: збагачувати словниковий запас; розвивати зв’язне мовлення, мислення.

Хід гри. Логопед дає завдання дитині: «Назви намальовані предмети. Розкажи, навіщо потрібний кожен з них.

Дидактична гра «Поясни значення слова»

Мета: збагачувати словниковий запас, розвивати зв’язне мовлення (вміння пояснювати значення слів).

Хід гри. Вчитель-логопед називає слова, дитина пояснює значення слів (після попередньої роботи з новими словами).

Мовленнєвий матеріал: абажур, сир, завод, перший, сокіл, слива, мир, водій, боксер, клен, термос, верх, сад, полиця, акваріум, перукарня тощо.

Дидактична гра «Добери узагальнююче слово»

Мета: збагачувати словниковий запас, розвивати вміння добирати узагальнюючі слова до групи однорідних предметів.

Хід гри. Вчитель-логопед називає слова, дитина добирає узагальнююче слово.

Мовленнєвий матеріал:

- Сашко, Іра, Валя, Андрій;

- кухар, водій, лікар, перукар;
- куртка, шапка, кофта, шкарпетки;
- помідор, огірок, редис, морква;
- автомобіль, потяг, літак, корабель;
- шафа, крісло, ліжко, стіл тощо.

Дидактична гра «Відгадай професію»

Мета: збагачувати словниковий запас назвами професій.

Хід гри. Вчитель-логопед розповідає чим займається ця людина, а діти називають її професію.

Мовленнєвий матеріал. Працює на крані .... Плаває в морі .... Працює в шахті.... Грає на скрипці.... Дресирує тварин .... Працює на пошті.... Працює на машині ... тощо.

Дидактична гра «Язнаю п'ять назв...»

Мета: розвивати словниковий запас, вміння узагальнювати однорідні предмети; розвивати загальну моторику.

Хід гри. Ця гра проводиться з м'ячем. Дитина промовляє слово та одночасно б’є м’ячем об підлогу.

Мовленнєвий матеріал. Наприклад, дитина промовляє: «Я знаю п’ять назв іграшок: машина - один, лялька - два, кубик - три, м’яч - чотири, піраміда - п’ять (на кожне назване слово дитина б'є м’яч об підлогу)».

Дидактична гра «Назви предмет за його частинами»

Мета: вправляти дітей відгадувати предмет за його частинами; розвивати словниковий запас, мислення.

Хід гри. Дітям пропонують послухати слова та відгадати частинами якого предмета вони являються.

Мовленнєвий матеріал.

- крила, кабіна, хвіст, мотор (літак);
- кубрик, якір, корма (корабель);
- салон, колеса, капот, руль (автомобіль);
- екран, пульт (телевізор);
- хобот, бивні, вуха (слон);
- зябра, хвіст, плавці (риба);
- дзьоб, крила, хвіст (птах);
- стовбур, гілля, листя (дерево);
- дах, стіни, вікна (будинок) тощо.

Дидактична гра «Хто як пересувається?»

Мета: збагачувати словниковий запас словами - діями.

Хід гри. Дітям пропонують додати до іменника (назви тварини, птаха, комахи) дієслово, яке б означало спосіб, в який пересувається дана істота.

Мовленнєвий матеріал.

- слон ... (плаває, скаче, ходить);
- білка ... (стрибає, літає, бігає);
- крокодил ... (повзає, плаває, ходить);
- орел ... (літає, плаває, бігає);
- метелик (плаває, літає, скаче);
- верблюд (плаває, скаче, ходить) тощо.

Дидактична гуа « Хто більше?»

Мета: вчити дітей добирати прикметники до запропонованих іменників.

Мовленнєвий матеріал. Яблуко (яке?) рум'яне, духмяне, червонобоке, смачне, солодке тощо. Слива (яка?) синя, соковита, маленька тощо. Річка (яка?) швидка, гірська, широка тощо. Кішка (яка?) біла, пухнаста, домашня тощо.

Дидактична гуа «Добеуи предмет до ознаки»

Мета: збагачувати лексичний запас дітей, розвивати зв'язне мовлення.

Хід гри. Вчитель - логопед називає прикметники, а діти добирають до них іменники.

Мовленнєвий матеріал.

- холодний, білий (сніг);
- червонобоке, кругле (яблуко);
- стигла, жовта, овальна (диня);
- лісовий, колючий (їжак);
- хитра, руда (лисиця);
- бурий, клишоногий (ведмідь);
- косоокий, довговухий (заєць) тощо.

Дидактична гуа «Слухай уважно»

Мета: формувати вміння контролювати використання словотворчих морфем.

Хід гри. Вчитель-логопед пропонує дітям визначити правильність висловів.

Мовленнєвий матеріал.

