

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

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ
ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Спеціальна освіта»
Маслова Ганна Олександрівна
Керівник доцентка Сокур І.В.
Рецензент к.філол.н., доцентка Мироненко О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Психолого-педагогічні основи розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку	7
1.1. Загальна психофізіологічна структура мисленнєвої і мовленнєвої діяльності та їх формування в процесі нормального онтогенезу.....	7
1.2. Особливості розвитку інтелектуальної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку.....	27
1.3 Розвиток усного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.....	32
РОЗДІЛ 2. Вивчення зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку	41
2.1. Обґрунтування методик дослідження.....	41
2.2 Характеристика груп дослідження.....	42
2.3.Обговорення результатів діагностичного дослідження зв'язного мовлення	45
РОЗДІЛ 3. Організація логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення в класах ІШК	49
3.1.Узгодженість дій логопеда та вчителя – дефектолога.....	49
3.2. Планування корекційно – розвивального навчання.....	56
3.3. Корекційна програма з розвитку зв'язного мовлення	57
3.4. Аналіз результатів корекційного навчання.....	62
ВИСНОВОК	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67
ДОДАТКИ	73
Додаток А Завдання обстеження мовлення.....	73

Додаток Б. Мовленнєві корекційні вправи.....	77
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	82

ВСТУП

Актуальність. Зв'язне мовлення – важливий компонент повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, воно передбачає вміння дитини вести діалог і монолог в процесі мовленнєвої діяльності, це вміння вступати в розмову з дітьми і дорослими, звертатися із запитаннями, розпочинати і підтримувати діалог відповідно до теми і ситуації [1,3,6,7,23,34].

Аналізуючи процес становлення мовлення як один з видів специфічної людської діяльності, що забезпечує спілкування, психологи Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн та О.О.Леонт'єв довели, що у дошкільному віці дитина вільно володіє діалогічним мовленням, її усне мовлення має яскраво виражений ситуативний характер. Живе зв'язне мовлення є одним з важливих аспектів формування особистості. Воно має певні особливості, як засіб спілкування та нехтування цими особливостями збіднює можливості передачі думок, переживань, почуттів. [5].

У сучасній психології та психолінгвістиці мова аналізується як органічна складова людського розуму, вона також, взаємопов'язана з іншими когнітивними структурами. У процесі становлення когнітивні і мовленнєві структури функціонують у тісному взаємозв'язку між собою. На думку багатьох авторів, вони мають спільні операційні механізми які складають базис мовленнєвої та когнітивної діяльності. Мовленнєва здібність регулюється як здатність до засвоєння і використання елементів і правил системи мовлення, що бере за мету спілкування і пізнання. [5,6,24,35,42,44,46,52].

Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР– одна з найважливіших умов підвищення для якості навчального процесу у школі. Вміння зв'язано, послідовно і точно, граматично правильно і образно виражати свої думки полегшить дитині навчання за всіма

навчальними дисциплінами, дозволить розширити можливість дитини у спілкуванні з оточуючими її людьми.

На початку навчання у школі діти вступають у важкий і багатозначний період розвитку мовлення. Ця фаза розвитку мовлення цілком нова і своєрідна для дітей та виконує важливу функцію джерела знань та засобу оволодіння виучуваним. [23].

Сучасна програма висуває великі вимоги до мовленнєвого розвитку школяра, оскільки розвиток мовлення – процес складний, тривалий і творчий. Завдяки зв'язному мовленню діти мають змогу висловлювати свої переживання, набувають уміння змістовно і грамотно висловлювати думки. Через зв'язне мовлення можна зрозуміти логіку мислення дитини, її вміння усвідомлювати сприйняте і передати його у правильному, чіткому та логічному мовленні, яке не лише забезпечує соціальний розвиток дитини, але й зумовлює її готовність до засвоєння шкільних знань.

З початком систематичного шкільного навчання у дітей найбільш інтенсивно розвиваються вищі форми аналітико–синтетичної діяльності, що пов'язані із смисловою переробкою вербального матеріалу. Це пов'язано з необхідністю засвоєння навчального матеріалу. Тому перед школярами постійно стоїть задача здійснення семантичного аналізу вербальної інформації згідно з конкретними навчальними завданнями [5].

Затримка психічного розвитку дитини (ЗПР) усвідомлюється психологами і педагогами як одна з найактуальніших психолого-педагогічних проблем. Удосконалення системи навчання дітей із ЗПР, потребує глибоко вивчення, особливо підготовки їх до засвоєння програмного матеріалу мовленнєвого циклу.

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

Робота виконана відповідно до теми кафедри корекційної освіти: «Зміст і технологій навчання в системі спеціальної освіти та

інклюзивному освітньому середовищі», реєстраційний № 0119U101727 від 22.11.19.

Мета роботи – розглянути механізми порушення зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, апробувати загальноприйняті діагностичні методики, визначити стан сформованості зв'язного мовлення у молодших школярів та розглянути напрямки корекційного впливу.

Завдання роботи:

1. Аналіз наукової, науково – методичної, психологічної, лінгвістичної літератури з даної проблематики;

2. Проаналізувати особливості інтелектуальної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку.

3. Розглянути механізми формування зв'язного мовлення в онтогенезі. Проаналізувати методичні розробки, що містять дослідження особливостей зв'язного мовлення та специфіку його порушень у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

4. Обґрунтувати і експериментально перевірити діагностичну методику направлену на дослідження стану сформованості зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку;

5. Визначити мету та доцільність проведення корекційної програми з розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

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

Предметом дослідження є організація логопедичної допомоги з розвитку зв'язного мовлення в дітей із затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження:

- для вирішення першого завдання використаний метод теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження, аналіз літературних джерел;

- для вирішення другого та третього завдань використаний педагогічний експеримент, спостереження, аналіз літературних джерел;

- для вирішення четвертого та п'ятого завдань використовувались метод статистичної обробки результатів, якісна та кількісна обробка емпіричних даних, експериментальні методики, бесіда, спостереження.

Наукова новизна дослідження. Визначено стан сформованості зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР з метою його корекції. Обґрунтовано діагностичну методику дослідження зв'язного мовлення та визначено доцільність проведення корекційної роботи.

Практична значущість дослідження. Результати дослідження можуть бути використані під час визначення стану порушення зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР та здійснення з ними корекційної роботи.

Структура роботи. Випускна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ І

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Загальна психофізіологічна структура мисленнєвої і мовленнєвої діяльності та їх формування в процесі нормального онтогенезу

Співвідношення інтелектуального і мовного компонентів в структурі порушень мовленнєвого розвитку залишається складною і не до кінця вирішеною проблемою. Мовленнєві здібності включають в себе складну сукупність вмій, навичок, стратегій, схем дій, уявлень про одиницю мовлення. Її формування відбувається у процесі аналізу мовлення оточуючих, виділення правил, узагальнення і організації їх у складну систему переробки і збереження знань про мову [7].

Згідно думок багатьох авторів (А.Валлон, Л.С.Виготський, Ж.Піаже) виникнення мовлення базується на певному когнітивному базисі, а потім з'явившись, мовлення сприяє великому впливу на мислення дитини і перебудовує всі психічні процеси. Формування когнітивних і семантичних структур базується на практичних діях дитини, які поступово переводяться всередину. У зв'язку з цим, ці принципи протікання предметної діяльності опосередковано впливають на структуру мовленнєвої діяльності дитини, на будову її мовленнєвої системи.

Мовлення опановується дитиною як знаряддя регуляції сумісної діяльності з дорослим і на думку Д.Брудера віддзеркалює природу когнітивних процесів, продукт яких він символізує. Розвиток символічної функції в предметній діяльності, в грі передують появі символічної мовленнєвої діяльності. В процесі маніпуляцій та ігор

дитина починає виділяти мимовільні дії, саму дію, об'єкт, адресат, знаряддя. Тому раніше всього в мовленні дитина засвоює ті відношення, які виокремлюються їй в предметній діяльності [34].

У наш час є загальноприйнятим той факт, що на ранніх етапах мовленнєвого онтогенезу формування когнітивних структур випереджає розвиток вербальних структур. На протязі довгого часу дитина розуміє значно більше того, що може сказати. Однак у подальшому співвідношення інтелекту і мовлення перебудовується.

Задовго до появи перших ознак вербальної поведінки все те, чим дитина оволоділа в сенсомоторному та когнітивному планах, підготовлює і полегшує появу мовлення. Вербальний розвиток – не ізольований процес і є лише одним з аспектів загального розвитку дитини. Для розуміння сутності і механізмів мовленнєвого недорозвитку велике значення має перед усім розрізнення таких неоднозначних понять, як мова, мовлення, мовленнєва діяльність [54].

«Мова» – за висловлюванням Сосюри – «є система знаків, що виражають поняття, таким чином, її можна порівняти з писемністю, з абеткою для глухонімих, з символічними обрядами і т. п. Вона тільки найважливіша серед цих систем.»

Мова є однією з найважливіших компонентів мовленнєвої діяльності, так, як саме вона надає їй характеру спеціальної фізіологічної діяльності людини.

Розрізнення цих понять істотно буде змінювати сам підхід до аналізу мовленнєвих порушень та їх подоланню: очевидно, що для знаходження більш оптимальних шляхів усунення того чи іншого мовленнєвого дефекту важливо не тільки виявити відхилення у мовленні дитини, але, і аналізуючи їх з урахуванням названих пропозицій, визначити порушену ланку мовленнєвої діяльності і направити корекційну роботу на компенсацію цієї ланки.

У розробці вчення про структуру мовленнєвої діяльності займались: психолінгвісти, психологи, нейропсихологи, фізіологи з вищої нервової діяльності, афазіологи – А.А.Леонтьєв, Н.І. Жинкін, А.Р.Лурія [32].

У складну структуру мовленнєвої діяльності включають сукупність складних операцій, що формуються поступово, вмінь, навичок, що забезпечують засвоєння: а - мови, б - її використання з метою спілкування.

Дитина оволодіває мовними навичками різного рівня саме в процесі засвоєння мови. У мовленнєвих знаках виділяють їх зовнішній бік і зміст. Зовнішній бік представлений фонемами. Фонемі самі по собі не виражають ніякого значення, але вони слугують для складання і розрізнення значимих одиниць мови – морфем слів. Мінімальним мовним знаком, що несе смислове значення, є морфема, більш складне – слова і речення.

Кореневі морфемі виражають істотні поняття, за допомогою закінчень, синтаксичних морфем, виражаються смислові відношення між словами. Речення, що є найбільш складним мовним знаком, слугує для повідомлення, тобто виконує комунікативну функцію. Однорідні знаки, що взаємодіють у мові, організовуються у системи: фонетичну, морфологічну і т.д. Об'єднання фонем в морфемі, фонем і морфем в слова, слів у речення відбувається з урахуванням певних мовних законів [11].

В процесі оволодіння мовою дитина повинна засвоїти практичне значення мовних знаків і їх формальний зовнішній бік: закономірності їх організації і поєднання у мові. В результаті засвоєння цих структур у дитини формується так зване відчуття мови або “мовна компетенція” – придбані інтуїтивно знання невеликої кількості правил, що лежать в основі мови. Існує генетично детермінований синтаксичний компонент мовної здібності, що цілком визначає розвиток цієї сфери. Інша позиція визначає, що формування мовної компетенції і розвиток зв'язного

мовлення прямо залежить від рівня когнітивної зрілості. Прибічники першої позиції спираються на прийом дисоціації інтелектуального і мовленнєвого розвитку.

Прибічники другої – на експериментальні дані, що вказують на зв'язок інтелектуального і синтаксичного розвитку. Засвоїти мову – це ще не означає вміти спілкуватись з її допомогою. Людина не оволодіває готовим набором речень і змушена розуміти їх обмежену кількість [4]. Таким чином, в процесі спілкування нам доводиться постійно будувати, конструювати власні речення і розуміти інші, не усвідомлено використовуючи для цього інтуїтивно засвоєні закономірності мови. Ці навички використання засвоєної мови для вираження своїх думок і розуміння чужих носять назву – мовленнєві дії, дії програмування мовленнєвого висловлювання або породження мовлення і діями її розуміння.

Дія програмування мовленнєвого висловлювання передує акту його промови. Коли людина намагається висловити певну думку на засвоєній мові, з довготривалої пам'яті автоматично випливають слова, необхідні для висловлювання. Довготривала пам'ять автоматично подає засвоєні правила поєднання слів, схеми побудови речень, і правила граматичного оформлення слів, граматичні стереотипи словозміни або схеми граматичного оформлення слів [5].

В процесі дії розуміння мовлення відбувається сприйняття і розчленування звукового ряду, впізнання в ньому слів і морфем і розшифровка значення всього висловлювання. Необхідно підкреслити, що ця діяльність, що передує мовному висловлюванню і його розумінню, не є справою свідомо здійсненого аналізу. Вона здійснюється спеціалізованими мовленнєвими системами, фізіологічними механізмами мовлення і формується по мірі їх дозрівання під впливом спілкування дитини з дорослим.

Як вказує А.Р.Лурія, мовна компетентність і застосування мови, тобто мовленнєві дії не є незалежними явищами. Складний процес формування мовлення у дитини проходить процесом дій мовленнєвого програмування і засвоєння мови та розуміння, останнє в психолінгвістиці позначається як дія декодування. При розгляданні питань розвитку дитячого мовлення необхідно, як відмічає А.Леонт'єв, розрізняти формування мовленнєвих механізмів, до них автор відносить мовленнєві дії і мовленнєві вміння. По А.А.Леонт'єву, дитина повинна навчитися використовувати вказані мовленнєві механізми для різних цілей спілкування. Це і є розвитком мовленнєвих вмінь [13].

Таким чином, дитину необхідно навчати спілкуванню за допомогою створених мовленнєвих механізмів.

Засвоєння мови, а саме значення морфем, слів, речень, їх правильне смислове поєднання тісно пов'язане з розвитком мислення.

Виділяють і специфічні психологічні операції, що забезпечують засвоєння мови, особливо її формального боку, і навичок її використання. Так, формування зорових образів, слів, морфем, тобто зовнішнього боку мовних знаків, що пов'язане з розвитком здібностей розрізняти за звучанням склад слова, складове сприйняття мовлення і фонематичний слух, сприймати певну послідовність фонем в словах (сукцесивний аналіз), запам'ятовувати звукові образи слів (слухова пам'ять). Велику роль в цьому відіграє і пропріоцептивний аналіз, тобто здібність мозкових механізмів аналізувати м'язові відчуття та зберігати рухову пам'ять.

Велике значення для засвоєння граматичної системи словозміни і словотвору має розвиток у дитини здібності не усвідомлено встановлювати межі значимих елементів мови, тобто розчленовувати мовленнєвий потік, що сприймається на звук означення або морфологічні елементи. Так, наприклад, діти рано починають розуміти, що коли дорослі говорять "лялька", то мають на увазі одиничний

предмет, а коли говорять “ ляльки “ – множину предметів; швидко сприймають різницю в значенні слів “ входять – виходять, прилетіла – відлетіла, качка – каченя , виразів “хлопчик наздоганяє дівчинку“, “дівчинка наздоганяє хлопчика“ і т.д [44].

Це диференційоване розуміння вказаних елементів мови і їх вільне використання в подальшому у власному мовленні виявляється можливим лише в результаті практичного, морфологічного розчленування мовлення, що сприймається, сприймання в різних словах схожих елементів, наприклад, сокирою, пером; входить, влітає, вносить; каченята, кошенята, ведмежата “ і їх осмислення.

В процесі програмування власного висловлювання відбувається постійне оперування звуковим і словесним рядом – об’єднання слів в речення згідно з засвоєним фразовим стереотипом ; використання слів у певних граматичних формах, що передбачає приєднання до їх звучання граматичних морфем згідно засвоєним граматичним стереотипам і словотвору. В процесі співвіднесення мовної програми з моторною відбувається оперування руховим рядом. Ці операції можливі лише при збереженому сукцесивному синтезі сприйняття, утримання і відтворення інших мовленнєвих рядів. При розумінні мовлення необхідно одночасно враховувати і семантику слів, що в нього входять, їх граматичне оформлення, а також їх послідовність, що забезпечується збереженістю симультанних синтезів, об’єднання подразнень, що потрапляють послідовно у одночасні синтези, одночасне цілісне сприймання всіх частин [12].

На даний час виділяють три рівні організації мовленнєвої функціональної системи: елементарний сенсомоторний, гностика – практичний і мовний. Сенсомоторний рівень забезпечує слухове сприйняття мовлення і імітацію почутого.

Гностика – практичний рівень забезпечує акустичний аналіз мовлення, що сприймається, в результаті чого формуються слухові

образи слів і пропріоцептивний аналіз м'язових відчуттів, що виникають при імітації дитиною почутих звуків. В результаті цього формуються рухові образи, рухові стереотипи звуків мовлення і слів, завдяки чому відбувається фіксація мовних знаків.

Мовний рівень забезпечує засвоєння мови і мовленнєвих дій. На даному рівні відбувається аналіз мовних знаків, що потрапляють в акустико – рухову модальність, їх розчленування, встановлення функціональних зв'язків між їхніми значеннями і звукокомплексів, що їх позначають.

Процес формування мовленнєвої діяльності проходить довгий і складний шлях розвитку [43].

Спочатку у дитини відмічаються лише рефлексорні голосові реакції : плач, галас. В 3 – 4 місяці виникає агукання, нерозчленовані звукові комплекси. В 5 – 6 місяців агукання переростає у белькіт. Звуки белькіту у порівнянні з агуканням носять більш розчленований і чіткий характер. Але агукання і белькіт поступово згасають, так як вони не несуть ніякої соціальної значимості, однак і агукання і белькіт відіграють певну роль у формуванні мовлення – вони сприяють розвитку слухового сприйняття і артикуляційного апарату дитини. Розвиток мовлення, її соціальної функції починається з того моменту, коли воно стає засобом спілкування, тоді, коли дитина починає розуміти звернене мовлення і використовує її для вираження своїх думок.

Як відомо, у віці 8 місяців дитина оволодіває елементарним розумінням мовлення, що засноване на розрізненні лише її ритміко – інтонаційного складу. Н.Х.Швачкін називає цей період розвитку мовлення до фонемним, так як дитина ще не розрізняє у зверненому до неї мовленні слова за її звучанням. Так, дослідження Ф.І.Фрадкіної показали, що при зміні звукового складу слова, але при збереженні його ритміко – мелодичної структури розуміння його все одно зберігається. Відомо, що у 8 місяців у дитини можна виробити рухову реакцію –

плескання в долоні “Ладушки – ладушки “. Ф.І Фрадкіна замінювала слова “Ладушки – ладушки“ словами “Капітан – капітан“ і отримувала на них ту ж рухову реакцію, однак у віці 10 – 11 місяців починається якісно інший період в розвитку розуміння мовлення дитиною, що заснований на сприйнятті і розрізненні звукового складу слів [11].

Цей етап Н.Х.Швачкін називає періодом фонемного мовлення. Розрізнення звуків мовлення і слів формується поступово. Н.Х.Швачкін встановив таку послідовність розвитку цього процесу : спочатку дитина починає розрізняти в потоці сприйнятого мовлення голосні звуки, потім виникає диференціація шумних і сонорних, далі – твердих, м'яких приголосних, вибухових, щілинних, передньоязикових – задньоязикових, глухих – дзвінких, шиплячих – свистячих, р – л.

Названий період від 11 місяців до 1 року 10 місяців – 2 років характеризується збільшенням пасивного словника і появою слів у власному мовленні. Засвоєння значень слів, таким чином, пов'язане з певною функціональною зрілістю аналізаторів і формуванням між аналізаторних зв'язків, дитина повинна розрізняти слова, співвідносити їх звучання з конкретним предметом або його якістю, що потребує певного рівня розвитку слухо - мовленнєвого, рухового, зорового аналізаторів [35].

Однак дитина швидко оволодіває не тільки конкретним значенням слова, але і його узагальнюючою функцією, що зумовлює абстрагування від окремого, індивідуального, тобто певний рівень розвитку інтелектуальної діяльності. Саме з цього моменту починається інтенсивний ріст словника дитини. В цьому словнику представлені всі частини мови, а за своїм змістом він включає в себе широке коло понять про різні сфери життя і діяльності дитини. Вони позначають житло, одяг, тварин, рослини, міський побут, частини тіла, професії, техніку, інструменти, неживу природу, соціальні явища, геометричні фігури, деякі абстрактні поняття [2].

В ході наступного розвитку дитина оволодіває також абстрактно – лексичними значеннями слова як частини мови. Вказане значення слів дитина в дошкільному віці засвоює в процесі співвіднесення питань “хто?”, “що?”, “що робить?”, “який?” з певними словами.

Протягом усього дошкільного віку у дитини формується понятійна співвіднесеність слова, тобто складається певна система понять, знань, асоціативних зв’язків, що закріплені за певним словом.

Засвоєння значень слів і розширення пасивного словника відбувається більш швидкими темпами, ніж ріст активного словника, особливо у віці до 2 – 2.5 років. Так, у 1.8 – 1.10 місяців дитина практично розуміє звернене мовлення, активне мовлення в своєму розвитку різко відстає від пасивного.

При нормальному розвитку направленість уваги з’являється досить рано: за даними А.Н.Гвоздева, дитина біля 3 років починає помічати явища мовної омонімії. Завдяки розвитку цієї направленості дитина починає помічати направленість свого висловлювання, вони обумовлені віковими особливостями мовно-рухового апарату. Таким чином, саме направленість уваги дитини на звукову сторону мовлення сприяє тому, що звукові образи слів починають складатися згідно зі слуховим сприйняттям, згідно з тим, що дитина чує у мовленні дорослих, а не зі своєю неправильною вимовою. Ці звукові образи слів, що відповідають мовним нормам стають найважливішим стимулом вдосконалення подальшої вимови дитини, звісно, за умови, що у неї сформований слуховий контроль власного мовлення. Якщо у дитини не формується спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення, звукові образи слів співпадають з неправильною вимовою, у неї таким чином, відсутній стимул для вдосконалення власної вимови. Тому такі діти навіть при нормальних у подальшому моторних передумовах продовжують звуковий склад слова відтворювати неправильно [8].

Оволодіння звуковою системою мовлення і словником ще не забезпечує повноцінної комунікації. Основною комунікативною одиницею мовлення є речення і оволодіння рідною мовою у вигляді засвоєння дитиною різних за своєю структурою речень. Вихідним моментом у розвитку речення є односкладове речення. Різниця між словом, що позначає предмет, і односкладовим реченням полягає у тому, що останнє відображає глобально ту або іншу ситуацію. Односкладові речення співпадають з образом нерозчленованої ситуації і злиті з чуттєвою ситуацією, що сприймається. Зв'язки, що встановлюються дитиною між односкладовим реченням і ситуацією діяльності, кваліфікуються як образні. У односкладовому реченні виявляються злитими в одне і об'єкт і суб'єкт і предикат. Цей період у розвитку мовлення дитини А.А.Леонтьєв і А.М.Шахнарович називають до програмним етапом формування мовлення [5,7,45].

Подальший розвиток речення, за А.Н.Гвоздєвим полягає у ще більшому його ускладненні у відношенні кількості елементів, що включаються і різноманіття смислових відношень цих елементів між собою. При цьому спочатку граматичні зв'язки слів в цих реченнях відсутні, однак ці конструкції за своїм змістом уявляють двоскладове речення. Таким чином, подальше ускладнення речення пов'язане з розвитком структурного сприйняття ситуації.