- лисиця спить на ліжечку, а лисеня - на ліжку;
- ведмідь їсть з тарілочки, а ведмедик - з тарілки;
- хлопець читає книжечку, а хлопчик - книжку;
- заєць п'є з чашечки, а зайчик - з чашки тощо.

Дидактична гуа «Для кого гостинні?»

Мета: закріпити вживання іменників у давальному відмінку.

Обладнання: картинки із зображенням тварин, птахів.

Хід гри. Вчитель-логопед повідомляє, що в кошику є подарунки для звірів, але боїться переплутати кому що. Просить допомогти. Пропонуються картинки із зображенням ведмедя, коня, вовка, лисиці, рисі, мавпи, кенгуру, жирафа, слона, птахів (гусей, курей, лебедів). Кому мед? Кому зерно? Кому м'ясо? Кому фрукти? Діти відповідають на запитання, вимовляючи іменники у давальному відмінку.

Дидактична гра «Назви три слова»

Мета: розвивати вміння використовувати в мовленні іменники у називному, знахідному, орудному відмінках, збагачення словникового запасу.

Хід гри. Вчитель-логопед задає дитині запитання. Дитині потрібно сказати три слова-відповіді, роблячи крок вперед на кожне слово.

Мовленнєвий матеріал:

- що можна купити? (сукня, костюм, брюки);
- що можна варити? (картоплю, борщ, каву);
- що можна читати? (книгу, газету, журнал);
- чим можна малювати? (олівцями, фарбами, крейдою);
- що може літати? (метелик, пташка, літак);
- що може плавати? (човен, рибка, медуза). І так далі.

Дидактична гра «Хто що робить?»

Мета: закріпити вміння вживати в мовленні складні форми дієслів однини і множини, розвивати зв'язне мовлення.

Обладнання: сюжетні картинки із зображенням трудових дій.

Хід гри. Дитині пропонують сюжетні картинки із зображенням трудових дій. Потрібно придумати речення за картинками, використовуючи слово хоче або хочуть.

Мовленнєвий матеріал:

- чим зайняті хлопчики? (хлопчики хочуть зробити макет літака);
- ким вони хочуть стати? (вони хочуть стати пілотами);
- що робить дідусь? (дідусь хоче посадити деревце);

чи зайнята бабуся? (вона хоче приготувати їжу - що робить мама? (вона хоче відпочити). І так далі.

Дидактична гра «Хто ким був або то чим було»

Мета: закріпити вміння вживати іменники в орудному відмінку; розвивати словниковий запас; мислення.

Мовленнєвий матеріал:

Ким або чим раніше було: курча (яйцем), кінь (лошам), жаба (пуголовком), метелик (гусінню), черевики (шкірою), сорочка (тканиною), риба (ікринкою), шафа (дошкою), хліб (борошном), велосипед (залізом), светр (вовною) і т.д..

Дидактична гра «Утвори пестливі слова»

Мета: закріпити вміння утворювати іменники із зменшувально-пестливими суфіксами.

Мовленнєвий матеріал: шнур, вікно, чашка, куртка, шапка, рука, борсук, кіт, пес, катер, стіл, стілець, машина, відро, дерево, будинок, паркан, сонце, квітка, хмара, дощ, кофта, шарф, диван, куля, лялька, піраміда та ін..

Дидактична гра «Мами і малята»

Мета: вправляти в утворенні іменників - назв мам та їхніх дитинчат; вчити класифікувати свійських та диких тварин.

Обладнання: набір картинок: кішка, кошеня, собака, цуценя, корова, теля, свиня, порося, коза, козеня, вівця, ягня, кобила, лоша, лисиця, лисеня, зайчиха, зайченя, білка, білченя, вовчиця, вовченя, ведмедиця, ведмежа, слониха, слоненя, тигриця, тигреня, левиця, левеня, мавпа, мавпеня.

Хід гри. Назвати тварин - мам та їх дитинчат, класифікувати свійських та диких тварин, використовуючи картинки із зображенням тварин.

Дидактична гра «Утвори нові слова»

Мета: закріпити вміння утворювати якісні прикметники, узгоджувати прикметники з іменниками в роді та числі.

Мовленнєвий матеріал:

Банка із скла - скляна банка.

Склянка із скла - ...

Лампочки із скла - ...

Мишка з гуми - ...

М'яч з гуми - ...

Калоші з гуми - ...

Стіл з дерева - ...

Гітара з дерева -...

Стільці з дерева - ...
Ложка з металу - ...
Ніж з металу - ...
Цвяхи з металу - ...
Сандалі із шкіри - ...
Ремінь із шкіри -...
Сумка із шкіри - ...

Дидактична гра «Допоможи синичці знайти тварин»

Мета: навчати дітей утворювати присвійні прикметники від іменників.