Особливості оволодіння дитиною семантичної структури речення або смисловою програмою висловлювання безпосередньо відображає характер мислення дитини, тобто здібність встановлювати смислові зв'язки між явищами.

Для засвоєння речення дитина повинна оволодіти не тільки його змістовою структурою, але і мовними засобами її висловлювання: найменуванням основних елементів ситуації і їх зчепленням. З етапу смислового вичленовування діяча і дії з ситуації починає формуватися готовність дитини до оволодіння мовними (морфологічними) засобами,

що фіксують різницю між предметом та дією. Тому, в цей період в активному словнику дитини починає збільшуватися дієслівний словник. Однак, не дивлячись на те, що в названий період дитина оволодіває назвою основних елементів, нею нерідко опускаються, хоча перцептивно і усвідомлюється предикат або суб'єкт дії. Це, на думку А.Н.Гвоздєва говорить про те, що об'єднання слів у речення уявляє для дитини складну задачу [6].

Оволодіння зв'язним висловлюванням забезпечується практичним засвоєнням граматичних засобів зв'язку слів у реченні, зокрема флективної системи мови, системи морфологічної словозміни. А.В.Захарова, М.І.Попова показали роль орієнтування на звукову форму слова при засвоєнні дитиною системи закінчень. При цьому Н.П.Серебрянікова відводить велику роль культурі фонематичного слуху, Н.І.Жинкін, Р.Е.Лєвіна – складовому сприйняттю мовлення. Д.Б.Ельконін відмічає, що для орієнтування важлива активна діяльність дитини зі словами. Ця діяльність включає в себе порівняння слів за звучанням і закінченням, співставлення слова за звучанням, що змінилося і його новим значенням [11].

А.Н.Гвоздєв, А.А.Леонтьєв, В.К.Ординська, А.М.Шахнарович відмічають, що для засвоєння слів необхідний особливий вид аналізу – морфологічний. Дитина повинна навчитися виділяти частини слів. Частини слів, що виділяються морфологічним аналізом, на думку Ж.І.Шифа являють собою “блоки“, що складаються з компонентів, що виділяються фонетичним аналізом.

Д.Б.Ельконін вважає, що спочатку відбувається орієнтування на загальну звукову характеристику морфем, але дитина швидко проходить шлях від орієнтування на звукову характеристику морфеми до орієнтування на окремі фонематичні ознаки.

Так, А.Н.Шахнарович слідом за орієнтуванням дитини на звукову форму слова і встановленням їм певного звукокомплексу в різних словах, наприклад:

(лиса, каченя, кішку, собаку; столи, слони), виділяє наступні операції, що здійснюються мовленнєвими механізмами :

1- з'єднання звукокомплексу з тим, що позначається в дійсності: столи, слони, - багато;

2- встановлення жорсткого взаємозв'язку звукокомплексу зі значенням.

3- перенос на різні слова цього звукокомплексу при ототожнюючій дійсності (утворення за аналогією).

4- генералізація вказаного відношення, тобто перенос оформлення даних відношень на інші випадки вираження такого ж змісту (формування граматичних стереотипів) [55].

Таким чином, використовуючи різні структурні одиниці мови: фонеми, морфеми, слова, речення, дитина ясно не усвідомлює не ці елементи, не закони їх з'єднання, тому доволіно оперувати ними не може.

Рівень усвідомленого відношення до мовленнєвої діяльності, згідно Л.С.Виготському, характеризується тим, що мовлення, а саме її формальна сторона стає предметом усвідомлених доволіних дій, що формує функціональне використання мовленнєвих знаків. Л.С.Виготський показав, що тільки в результаті спеціального навчання, мовлення стає для дитини предметом усвідомленого і доволіного відношення.

Л .С.Виготський вказав на складність переходу від одного рівня до іншого [43].

Таким чином, самоусвідомлення виростає на основі мовлення, що розвивається. Про це пишуть Д.Б.Ельконін, А.В.Запорожець, вказуючи на те, що дитина оволодіває мовленнєвою дійсністю так як і іншими

предметами, - в ході практичного застосування засобів мови у своїй мовленнєвій діяльності [2].

Будучи засвоєними, теоретичні поняття впливають на практичні поняття, що є у дитини, в результаті чого дитина отримує можливість не тільки перейти до письмового мовлення, але і до засвоєння усного мовлення підходить усвідомлено, починає довільно будувати її.

На даний час існує велика кількість різних теорій, що намагаються пояснити виникнення і розвиток мовлення. Людське мовлення – це вроджена функція, яка формується в процесі онтогенезу. У дітей, що виростили в ізоляції від людей, не існує ніяких ознак членороздільного мовлення. Тільки у людини, що виростила серед людей, може з'явитися вербальне понятійне мовлення [4].

Існує цілий ряд теорій, що намагаються пояснити або описати процес формування мовлення. Серед найбільш відомих із них знаходиться теорія на учіння. Центральною ідеєю цієї теорії є те, що дитина володіє вродженою потребою і здатністю наслідувати. До найважливіших форм здатності наслідувати прибічники даної теорії відносять здатність наслідувати звуки. Вважається, що отримуючи позитивне емоційне підкріплення, наслідування призводить до швидкого засвоєння спочатку окремих звуків людського мовлення, потім складів, слів, висловлювань, правил їх граматичного оформлення. Таким чином, в рамках даної теорії оволодіння мовленням зводиться до на учіння всім її основним елементам, а механізмами формування мовлення є наслідування і підкріплення [34].

Однак, дана теорія не може цілком пояснити процес засвоєння мови. Так, непоясненою залишається швидкість засвоєння мовлення у періоді раннього дитинства. В розвитку мовлення дитини існують моменти, які не можуть бути пояснені наслідуванням мовлення дорослих. Наступний факт, що викликає сумнів в правдивості даної теорії, полягає в тому, що дорослі зазвичай підкріплюють визнанням не

правильні, а розумні і розсудливі відповіді дітей. Тому, в рамках теорії мовленнєвого наочіння досить складно пояснити швидке формування правильної граматики мовленнєвих висловлювань у дітей.

Наступною теорією, що розглядає проблему формування мовлення, є теорія специфічних задатків. Н.Хомський стверджує, що в мозку людини з народженням є деякі специфічні задатки до засвоєння мовлення та її основних атрибутів. Ці задатки починають проявлятися і завершують складатися приблизно до однорічного віку і відкриває можливість для прискореного розвитку мовлення з одного до трьох років (мається на увазі передусім засвоєння самого мовлення, розвиток мовлення як засобу мислення продовжується до періоду статевого дозрівання). Даний вік називається сенситивним для формування мовлення [56]. Під час даного сенситивного періоду мовлення розвивається без ускладнень, тоді як в інший час мовлення засвоїти або дуже важко, або взагалі неможливо. Саме цим пояснюється те, що діти емігрантів засвоюють незнайому мову швидше, аніж самі дорослі, а діти, що виховуються поза людського суспільства не можуть здобути навички людського мовлення набагато пізніше.

Когнітивна теорія засвоєння мовлення Ж.Піаже трактує можливість засвоєння мовлення від вродженої інтелектуальної здатності дитини сприймати і переробляти інформацію.

Інша теорія розглядає розвиток мовлення з психолінгвістичних позицій. З даної точки зору процес мовленнєвого розвитку уявляє собою циклічні повторення від думки до слова і навпаки, що стає з віком більше усвідомленими і змістовно багатими.

Оскільки мовлення має тісний зв'язок з мисленням, можна довів зупинитися на дослідженнях, що проводились Л.С.Виготським [14], який показав значення слова для психічного розвитку людини і її свідомості. Згідно його теорії знаків, слово узагальнює в собі всі ознаки конкретного предмету. Слово є тим “знаком“, який дозволяє розвиватися

людському мисленню до рівня абстрактного мислення. В той же час слово – це також засіб спілкування, тому воно входить до складу мовлення. Виготський вважав, що саме в значенні слова полягає єдність мовлення і мислення. При цьому найвищий рівень такої єдності – мовленнєве мислення [5].

Мовлення і мислення - це взаємопов'язані процеси, незважаючи на те, що мають різні генетичні коріння. Спочатку вони розвивались окремо. Початковою функцією мовлення була комунікативна.. В першу чергу, є види мислення, які не пов'язані з мовленням, це наочно – дійове, або практичне мислення, мислення тварин. Але подальший розвиток мислення і мовлення відбувався у тісному взаємозв'язку. На різних етапах розвитку мислення і мовлення їх взаємозв'язки виступають у різноманітних формах. Так, на ранніх етапах розвитку, коли мислення людей протікало в формі практичної інтелектуальної діяльності по відношенні до предметів, що спроможні задовольнити людські потреби, мовлення закріплювало знання про ці предмети, виражаючи їх у вигляді найменувань [50].

На ранніх етапах історичного розвитку мовлення складається з ще недиференційованих за своєю формою окремих мовленнєвих одиниць, що позначають декілька різних значень. Тому, мовленнєве спілкування могло проходити лише в конкретній ситуації, де практична дія є тим процесом, в якому слова позначали конкретні значення. Тому на даних етапах розвитку мовлення завжди було включене в практичну діяльність. Таке мовлення носить назву симпраксихного.

В подальшому, з ускладненням мови, мислення поступово звільнюється від свого безпосереднього контакту з дією і набуває характеру внутрішньої “ідеальної” діяльності, що вимагає іншого, більш розгорнутого мовлення, яке буде співпадати з рівнем розвитку мислення. Цей вид мовлення отримав назву внутрішнього. Таким чином, мовлення і мислення в єдності представляють складну єдність [21].

В психологічних і клінічних дослідженнях у дітей з недорозвитком мовлення регулярно спостерігаються ознаки інтелектуальної недостатності. Велика кількість спостережень говорить про те, що розвиток мовлення при затримці психічного розвитку як правило протікає аномально. (Г.Парамонова, Рубінштейн С.Я., Соботович Е.Ф., Лалаєва Р.І.). Мовленнєва патологія спостерігається серед дітей із ЗПР за даними Ю.Г.Дем'янова та В.А.Кувшикова у 95% випадків. У останньому дослідженні у 32% дітей спостерігалось лексико – граматичне порушення.

Г.Н.Рахманова відмічає, що 59,4% досліджених нею дітей із ЗПР припускали багато помилок при складанні речень із заданих слів [32].

Освітня мета шкільного початкового мовного курсу, полягає у оволодінні мовленнєвими вміннями й навичками на основі знань про лексико – граматичні ознаки мовних одиниць та їх функціях в текстах і реалізуються через впровадження, в навчальна – комунікативному підході. Згідно з даною концепцією учні повинні оволодіти системою таких дій і операцій, які забезпечують їхні потреби в різних видах мовленнєвого спілкування. Характерною рисою сучасної методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів є навчання моделюванню текстів – описів, розповідей, міркувань.

У розмовно-побутовому мовленні учнів спостерігаються незнання правил спілкування з дорослими, невміння враховувати адресата мовлення, користуватися жестами, мімікою, недодержання лексичних та інтонаційних норм. Існує необхідність давати дітям відомості про те, коли можна використовувати розмовно-побутове мовлення, особливості функціонування в ньому фактичних, лексичних та синтаксичних одиниць.

Під час формування лексичних понять учні в основному лише спостерігають за функціональним виучуванням мовних одиниць у текстах різних стилів [3].

Питання досконалого опанування української мови, глибокого її вивчення в школі лишається актуальним і досить гострим, адже ступінь оволодіння нею є чи не найважливішим критерієм психічного розвитку учня, становлення його як суб'єкта навчальної діяльності, оскільки мова є не лише предметом вивчення, а й засобом раціонального пізнання. Досягнення учнями комбінаторної функції слова, виділення слів у мовленні, диференціація їх за формально – граматичними ознаками сприяє усвідомленню суті граматичних понять: “слово – предмет“, “слово – дія“, “слово – ознака“. Поняття про слово конкретизується через його розгляд у словах, пов'язаних спільністю словотворення [6].

Психологія та психолінгвістика повинна досліджувати реальні процеси формування мовленнєвого висловлювання і його засвоєння, а також ті складові компоненти, що входять в ці процеси, і умови, в яких вони протікають.

1. Основні етапи процесу мовленнєвої комунікації

Питання про те, як протікає формування мовленнєвого спілкування, з одного боку, і його розуміння, з іншого було започатковано у психології ще у перші десятиліття нашого століття. А.Пік вказував на те, що процес формування мовленнєвого висловлювання є “шляхом від думки до мовлення”, а процес розуміння – як “ шлях від мовлення до думки”.

Розкриття дійсної складності обох процесів було пов'язане з успіхами психологічної науки, з одного боку, та успіхами лінгвістики – з іншого [17].

Вихідною тезою Л.С.Виготський є не сприйняття припущення про “досконало готову думку”. Такому припущенню Виготський протиставляв положення про складну історично обумовлену природу “думки” і про складний перехід думки в мовлення, думка не перевтілюється в слові, а здійснюється в слові”, - вказував Виготський. Сама по собі “думка”, котра повинна перейти в мовлення, менше всього

була для Виготського початковим “духовним” актом. “Сама думка є складним утворенням, що відображає дійсність, тобто мислення – це особливий процес, що формувався в суспільно – історичному розвитку на основі тієї ролі, яку відіграє мова в суспільній історії людства.”

Саме ці твердження змусили Виготського шукати в основі кожної думки той мотив, котрий викликає її і ту складну структуру, що при безпосередніх спробах підійти до неї може здатися “без – образною” і “без – мовленнєвою”.

У своїх дослідженнях, направлених на аналіз виникнення думки в онтогенезі, Виготський показав, що на ранніх етапах розвитку дитини будь яке утруднення, що створює “задачу”, викликає виникнення зовнішніх спроб, в які включається також аналізуючи і плануюче зовнішнє мовлення. На наступних етапах розвитку дитини це розгорнуте мовлення поступово переходить у шепітне мовлення, потім згортається, - стає внутрішнім мовленням, що пізніше і перетворюється на думку [5].

Внутрішнє мовлення - це необхідна ланка на шляху переходу думки в розгорнуту промову, не розумілось Виготським як “мовлення подумки”, що зберігає всі граматичні форми розгорнутого зовнішнього мовлення.

Внутрішнє мовлення, на думку Виготського має зовсім іншу будову і певні функції, що відрізняється від думки і від зовнішнього мовлення.

“Задум” (або думка), з якої починається процес формування висловлювання, віддзеркалює реальність, узагальнюючи той зміст, що підлягає мовленнєвому оформленню і відносячи об’єкт висловлювання до певної категорії. Думка, що підлягає мовленнєвому формулюванню завжди є суб’єктивною. Саме цей суб’єктивний характер думки, що належить до мовленнєвого оформлення, Виготський позначив терміном “смысл”, протиставляючи його іншому терміну – “ значення”, які він розумів як систему об’єктивних зв’язків, що віддзеркалюють реальні явища [45].

Процес розуміння смислу цілого тексту складніше і має зовсім іншу психологічну структуру, котра виходить за межі лінгвістичних закономірностей. У більш складно побудованих текстах смисл цілого не зводиться до послідовності смислів частин і потребують складного аналізу та синтезу з зіставленням окремих фрагментів, зі створенням гіпотез про загальний смисл і нерідко – з виходом за межі “зовнішнього” тексту, з переходом у “підтекст”, що включає загальну думку всього висловлювання, а іноді оцінку тих мотивів, що є прихованими за цим текстом.

Не менш важливою для розуміння смислу цілого тексту є оцінка внутрішнього, прихованого смислу, що стоїть за повідомленням. Таке декодування може виступати вже при розумінні деяких відносно простих конструкцій (наприклад, метафор) Розуміння фразеологізму не обмежується розшифровкою його зовнішньої граматичної структури, але включає і перехід до його внутрішнього смислу або “підтексту” [6]

Розшифровка змісту тексту потребує такої ж вибіркової психологічних операцій, як і при розумінні значення окремих слів або граматичних конструкцій. З початком систематичного шкільного навчання найбільш інтенсивно розвиваються вищі форми аналітико – синтетичної діяльності, що пов’язані із смисловою переробкою вербального матеріалу. Це пов’язано з необхідністю засвоєння навчального матеріалу. Тому перед школярами постійно стоїть задача здійснення семантичного аналізу вербальної інформації згідно з конкретними навчальними завданнями.

Рівень сформованості процесів вербально – смислового аналізу спричиняє значний вплив на успішність навчання, на ефективність засвоєння школярами навчального матеріалу. Тому цілеспрямоване формування вміння учнів здійснювати семантичний аналіз інформації, що сприймається повинно виступати як спеціальна, заснована на знанні фундаментальних закономірностей і вікових особливостей розвитку

процесів вербально – смислового аналізу завдання шкільного навчання [9].

При розробці теоретичних положень дослідники спирались на дві основні групи психологічних даних. Перша група пов'язана з вивченням процесів розуміння молодшими школярами художніх текстів, з вивченням уміння виділяти головну думку.

Складнощі розуміння часто обумовлюються тим, що більшість уявлень і проявів оточуючої дійсності являють собою дві взаємопов'язані системи – зв'язки – зовнішні (значення) і внутрішні (смысл). Зрозуміти той чи інший об'єкт або явище в значній мірі означає розкрити систему внутрішніх зв'язків, дізнатись про нього. Ступінь розуміння залежить від того, що осмислюється – зовнішні або внутрішні зв'язки.

Особливо чітко взаємозв'язок двох типів зв'язків простежується на текстовому матеріалі. Поряд із змістовною для розуміння стороною текст може включати закриті для безпосереднього сприйняття сторони, але це буде складати основний смысл або підтекст. Ступінь виявлення суб'єктом підтексту характеризує глибину розуміння, що іде поряд з розкриттям змісту.

Найбільшу складність для розуміння представляє художній текст, структура якого характеризується тим, що його елементи включені в різні системи відносин, що взаємодіють, хоча і належать до різних структурних рівнів тексту.

Важливим залишається питання, як відбувається розуміння під текстового змісту вербального матеріалу, його головної думки. З аналізу ряду експериментальних робіт з'ясовано, що розуміння художнього твору, його головної думки, контексту, тісно пов'язано з рівнем розвитку вербально – смислового аналізу.

Вербальний матеріал, з яким суб'єкт зустрічається, зокрема у навчальному процесі, різноманітний за своєю структурою і складністю.

Тому на початку навчання найбільш інтенсивні процеси вербально – смислового аналізу починає складатися багаторівнева структура, смисловий аналіз вербального матеріалу, виділення в ньому окремих смислових частин, знаходження в тексті головного, істотне розуміння його під текстового значення. Завданням вищевказаних є виконання простих когнітивних операцій, що пов'язані з семантичною обробкою окремих елементів мови (фонем, літер, слів) [25].

1.2. Особливості розвитку інтелектуальної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку

Дослідники клініки затримки психічного розвитку відмічають, що у даної категорії дітей є недоліки пізнавальної діяльності. Це чітко проявляється у труднощах, які діти відчувають в процесі вирішення арифметичних задач, у оволодінні навичками письма та читання, засвоєнні граматичних правил і т.п.

Однак аналіз мисленнєвої діяльності школярів в ході засвоєння навчального матеріалу не завжди дає достатньо чіткі уявлення про своєрідність їхнього мислення: виявлені при цьому особливості можуть бути обумовлені ступенем професійної майстерності вчителя а також рівнем засвоєння навчального матеріалу [33].

В колективі нормальних однолітків через несприятливе положення у багатьох дітей із порушеннями інтелектуального розвитку складається різко негативне відношення до навчальної діяльності і це потрібно мати на увазі вчителю. Низька продуктивність при виконанні завдань може обумовлюватися не тільки недостатньою сформованістю інтелектуальних процесів, але і емоційними компонентами.

У порівнянні з нормальними однолітками діти із затримкою психічного розвитку характеризуються низьким рівнем пізнавальної діяльності. Це проявляється передусім в недостатній їх кмітливості. Діти

із затримкою психічного розвитку майже не задають питань. Ці діти кволі, пасивні, з уповільненим мовленням. Інші задають питання, які стосуються переважно лише зовнішніх властивостей оточуючих їх предметів. Це дещо розгальмовані, багатослівні і навіть балакучі діти. [6]

Діти із затримкою психічного розвитку помітно відрізняються від своїх однолітків і тоді, коли питання або проблема ставиться перед ними дорослими як інтелектуальна задача. Це спостерігається перш за все в специфічному відношенні дітей до цих завдань. У молодших школярів, які розвиваються нормально проявляється особливість, яка більш повно може бути позначена як готовність до рішення пізнавальних задач. Це виражається в особливій зосередженості, увазі і зібраності, з якими більшість нормальних дітей прослуховують наступне завдання, особливо коли воно лунає від незнайомої людини і не пов'язане з навчальним матеріалом [15].

Подібної готовності у дітей із затримкою психічного розвитку не відмічається. Деякі з них лякаються нової для них задачі як навчального так і не навчального характеру. У інших дітей із затримкою психічного розвитку, навпаки, будь-яке завдання викликає яскраво виражену зацікавленість, пошвавлення, підвищену мовленнєву та рухову активність. Однак, активність носить ігровий характер.

Ці діти перетворюють будь яке завдання у гру. У більшості таких дітей не спостерігається готовності до інтелектуальних зусиль, необхідних для вирішення поставленої перед ними задачі. У дітей із затримкою психічного розвитку недостатній рівень сформованості мисленнєвої діяльності. Це чітко проявляється на уроках, коли вони часто приступають до вирішення, не проаналізувавши усієї сукупності даних і не намітивши плану вирішення завдання. Це можна помітити коли дитина зайнята настільною грою. Успіх в таких іграх залежить від планування дій. Як правило діти із затримкою психічного розвитку

відразу приступають до практичного вирішення задачі. Вони починають хапати зі столу окремі деталі, безладно їх перебирають і перекладають з місця на місце. Порівняння зі зразком відбувається по закінченню роботи [7].

Наступною важливою умовою вирішення інтелектуальних задач є оволодіння основними мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, абстрагуванням, порівнянням. Здібність виконувати ці операції є однією з істотних передумов оволодіння необхідними формами логічного мислення.

Однією з найбільш вагомих сторін процесу пізнання є вміння аналізувати предмети і явища оточуючої дійсності. По особливостям спостереження, що аналізується, по кількості відокремлених ознак, які сприймається зором, можна виявити рівень сформованості у дитини процесу аналізу. Треба відмітити, що діти із затримкою психічного розвитку істотно відрізняються і в цьому відношенні від нормальних однолітків.

Аналіз об'єктів відрізняється у дітей із затримкою психічного розвитку меншою повнотою і недостатньою тонкістю. В результаті цього діти виділяють у зображенні майже вдвічі менше ознак, аніж їх нормальні однолітки. Діяльність дітей із затримкою психічного розвитку при аналізі недостатньо цілеспрямована: ознаки виділяються хаотично, без плану [44].

При виконанні завдань на групування предметів за родовою ознакою також спостерігається недостатній рівень сформованості операції узагальнення у дітей із порушеннями розумового розвитку.