Хід гри. Вчитель-логопед повідомляє: «Тваринки грали в хованки з синичкою. Всі сховались. Побачила синичка чийсь хвостик з-за дерева». «Чий хвіст? Чий хвіст?» - заспівала синичка. Дітям потрібно підказати синичці чий хвостик (вушка, лапку) вони бачать.

Мовленнєвий матеріал:
У білки хвіст - білячий;
У білки вушка - ... (білячі);
У білки лапа - ... (біляча);
У зайця хвіст - ... (заячий);
У зайця вушка - ... (заячі);
У зайця лапа -... (заяча);
У ведмедя ніс - ... (ведмежий);
У ведмедя вуха - ... (ведмежі);
У ведмедя лапа - ... (ведмежа);
У лева хвіст - ... (лев'ячий);
У лева вушка - ... (лев'ячі);
У лева лапа - ... (лев'яча);
У слона хвіст - ... (слонячий);
У слона вуха - ... (слонячі);
У слона лапа -... (слоняча). І так далі.

Дидактична гра «Утвори нове слово»

Мета: розвивати вміння утворювати множину іменників.

Хід гри. Дитина називає кожен малюнок спочатку в однині, а потім в множині.

Дидактична гра «Чим ми милуємось у лісі»

Мета: закріплювати вміння вживати іменники в орудному відмінку, збагачувати словниковий запас.

Хід гри. Вчитель-логопед пропонує назвати предмети, якими ми милуємось у лісі (іменники в орудному відмінку).

Мовленнєвий матеріал. Наприклад, ми милуємось травичкою, пташками, деревами, квітами, сонечком, білочкою, їжачком тощо.

Дидактична гра «Зміни слово»

Мета: закріпити вміння дітей змінювати іменники за числами та узгоджувати їх з кількісними числівниками.

Хід гри. Потрібно змінювати слова за зразком.

Мовленнєвий матеріал. Наприклад, один рюкзак - два рюкзаки - три рюкзаки,..., одна берізка - дві берізки - три берізки,..., одне дерево - два дерева - три дерева, ... тощо.

Дидактична гра «Зміни речення»

Мета: закріпити вміння дітей змінювати речення за зразком (змінювати дієслова за родами, числами), використовуючи займенники *я, ти, він, вона, ми, ви, вони.*

Хід гри. Потрібно змінювати речення за зразком.

Мовленнєвий матеріал. Я бачив горобця (ти, він, вона, ми, ви, вони).

Я їв горіхи (ти, він, вона, ми, ви, вони).

Я зустрів Сашка (ти, він, вона, ми, ви, вони).

Дидактична гра «Зоопарк»

Мета: розвивати зв'язне мовлення, вміння будувати описові розповіді; розвивати мислення.

Обладнання: картинки із зображенням тварин.

Хід гри. Діти сідають поруч (або дитина та дорослий), отримують по картинці, не показують їх один одному. Кожен повинен описати свою тварину, не називаючи її, за таким планом:

1. Зовнішній вигляд;
2. Чим харчується.

Сусід за описом повинен вгадати тварину.

Дидактична гра «Склади речення»

Мета: закріпити вміння утворювати речення з наданими словами; розвивати зв’язне мовлення, мислення.

Мовленнєвий матеріал: кулька, комар, борщ, помідор, паркан, шпак, колесо, дорога, корм та ін..

Дидактична гра «Автобіографія»

Мета: розвивати зв’язне мовлення (вміння розповідати та задавати запитання); розвивати уяву.

Хід гри. Вчитель-логопед бере на себе провідну роль і представляє себе предметом, річчю або явищем і від його імені веде розповідь. Решта гравців - дітей його уважно слухає і шляхом навідних питань повинна з'ясувати, про кого або про що йде мова. Той з дітей, який це вгадає, спробує узяти на себе роль ведучого і перевтілиться в який-небудь предмет або явище.

Наприклад, *"Я є в будинку у кожної людини. Крихка, прозора. Від недбалого відношення гину. Без мене в оселі темнота . (лампочка) ".*

Дидактична гра «Ланцюжок»

Мета: розвивати зв’язне мовлення

Хід гри. Гра проводиться в колі. Вчитель-логопед називає яке-небудь слово, наприклад, *"мед",* і запитує у гравця, що стоїть поряд, що він уявляє собі, коли чує це слово? Дитина відповідає, наприклад, *"бджолу".* Наступний гравець, почувши слово *"бджола",* повинен назвати нове слово, з яким у нього асоціюється слово *«бджола»,* наприклад, *"біль".* І так далі. Що може вийти? *Мед - бджола - біль - лікарня - швидка допомога і т.д..*

Додаток Ґ

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Качур Наталя Сергіївна, 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.

__13.11.2020р.____ _____ Качур Наталя

(дата) (підпис) (ім’я, прізвище)