Родові поняття у дітей із затримкою психічного розвитку носять дифузний, погано диференційований характер, замість того, щоб розглянути з різних точок зору зображені предмети, діти відносять те, що належить до одного з родових понять, не помічаючи при цьому, що

всі інші об'єкти за тією ж ознакою не можуть бути об'єднані в одну групу.

У дітей із ЗПР на початку шкільного навчання недостатньо розвинена операція абстрагування. Це чітко проявляється при виконанні завдань, що вимагають абстрагування кількісної ознаки, що лежить в основі рядоутворення.

До кінця молодшого віку більша кількість дітей із затримкою психічного розвитку оволодівають операцією класифікації на тому ж рівні, що і їхні однолітки, які розвиваються нормально [7].

Постановка питання про характер динаміки психічного розвитку дітей є неправомірною тому, що не можна роздивлятися процес розвитку дитини поза її зв'язком з характером навчання. Недорозвиток пізнавальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку при навчанні їх в умовах масової школи усугубляється поступовим формуванням у їхній свідомості своєї неповноцінності.

Позитивний вплив на розвиток мислення дітей із затримкою психічного розвитку здійснюють спеціально розроблені корекційні заняття, до програми яких входять активне формування основних мисленнєвих операцій.

У клінічних дослідженнях дітей із затримкою психічного розвитку вказується на недорозвиток у них пізнавальної діяльності, бідний порівняно з їхніми нормальними однолітками запас відомостей про оточуючу дійсність.

Крім того, відмічається труднощі, які відчувають діти цієї категорії при вирішенні задач на складання об'єктів за зразком. Наприклад, їм дуже складно вирішувати задачі з методики "Кубики Кооса". Діти із затримкою психічного розвитку нерідко відчувають труднощі і при складанні розрізних картинок, особливо утруднюються при вирішенні вербальних задач.

А.Н.Цимбалюк завдяки експериментальним дослідженням, виявила наступні групи дітей із затримкою психічного розвитку:

- школярі, що наближаються до нормальних однолітків, за рівнем продуктивності при вирішенні експериментальних задач і за деякими проявами активності. У цих дітей відмічається відносна сформованість основних мисленнєвих операцій при зниженій пізнавальній активності;

- учні з нерівномірними проявами пізнавальної активності і продуктивності у виконанні завдань;

- діти, для яких характерно поєднання низького рівня продуктивності з майже повною відсутністю активності при виконанні інтелектуальних задач [9].

З.І.Калмикова відмітила значне відставання дітей із затримкою психічного розвитку за вмінням вирішувати задачі проблемного характеру. Таким дітям властиве поверхнєве мислення, його направленість на випадкові ознаки, що чітко проявляється на словесно – логічному рівні.

З 2 до 4 класу підвищення основних показників розвитку психіки таких дітей виражено значно менше, аніж у їхніх однолітків. При цьому, як і у нормальних дітей, спостерігається нерівномірність розвитку різних видів мислення: більш швидкий на початку темп розвитку інтуїтивно – практичного мислення з віком уповільнюється. Однак, словесно-логічне мислення не характерного для підліткового віку дітей із ЗПР. Мислення підлітків із затримкою психічного розвитку залишається переважно конкретним. Інертність мисленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку Т.Д.Пускаєва розглядає як одну з рис, що визначає своєрідність пізнавальної діяльності молодших школярів даної групи.

1.3. Розвиток усного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку

Особливості мовленнєвого розвитку дитини із ЗПР вносять свій негатив у загальну картину труднощів у навчанні, що виникають не уникнувши. Про недоліки мовлення у більшості дітей із ЗПР говорить пізня поява перших слів і фраз, уповільнене розширення словника і оволодіння граматичною будовою, нерідко відмічаються недоліки звуковимови і диференціації звуків. У старшому дошкільному віці в умовах повсякденного спілкування ці недоліки чітко не виступають і побутове мовлення дітей із ЗПР практично не відрізняють від мовлення нормальних однолітків [16].

Однак, при переказі прочитаного тексту або про складанні розповіді (за картинкою або на задану тему) чітко спостерігається недостатність активного словника, особливо слів, що позначають ознаки предмету, неточне застосування окремих слів, обмеженість слів, що позначають загальні поняття, утруднення словотвору.

Зазвичай страждає граматична будова мовлення: діти практично не використовують розгорнуті фрази, порушують порядок слів, не узгоджують слова між собою. Відставання у формуванні мовлення проявляється і у труднощах розуміння де – яких мовленнєвих конструкцій, а також мовленнєвих форм вираження просторових відношень.

Істотним фактором в уповільненні становлення мовленнєвих функцій є відсутність пізнавального відношення до мовлення: діти із ЗПР не визначають у мовленнєвому потоці слова, а в словах – звуки, як нормальні діти. Для успішного навчання грамоти, вони потребують спеціального формування цих дій [29].

Недоліки мовленнєвого розвитку є у дітей із ЗПР наслідком низького рівня пізнавальної і власне мовленнєвої активності, не

сформованості операцій мислення, тобто вторинним дефектом. Проявлятися вони можуть по – різному. В тих випадках, коли недоліки мовлення виражені особливо сильно, можна припустити наявність складного дефекту-загальної затримки психічного розвитку, ускладненою первинним порушенням мовленнєвих функцій.

Навчання дітей із ЗПР ускладнюється такими явищами, як нездатністю зосереджено працювати, підвищеною втомлюваністю, уповільненим темпом мислення і діяльності, інертністю (дитина з трудом переключається з одного виду діяльності на інший, з одного способу виконання завдання на інший). Недолік у обліку ситуацій, невмінні гальмувати свої бажання, недостатності вольових зусиль утруднює пристосованість до умов школи. Обмежена здібність до організованої, цілеспрямованої діяльності, недостатня виразність інтелектуальних інтересів, слабка мотивація учбової діяльності, співвідносячись з недоліками сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, працездатності, координації рухів, мовленнєвим недорозвитком для цих дітей темп і об'єкт загальноприйнятої шкільної програми.

Розвиток лексики в онтогенезі здійснюється на початку розширення об'єму словника й уточнення значення слів. В процесі розвитку дитини збагачується її словник, значення слова розвивається, змінює свою структуру [41].

Уявлення дитини про об'єкти оточуючої дійсності визначається рівнем її пізнавальної діяльності та тісно пов'язане з формуванням, розвитком, уточненням, усвідомленням лексики дитини

Лексична сторона мовлення у дітей з затримкою психічного розвитку має недорозвиток різного рівня.

Основними характерними рисами словникового запасу дітей із ЗПР є бідність і неточність.

Формування словника дитини тісно пов'язане з розвитком уявлень про оточуючу дійсність та її психічним розвитком. Своєрідність

пізнавальної діяльності, обмеженість уявлень про оточуючий світ відображають особливості словникового запасу дітей із затримкою психічного розвитку.

Дослідження першокласників із ЗПР про рівень знань і уявлень про оточуючий світ, що проводились С.Г.Шевченко, виявило їх бідність і певну своєрідність. Так, більшість дітей із ЗПР мають дуже приближене, абстрактне уявлення про професії своїх батьків. [18]

Лише небагато дітей з ЗПР (15 %) точно знали своє прізвище та ім'я своїх батьків, могли відокремити поняття «повне ім'я» і «по-батькові», розуміли їхній зв'язок. У більшості учнів із ЗПР (85 %) відмічалась недостатня сформованість поширених знань з цієї теми. Так, більша кількість дітей (50 %) погано диференціюють ім'я і по-батькові, сприймають їх як одне ціле, не знали свого повного ім'я і по-батькові, не могли від повного ім'я утворити коротке і навпаки.

Дітям із ЗПР було складно перераховувати і визначати послідовність пір року, називати їх найбільш характерні ознаки. Вони змішували поняття «пори року» і «місяць».

У зв'язку з обмеженістю уявлень і знань про оточуючий світ, у словнику дітей із ЗПР відсутні позначення добре відомих дітям предметів, дій, якостей. За даними Є.В.Пальцевої, тільки половина дітей із ЗПР (71-80%) змогла правильно назвати запропоновані картинки. Часто спостерігалась неточність використання слів, їх заміни за ознаками (замість сукня – комірець, поливає – виливає, вишиває – шиє). Слова - найменування часто замінюють описом ситуації або дії.

У словнику дітей із ЗПР переважають іменники і дієслова. Засвоєння прикметників викликає труднощі. У мовленні цих дітей використовуються лише прикметники, що позначають безпосередньо властивості предметів.[8].

Рівень оволодіння узагальнюючими поняттями є найбільш визначною ознакою лексичного розвитку дитини. Цей процес як

«складний психічний процес, що включає в себе поступовий розвиток розуміння нового слова, власне застосування його дитиною і тільки в якості завершальної ланки.» вивчав Л.С.Виготський. [5]

Процес оволодіння словами узагальнюючого характеру тісно пов'язаний з умінням узагальнювати та розвитком здібності до аналізу і синтезу. Узагальнюючі слова вже є в наявності в імпресивному мовленні, однак вони ще не перейшли до активного словника. В активному словнику дітей із ЗПР превалюють слова конкретного значення, а слова узагальнюючі викликають багато труднощів. У свідомості дитини недостатньо закріплений зв'язок між образом предмету і його назвою.

Так, замість назви предмету дитина часто дає його опис. Діти із ЗПР здебільшого можуть використати лише 2-3 пізнавальні ознаки, у той час як учні масової школи вказували 4-7. Більшість дітей із ЗПР замість значимих характерних ознак предмету сприймали неістотні деталі, різні відомості, що не слугують для впізнання.

Діти із затримкою психічного розвитку вміють виділяти ознаки предметів, але не диференціюють істотні для даного об'єкту або предмету ознаки. Також відзначається невміння дітей із ЗПР виділяти частини предметів, їх колір, величину, форму, просторові відношення. У мовленні цих дітей рідко використовуються слова, що позначають просторові відношення. Замість них діти використовують слова "там, туди, тут, сюди, звідти..." "[28]

Певні труднощі виявляються і у завданнях назвати колір предмету. Діти із затримкою психічного розвитку можуть назвати основні кольори, проте додаткові та відтінкові викликають у них труднощі чи зовсім відсутні як в імпресивному так і в експресивному мовленні.

Характерними особливостями лексики для дітей із ЗПР є утруднення у підборі саме синонімів, ніж антонімів. Спостерігається недостатня сформованість антонімічних і синонімічних засобів

мовлення. Вони добре підбирають антоніми до знайомих слів :великий – маленький, холодний – гарячий...

Таким чином, у більшості дітей із ЗПР спостерігається бідність словникового запасу, своєрідність лексики, що проявляється у неточності застосування слів, в не сформованості узагальнюючих понять, у недорозвитку антонімічних і синонімічних засобів мовлення [7].

Особливості мовленнєвого розвитку дошкільників і школярів із ЗПР вивчаються багатьма дослідниками. Відомі праці, в яких розкриваються особливості відставання в опануванні мовлення пізній період функціонування неологізмів (Н.Боярнова, О.Слепович, Р.Тригер), слабка мовленнєва активність, бідність, не диференційованість словника (О.Кошелева, О.Слепович, С.Шевченко), недостатня сформованість граматичної будови (Г.Рахманова, Є. Ф.Соботович, Л.Яснам), низький рівень в орієнтуванні звукової діяльності мовлення, слабке усвідомлення звукової будови слова (С.Карпова, С.Хорош, О. Мальцева, Р.Тригер).

В психолого–педагогічних дослідженнях (Н.А.Нікашина, В.І.Лубовський, М.А.Ципіна, С.Г.Шевченко) у дітей із ЗПР відмічається низький рівень практичних узагальнень, труднощі у розумінні, застосуванні ряду лексем, недостатність словесної регуляції дій та обмеженість словника. Спостерігається відставання у розвитку контекстного мовлення, істотно запізнюються розвиток внутрішнього мовлення. В мовленнєвому оформленні проявляється інфантилізм, бідність виразних засобів, недостатнє розуміння значення образних виразів. За даними Є.В.Мальцевої біля 65% молодших школярів із ЗПР страждають дефектами звуковимови [53].

У дослідженнях Н.А.Нікашиної і С.Г.Шевченко відмічається бідний, недиференційований словниковий запас у цієї категорії дітей. Більшість слів вони застосовують неточно і неправильно. Для визначення ознак і властивостей предметів, визначення загальних

понять діти із ЗПР використовують незначну, порівняно з нормою кількість слів. Це пов'язано з тим, що у них недостатньо знань про оточуючий світ, що є результатом особливостей пізнавальної діяльності при ЗПР.

Крім того, такі діти утруднюються в установці синтаксичних і парадигматичних зв'язків у словах. Тому часто опускають незнайомі і малознайомі слова або замінюють їх на добре знайомі.

Молодші школярі із ЗПР слабо володіють граматичними узагальненнями, використовують неправильні граматичні конструкції, не вміють узгоджувати частини мови в роді. За даними Т.Н.Рахманової та Р.Д.Триггер, молодші школярі утруднюються проставляти у необхідній послідовності слова у фразі, давати правильну оцінку порівняльним конструкціям, розуміти і застосовувати складні логіко-граматичні конструкції. У дітей із ЗПР визначається слабка здатність до самостійного переказу тексту, що прослухали, до опис предмета та складання розповіді за сюжетними картинками. Крім того вони припускаються багатьох аргументів :пропуск або надлишок членів речення, помилки в управлінні і узгодженні, використанні службових слів, визначенні часу дієслова, труднощі у словотворах. [32].

Однак, достатня кількість психологічних досліджень, присвячених вивченню особливостей розвитку процесів семантичного аналізу у молодших школярів не дає цілого і зрозумілого уявлення про закономірності їхнього індивідуального і вікового розвитку, і не дивлячись на схожість отриманих результатів однієї системи вони не використовують.

При розробці теоретичних положень дослідники спиралась на дві основні групи психологічних даних. Перша група пов'язана з вивченням процесів розуміння молодшими школярами художніх текстів, з вивченням уміння виділяти головну думку.

Складнощі розуміння часто обумовлюються тим, що більшість уявлень і проявів оточуючої дійсності являють собою дві взаємопов'язані системи – зв'язки – зовнішні (значення) і внутрішні (смысл). Зрозуміти той чи інший об'єкт або явище в значній мірі означає розкрити систему внутрішніх зв'язків, дізнатись про нього. Ступінь розуміння залежить від того, що осмислюється – зовнішні або внутрішні зв'язки [43].

Особливо чітко взаємозв'язок двох типів зв'язків простежується на текстовому матеріалі. Поряд із змістовною для розуміння стороною текст може включати закриті для безпосереднього сприйняття сторони, але це буде складати основний смысл або підтекст. Ступінь виявлення суб'єктом підтексту характеризує глибину розуміння, що іде поряд з розкриттям змісту.

Найбільшу складність для розуміння представляє художній текст, структура якого характеризується тим, що його елементи включені в різні системи відносин, що взаємодіють, хоча і належать до різних структурних рівнів тексту [64].

Основними складовими художнього тексту є його зовнішня оболонка – зміст, сюжет, або фабула і підтекст, задум, якого автор представив у неявному, замаскованому вигляді, чого він не міг і не хотів сказати прямо. Фабула і основний смысл художніх текстів можуть співпадати, але можуть і значно розходитись. При розходженні фабул і основного смислу художнього тексту для його розуміння вже недостатнім буде тільки аналіз змісту тексту, так як розуміння головної думки художнього твору тісно пов'язане з особистісним смислом твору або суб'єкта, об'ємом його знань про оточуючу дійсність, із ступенем сформованості когнітивних структур–матриць сприйняття художніх творів.

Важливим залишається питання, як відбувається розуміння під текстового змісту вербального матеріалу, його головної думки. З аналізу

ряду експериментальних робіт з'ясовано, що розуміння художнього твору, його головної думки, контексту, тісно пов'язано з рівнем розвитку вербально - смислового аналізу.

Існує інша думка, яка полягає в тому, що розуміння головної думки художнього твору являє собою миттєвий акт, близький за своїм характером до інсайту. Розуміння прихованого змісту твору, що виступає як одноактний феномен, дійсно суб'єктивно може бути, але за умови високого ступеня сформованості у суб'єкта системи вербально-смислового аналізу.

В наш час активно ведеться пошук найпростіших базальних процесів, що могли б лежати в основі і визначати успішність або неуспішність функціонування в цілому складних багаторівневих когнітивних структур. Одним з найбільш загальних законів розумового розвитку є закон системної диференціації, висуває у якості базальних, найпростіших процесів, від яких можуть залежати здібності до навчання і рівень інтелекту [5].

Вербальний матеріал, з яким суб'єкт зустрічається, зокрема у навчальному процесі, різноманітний за своєю структурою і складністю. Тому на початку навчання найбільш інтенсивні процеси вербально – смислового аналізу починає складатися багаторівнева структура, смисловий аналіз вербального матеріалу, виділення в ньому окремих смислових частин, знаходження в тексті головного, істотне розуміння його під текстового значення. Завданням вищевказаних є виконання простих когнітивних операцій, що пов'язані з семантичною обробкою окремих елементів мови (фонем, літер, слів) [34].

Лінгвісти (О.М.Гвоздєв, Б.Н.Головін) вирішують питання мовленнєвого розвитку на основі принципу об'єктивного взаємозв'язку між мовленням і мисленням. Особливу увагу вони приділяють засвоєнню мовних одиниць(звуків, слів, граматичних форм, конструкцій), що потребують розвитку у дітей. Аналізувати зв'язне

мовлення необхідно у комплексі, враховуючи логіко – граматичний аспект, емоційний, психологічний і т.п.

Отже, для мовлення дітей шестирічного віку характерне оволодіння рідною мовою, побутовим діалогічним мовленням, у них сформована вимова найближчого оточення. [5].

Загалом шестилітки слабо володіють нормами літературного мовлення, припускаються помилок у звуковому оформленні слів, неправильно наголошують слова, помиляються, встановлюючи зв'язок слів у реченнях. Лексичний запас у них бідний, обмежений, не завжди слова вживаються влучно й правильно, характерне невміння орієнтуватись і дати відповідь на запитання. До шести років мовлення дитини емоційне, але вже у 6 – 7 років дитина відступає від емоційності [34].

Важливою ланкою в системі навчання зв'язного виразного мовлення дітей старшого дошкільного віку є заняття з творчого розповідання, які відіграють велику роль у розвитку творчої активності та самостійності. Вироблення та розвиток творчого зв'язного мовлення у дітей - найважливіша умова повноцінного засвоєння знань, розвитку уяви, фантазії, абстрактного, логічного мислення.

Основою успішного формування інтелектуальної сфери має бути чітко організована робота, що спрямована на розвиток зв'язного мовлення у шестиліток. [2].

РОЗДІЛ 2

ВИВЧЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1 Обґрунтування методики дослідження

В спеціальній психології і педагогіці інтенсивно обговорюється проблема інтеграції дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в загальноосвітню школу. З цією метою при загальноосвітніх школах були організовані спеціальні класи інтенсивної педагогічної корекції (ІПК), в яких повинні навчатися молодші школярі із ЗПР різного генезу [6].

У рамках загальноосвітніх шкіл в останні роки накопичувався досвід диференційованого навчання дітей ЗПР у спеціальних класах ІПК. Недооцінювати ці досягнення не можна. Разом з тим не слід не помічати, що несприятливі економічні, соціальні і педагогічні явища у розвитку освіти з роками загострювали протиріччя між метою, завданням школи та реальним станом і результатами навчально-виховної і корекційної роботи

До початку шкільного навчання діти із ЗПР в достатній мірі оволодівають комунікативним мовленням, що необхідне для спілкування з однолітками і дорослими. Але дослідження мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР різного генезу дають змогу визначити деякі особливості мовлення цих дітей. В основі цих порушень визначають порушення деяких лінгвістичних компонентів мовлення, також несформованість зв'язного мовлення дітей даної категорії. (Р.І Лалаева. В.Г Петрова)

Процес засвоєння дітьми із ЗПР зв'язного мовлення є досить вивченим, але деякі аспекти потребують більш детального вивчення [7]

Враховуючи той факт що 50% невстигаючих школярів у навчанні, це діти із ЗПР (Е.А.Крилова Ю.А.Костенкова Е.А Колодовская) які

поряд з недостатньою сформованістю психічних процесів, мають складні мовленнєві проблеми класи ІПК повинні бути організовані в усіх видах загальноосвітніх закладах які:

- забезпечені спеціально підготовленими кадрами
- мають необхідне науково - методичне забезпечення
- мають відповідну матеріально - технічну базу для організації учбово - корекційного процесу [23].

Передбачається, що в процесі проведення комплексного корекційного впливу в молодших класах відхилення у розвитку дітей будуть компенсовані. Але на практиці в багатьох загальноосвітніх школах при організації класів ІПК не дотримуються цих вимог. В наслідок чого значна кількість дітей з некомпенсованою ЗПР після некомпетентно проведеної корекційної роботи в класах ІПК потрапляють в нормальні класи загальноосвітньої школи.

Деякі молодші школярі із ЗПР зовсім не потрапляють в класи ІПК, і навчаються разом із однолітками з нормою психічного і мовленнєвого розвитку, що в подальшому негативно впливає на навчання та подальше життя цих дітей.

Тому особливо актуальною, складною і відповідальною є діагностика порушень і організації корекційної роботи з дітьми із ЗПР в класах ІПК.

2.2 Характеристика груп дослідження

У межах цього дослідження ми мали на меті вивчити стан сформованості усного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку різного генезу в класах інтенсивної педагогічної корекції.

Дослідження проводилось на базі загальноосвітньої школи №55 м. Херсона. В дослідженні брали участь 16 учнів молодшого шкільного віку,

із них 8 дітей з нормальним інтелектуальним розвитком, які навчаються у першому класі (1-А) загальноосвітньої школи (контрольна група) і 8 молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР), які навчаються у класі інтенсивної педагогічної корекції (ІПК), ці діти склали експериментальну групу.

Розробляючи етапи експериментального дослідження ми спирались на наступні положення:

- в ході аномального розвитку поряд з первинними відхиленнями які обумовлені затримкою розвитку психічних процесів, формуються вторинні порушення.

- своєрідність порушення мовленнєвого розвитку аномальної дитини особливо ярко виражається у випадках несвоєчасної і некомпетентно проведеної корекційної роботи

Для визначення особливостей зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР нами було проведено діагностичне дослідження, в якому використовувались загально прийняті методики дослідження (Е.Ф.Соботович, О.М.Марченко), які дають можливість зробити висновки про стан сформованості усного мовлення дітей молодшого шкільного віку із ЗПР різного генезу.

Вони містять в собі завдання які визначають

1. Розкладання малюнків з послідовним розгортанням сюжету.
2. Складання фраз (речень) за картинками
3. Складання розповіді за допомогою серії сюжетних картинок
4. Виявлення розуміння змісту сюжетного малюнку
5. Переказування тексту

У дослідженні використовувались методи: бесіди, опитування, тестування. Для дослідження був відібраний спеціальний лексичний матеріал різних граматичних категорій, набір предметних та сюжетних картинок для складання розповідей, текст для переказування.

Підбираючи мовленнєвий матеріал ми враховували, вік дітей, інтелект, програмний матеріал з мовних предметів.

Результати обстеження учнів фіксувались у протоколах, кількісно та якісно аналізувались.

Методики вивчення кожного з параметрів охоплювали:

- повідомлення дитині конкретного завдання
- інструкція що до виконання
- стимулюючий матеріал (словесний , дидактичний)
- в процесі нашого дослідження ми з'ясували відсутність або наявність порушення, та його структуру.

Враховуючі актуальність мовленнєвої підготовки дошкільників із ЗПР до навчання у школі, особливо з предметів мовного циклу, принципово важливим було в результаті дослідження зробити порівняльну характеристику сформованості зв'язного мовлення дітей контрольної та експериментальної групи.

Розкладання малюнків з послідовним розгортанням сюжету.

Дітям пропонувались 3 сюжетні малюнки, які пов'язані між собою логічним змістом. Їм необхідно було розкласти серію цих малюнків у логічній послідовності.

Якщо дитина не може самостійно скласти малюнки, надавалась допомога, перед дитиною викладалась перша картинка, після чого пропонувалось відшукати ще 2 картинки і викласти їх по порядку.

Інструкція для дитини: Подивись уважно на всі малюнки і розклади їх по порядку

Складання фраз (речень) за картинкою

Картинки дібрані таким чином, що фрази можуть значно різнитися за довжиною, граматичною і лексичною складністю. Картинки передбачають застосування конструкцій "підмет - присудок–просте доповнення"

Інструкція для дитини: Скажи будь ласка, що намальовано?[6]

Складання розповіді за допомогою серії сюжетних картинок

Побудова програми висловлювання у даному випадку опосередковано зовнішніми опорами, що значно полегшує виконання завдання. Відбір картинок відбувався з урахуванням вікових особливостей дітей.

Інструкція для дитини: Ти бачиш перед собою картинки, розклади ці картинки по порядку і склади розповідь. [9]

4.Виявлення розуміння змісту сюжетного малюнку

Завдання дозволяє виявити розуміння дитиною смислу сюжетного малюнка.

Дитині ставиться одне запитання. Якщо дитина не може одразу відповісти, їй надається допомога у вигляді допоміжного запитання.

Інструкція для дитини: “Що відбувається на цьому малюнку?”.[6]

5.Переказування тексту

Це завдання складніше за попереднє, провокує множинні лексичні, граматичні і семантичні помилки, що має вплив на зв'язне мовлення. В процесі виконання даного завдання активізуються вищі психічні і мовленнєві механізми. Текст добирався з урахуванням вікових особливостей дітей. (молодший шкільний вік)

Інструкція для дитини: послухай уважно розповідь і приготуйся переказувати. Після закінчення переказу, дитині пропонують запитання, які дозволяють судити про те, наскільки вона зрозуміла смисл ситуації. [6].

2.3. Обговорення результатів діагностичного дослідження зв'язного мовлення

Для вивчення особливостей розкладання малюнків з послідовним розгортанням сюжету, ми дібрали відповідний мовленнєвий

дидактичний матеріал. Підібрані картинки, передбачено програмою навчання та виховання дітей даної категорії.

Отримані результати показали, що діти із ЗПР у своїй більшості розуміють зміст малюнків і викладають їх у певній послідовності стосовно змісту.

Результат правильного виконання склав 85,4%, на відміну від контрольної групи (100%). Припустили деякі помилки 14,6% учнів, вони були неуважні і не змогли без допомоги викласти картинку у певному порядку.

Виконання другого завдання на складання речення до запропонованої сюжетної картинки викликало деякі труднощі у дітей експериментальної групи під час виконання. Практично без помилок склали повні речення лише 25,8% учнів експериментальної групи, на відміну від контрольної групи (87,5%), 74,2% учнів із ЗПР не змогли скласти повне речення за даною сюжетною картинкою, їх відповідь обмежувалась короткими фразами.

Це вказує на те що, діти розуміють зміст сюжетної картинки але в наслідок обмеженого словникового запасу, власного мовленнєвого досвіду, порушенням граматичної сторони мовлення, не можуть в повній мірі граматично правильно скласти речення до запропонованого наочного матеріалу.

У ході якісного аналізу отриманих даних третьої серії експериментального завдання на складання розповіді за допомогою серії сюжетних картинок, встановлено, що відсутність відповіді характерна для 15% учнів із ЗПР, на наш погляд це пов'язано з неуважністю дітей, з невмінням зосередитися на завданні, з недостатнім рівнем мовленнєвого досвіду. Вони швидко відволікалися, були неуважні, не проявляли інтересу до завдання.

Достатньо повну та правильну відповідь дали лише 37,6% учнів експериментальної групи на відміну від контрольної (73,3%).

Побудовані речення були достатньо поширеними, граматично правильними, з достатньою кількістю лексико - граматичних конструкцій.

Недостатньо повно і правильно дали відповідь на дане завдання 48,2% дітей із ЗПР. Ці діти або не розуміли зміст запропонованого їм завдання, поставленого запитання, або мають обмежений словниковий запас та не мають достатнього практичного мовленнєвого досвіду.

При виконанні наступного завдання даної серії дітям пропонувалось дивлячись на картинку з прихованим змістом відповісти на запитання. Якщо дитина не могла виконати завдання чи мала певні труднощі, їй повторювалась інструкція та надавались допоміжні питання щодо змісту сюжету.

Діти з нормальним розвитком самостійно правильно розповідали про сюжет на малюнку у 92,4 % випадках, діти із ЗПР – у 48 ,2%.

Діти із ЗПР припускалися помилок під час визначення змісту картинки, просто перераховували об'єкти які намальовані на картинці у 39,8% випадків, не визначили зміст взагалі, не змогли збудувати навіть простого речення у 12% випадків.

Одним із поширених способів визначення сформованості зв'язного мовлення є вміння дитини переказувати запропонований текст.

Мовленнєвий матеріал підібрано таким чином, щоб можна було вияснити вміння дітей при переказі не тільки розуміти зміст тексту але і вмінні будувати речення різної складності використовуючи при цьому достатню кількість різних за складністю лексико – граматичних конструкцій.

Отже, це завдання є складним і викликало у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. Лише 25,2% дітей із ЗПР та 75,5% дітей з нормальним розвитком мовлення змогли правильно, точно переказати зміст запропонованого тексту.

Ускладнення при переказу визначалося у 69,8% учнів

експериментальної групи, діти не змогли в повній мірі передати зміст тексту, при переказі використовували рази або прості речення. В побудованих реченнях спостерігалось обмежена кількість прикметників, практично не використовувались займенники, прислівники, на низькому рівні знаходиться розвиток зв'язного мовлення спостерігається неточністю, бідністю у виборі мовленнєвих засобів.

Відсутність відповіді визначалась у 5% випадків, діти не захотіли відповідати навіть при повторному читанні тексту. На наш погляд це може бути пов'язано з індивідуальними особливостями дитини, перевтомою.

Таблиця 2.1

Рівень сформованості зв'язного мовлення дітей контрольної та експериментальної групи (у % відношенні)

Показники	Розкладання малюнків за сюжетом		Складання речень сюжетною картинкою		Складання розповіді за сюжетною картинкою		розуміння прихованого змісту сюжетної картинки		Переказування тексту		
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	
Групи дослідження											
Правильна відповідь	100	85,4	87,5	25,8	73,3	37,6	92,4	48,2	75,5	25,2	
Неправильна відповідь	-	14,6	12,5	74,2	26,7	47,4	7,6	39,8	24,5	69,8	
Відсутність відповіді	-	-	-	-	-	15	-	12	-	5	

I - контрольна група (діти з нормальним інтелектуальним розвитком)

II - експериментальна група (діти із ЗПР)

Отже, порівняльні дані відповідей дітей з нормальним мовленнєвим

розвитком та дітей із затримкою психічного розвитку, свідчать про суттєві відмінності між ними в рівнях сформованості зв'язного мовлення.

Виконання цих завдань свідчить про недостатній рівень засвоєння дітьми із ЗПР молодшого шкільного віку зв'язного мовлення, що має бути врахованим під час проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи з ними.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В КЛАСАХ ІПК

У сучасних умовах необхідним завданням освітніх закладів є корекція можливих відхилень у розвитку дитини, зокрема порушень мовлення у дітей. Логопедична корекція це спеціально організований педагогічний процес, що спрямован на послаблення, подолання та попередження недоліків мовлення і сприяння розвитку дитини у цілому [9].

У зв'язку з цим характерною тенденцією організації логопедичної роботи в сучасній школі стали пошуки шляхів найбільш ефективного поєднання процесів корекції мовних вад у дітей із завданнями загальноосвітнього навчання і виховання. Тому учителю-логопеду потрібно постійно самому вчитися, удосконалюватися, поповнювати свої професійні знання і навички.

Оскільки останніми роками, з початком навчання дітей з шести років спостерігається збільшення кількості дітей з вадами усного мовлення, то кожен спеціаліст відчуває професійну відповідальність за їх мовленнєву готовність до засвоєння шкільної програми.

3. 1 Узгодженість дій логопеда та вчителя – дефектолога

Для забезпечення оптимального формування особистості дитини найбільш доцільним є педагогічне партнерство: сім'я — освітній заклад [5].

Результативність логопедичної роботи в значній мірі залежить від єдності зусиль логопеда і батьків. Над проблемою організації взаємодії

логопеда і батьків у процесі логопедичної корекції працюють як науковці так і практики. На доцільність участі сім'ї в процесі логопедичної роботи вказували М.А.Савченко, О.І.Максаков, Л.В.Харков.

Тенденції особистісно орієнтованого навчання і виховання в освітніх закладах зумовлюють необхідність створення умов для індивідуального розвитку, навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення

Важливим у реалізації програми "Взаємодії логопеді і батьків в логопедичній роботі" стали нові вихідні принципи, а саме: гуманізації і демократизації, неперервності і наступності, комплексності й інтеграції, диференціації й індивідуалізації, інновацій пості і варіативності, науковості і природо відповідності. Принципи визначили основні напрями взаємодії:

- організація взаємодії батьків і логопедів по підвищенню психолого-педагогічної культури та професійної компетенції;
- спільна діяльність логопеда, дітей, батьків у корекційній роботі по формуванню правильного мовлення дитини;
- створення достатнього мовного середовища для формування правильного мовлення дитини.

Відповідно до визначених напрямів розроблена конкретна система роботи логопеда, що включала такі етапи: організаційно-педагогічний, корекційно-змістовий, соціально-педагогічний [7].

Перший - організаційно-педагогічний етап передбачав: поширення - логопедичної інформації серед батьківської громадськості з метою профілактики та виявлення дітей з мовними порушеннями. Найбільш ефективними в організації такої роботи виявилися наступні організаційні форми співробітництва: колективні батьківські конференції, загальні батьківські збори в умовах освітніх закладів, лекції для батьків, лекторій для різних категорій сімей та інші; групові -

відкриті заняття, усні журнали, співбесіда про результати логопедичної корекції, клуб молоді матері, інформаційні зустрічі, педагогічні семінари тощо; індивідуальні — телефон довір'я, інформування про хід розвитку дитини, педагогічні консультації, рейди, індивідуальні бесіди, рекомендації по створенню умов, обговорення процесу і результатів розвитку мовлення; наочно-письмові - інформація про спеціальну літературу, листи-характеристики, дитячі виставки, анкетування, опитування, бюро добрих послуг та інші.

Тому дуже важливо з перших днів створити затишну, доброзичливу атмосферу в логопедичному пункті, в якій дитині хотілося б бути.

Діагностування вад мовлення повинно проходити невимушено з обов'язковою пропозицією покращити мовлення. Оскільки закінчення комплектування груп учнів з порушеннями мовлення закінчується до кінця вересня, то бажано в цей період скликати перші батьківські збори і зустрітися з батьками. Практика показує, що основна частина батьків не знає, чим займаються з дітьми вчителі-логопеди, інколи бувають негативні прояви до рекомендації їх дітям відвідувати заняття з логопедом. Тому на перших батьківських зборах логопед представляється батькам і дуже коротко повідомляє про завдання своєї роботи. Вичерпна інформація про вплив порушень мовлення на засвоєння дитиною шкільної програми допомагає встановленню контакту з батьками [17].

Обов'язковою складовою роботи логопеда є збір анамнезу, який проводиться в індивідуальній формі: мами розповідають про загальний і мовленнєвий розвиток своїх дітей, враховуючи який логопед робить висновок про стан мовлення дитини та прогнозує можливі наслідки логопедичної роботи. Дорослі не завжди достатньо уявляють рівень порушення мовлення дитини, що виявляється в ході обстеження.

Рідні дізнаються про прогалини в розвитку мовлення школяра, отримують поради, рекомендації. Від атмосфери протікання перших

бесід логопеда з батьками залежить подальше їх співробітництво. Дуже добре, якщо на збори чи консультації приходять, батько і мати. Рідних слід переконати в тому, що за будь-яких обставин треба бути витриманим щодо дитини, у якої не все зразу виходить. Гуманне ставлення батьків до своїх дітей дозволить у кожному помітити і відзначити щось позитивне, що сприятиме спільній роботі.

Таким чином, перший етап можна вважати завершеним, якщо укомплектований достатній контингент дітей на логопедичному пункті, оформлена документація, зокрема логопедичні картки та встановлений дійовий контакт з батьками.

Другий - корекційно-змістовий етап передбачає організацію систематичної логопедичної роботи з дітьми, відповідно наявних порушень мовлення, на основі тісної взаємодії з батьками.

Складовими логопедичної роботи з дитиною є: спеціальна фахова робота (постановка звуків, розвиток фонетичних процесів, формування навичок правильного читання та інше, що проводиться на заняттях) та самостійна робота дитини по закріпленню набутих навичок з участю іншого дорослого, а саме батьків за домашніми логопедичними зошитами, де логопедом вказаний необхідний перелік завдань для виконання дома. Вони містять матеріал, на якому відпрацьовується правильна вимова (склади, слова, чистомовки, вірші, загадки, скоромовки, оповідання, граматично правильна мова, словник) [76].

Логопед повинен проводити відкриті індивідуальні, групові і фронтальні заняття, на яких рідні можуть спостерігати, як працюють діти, як навчається їхня дитина, знайомляться з прийомами роботи з тієї чи Іншої теми, що дає змогу їм надавати необхідну допомогу в умовах сім'ї.

Консультації та поради логопеда можуть розміщуватися на стенді "мовного куточка за різноманітною тематикою: збагачення словника дитини, розвиток фонематичного сприймання, мовна і мовленнєва

готовності до школи, профілактика заїкання та інші. Батьки завжди повинні відчувати, що логопед не просто виконавець своїх обов'язків, а людина, яка бере близько до серця долю їх дітей і завжди готова прийти на допомогу.

Особливо тактовним і обережним треба бути у випадку, коли виникає необхідність проконсультувати дитину у психіатра чи невропатолога. Як правило, батьки дуже боляче сприймають подібні пропозиції, тому в розмові від логопеда вимагається максимальна доброзичливість, вміння переконувати рідних у необхідності такої консультації. Адже тільки лікар-спеціаліст може дати необхідні рекомендації, а якщо потрібно, то й допомогти зі свого боку, стимулюючи педагогічний вплив медикаментозним лікуванням.

Третій соціально-педагогічний етап забезпечує створення достатнього мовного середовища для формування правильного мовлення дитини. Він починається з того моменту, коли у дитини постає необхідність закріпити навички в широкому колі спілкування. Перш за все логопед повинен встановити тісний зв'язок з учителем з метою створення достатнього мовного середовища для стимулювання правильного мовлення дитини на уроках та позаурочний час.

По друге, в кінці навчального року логопедичному пункті проводиться підсумкове заняття, на яке запрошуються учителі, діти і батьки [4].

Мета заняття: показати набуті знання, вміння і навички правильного усного і писемного мовлення дітей, мовленнєву готовність молодших школярів до вивчення навчальних предметів. У процесі заняття дітям пропонують виконати різноманітні вправи, а саме: прослухати склади (наприклад: ша-, шо-, шу- та інші), знайти звук, який повторюється, на цей звук (шишка), визначити місце звука в слові, назвати слова, що відповідають на питання хто це?, що це?, робота з реченнями та інші.

Після цього логопед повідомляє про результати своєї роботи з

дітьми, про те, хто вже не потребує допомоги, а хто залишається для продовження навчання. Тут доцільно порівняти рівень мовного розвитку дитини при зарахуванні на логопедичний пункт і після проведеної з ними роботи. На конкретних прикладах показуємо результати корекційного впливу, а також даємо рекомендації для занять з дітьми влітку [8].

Таким чином, логопедична робота за визначеними нами напрямками та розробленими етапами дає позитивні результати, а відтак взаємодія логопеда і батьків є доцільною.

Основними напрямками корекційної роботи є:

- Виховання правильної вимови звуків, розвиток фонематичного сприйняття та уявлення, оволодіння вміннями аналізувати звуковий склад слова.

- Подолання виявів недорозвинення словника й граматичної будови мови (звернення уваги на виживання слів-ознак, узгодження слів у реченні, словозміна, словотворення; використання узагальнюючих понять).

- Розвиток зв'язного мовлення (послідовного та логічного).

- Формування психологічних процесів: слухові та зорові уваги, пам'яті та мислення.

- Логопед прохає учителів доброзичливо оцінювати роботу учня-логопата, бо при всьому бажанні він не зможе виконати те чи інше завдання, особливо письмове до того, коли дана тема ще не була опрацьована на логопедичному занятті [9].

Для того щоб знати, що вивчають та як працюють учнів, які методи та прийоми використовує логопед, учитель відвідує логопедичні заняття. А логопед, в свою чергу, спостерігаючи на уроках за усним та писемним мовленням дітей, бачить, як вони виконують його настанови за межами кабінету та як учитель допомагає їм у цьому.

Під час логопедичної роботи у процесі виконання різноманітних

корекційних вправ, спрямованих на удосконалення артикуляційно-вимовляємих фонемо розрізнявальних навичок, а також в зв'язку з читанням і аналізом текстів увага дітей активно притягується до слова

Приблизно такий же самий план і робота над реченням: школярі складають речення з даними словами (які містять звук, над яким працюють в даний момент), поширюють і перебудовують їх, застосовуючи різноманітні графічні схеми.

Як відомо, процес становлення мовлення надто довгий і здійснюється з великими труднощами. В той же час шкільна програма ставить до мовлення учнів високі вимоги. Виникає проблема більш прискореного його формування на логопедичних заняттях. Справа в тім, що специфіка логопедичної роботи полягає у формуванні комунікативних умінь та навичок, що створюють базу для подальшого удосконалення різноманітних форм мовлення.

Таким чином, своєчасна і адекватна структури мовленнєвого дефекту організація корекційного навчання дозволяє усунути або згладити порушення усного мовлення і тим самим уникнути труднощів під час навчання рідної мови. Широке залучення вчителів молодших класів до активної участі в логопедичній роботі є ефективним засобом поліпшення успішності учнів у засвоєнні мови та мовлення в цілому.

3.2 Планування корекційно - розвивального навчання

Робота, спрямована на подолання вад зв'язного мовлення, повинна плануватись, виходячи із загальних теоретичних положень про структуру й механізм порушення.

Для цього використовується певний мовленнєвий матеріал, який добирається з таким розрахунком, щоб одночасно сприяти подоланню можливих вторинних відхилень (порушень читання та письма ').

Зміст роботи визначається даними, здобутими логопедом під час

обстеження мови при зарахуванні учнів у групу, а також їх віковими, та індивідуальними особливостями [35].

Оскільки основною формою роботи є групові заняття, важливо: підібрати однакові завдання для всіх дітей однієї групи.. Одночасно треба, визначити й ті вади, які потребуватимуть індивідуальної роботи.

Щоденне планування здійснюється на основі перспективного плану. Важливою умовою правильного планування щоденної роботи є визначення типу і структури занять з кожної теми перспективного плану. Якщо тема перспективного плану розрахована на кілька занять доцільно складати щоденні плани відразу на всю тему. Це дає можливість рівномірно і послідовно розподілити матеріал теми, підібрати різні, але підпорядковані одній меті види роботи, уникнути багато разового використання наочно - дидактичного та мовного матеріалу.

Для досягнення приблизно однакового рівня засвоєння матеріалу кожного заняття всіма учнями групи у щоденному плані відводиться 10-15 хв на індивідуальну роботу з учнями, що мали труднощі під час виконання завдань.

Кількість занять передбачених перспективним планом на кожну тему, може змінюватись залежно від якості засвоєння матеріалу учнями.

3.3 Корекційна програма з розвитку зв'язного мовлення

У дітей із затримкою психологічного розвитку на 7 році життя спостерігається у більшому чи меншому ступені, недостатній рівень сформованості зв'язних висловлювань, що зумовлені насамперед не сформованість психічних процесів і мовлення, чи однієї з психічних функцій зокрема загальним недорозвиненням III рівня.

Накопичення знань, розширення уяви про оточуючий світ – явище природи суспільне життя (місто, село, вулиця, свята), зовнішній вигляд

способи харчування, пересування, місце проживання світських і диких тварин, сезоні зміни у природі – це матеріал, який діти засвоюючи, набувають певних навичок у користуванні мовними засобами. Водночас мовлення сприяє переходу від предметно-дійового до словесно-логічного мислення.

Робота над розвитком зв'язного мовлення ведеться:

- ▶ на спеціальних фронтальних заняттях (1 раз на тиждень);
- ▶ в індивідуально корекційній роботі (щоденно);
- ▶ на заняттях по звуковимові та грамоті (як фрагменти занять);
- ▶ у щоденному спілкуванні дітей з логопедом, вихованням та

іншими дорослими.

Усього 32-34 заняття на навчальний рік [16].

Розподіл занять з розвитку зв'язного мовлення .

У процесі навчання діти вправляються в активному використанні словника рідної мови, навчаються граматично правильно будувати речення, логічно послідовно викладати свої думки.

Роботу з дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку починають з формування самої дії розуміння мовлення. З цією метою навчають співвідносити почуті прості речення, тексти з відповідними предметами і діями.

Для цього варто рекомендувати такі вправи: виконання дії з предметами за словесною інструкцією педагога; виконання дітьми дії з іграшками в процесі читання педагогом окремих речень і елементарних зв'язних текстів; читання педагогом розповідей за серією сюжетних картинок і зіставлення дітьми кожного речення з відповідною сюжетною картинкою [17].

Логопед по черзі показує дітям картинки із серії. Показ кожної картинки супроводжується реченням, що у сукупності складають просте оповідання. Потім логопед розкладає перед дітьми картинки, і читає оповідання. Діти показують по черзі ті картинки, що відповідають

тексту. Наприклад: 1. Хлопчик сидить у човні й ловить рибу, а на березі сидить собака. 2. Хлопчик падає з човна у воду. 3. Хлопчик тоне, а собака кидається у воду. 4. Собака рятує хлопчика. [56].

б) Формування значень слів та збагачення на цій основі активного словника

Формування значення нових слів

Коли дитина приходить у школу, вона стикається з потоком нової лексики, що надходить з уроків мови, математики, трудового навчання, образотворчого мистецтва тощо. Ця лексика неоднорідна. У ній можна виділити слова (поняття), якими дитина повинна спочатку опанувати в процесі практичної діяльності у дошкільній установі або на логопедичних заняттях у школі. До таких слів відносяться, наприклад, наступні терміни: звук, речення, число, цифра, сума, ціна, довжина, ширина, додати, скласти, відняти тощо [28].

Для опрацювання навички самостійно використання нових слів застосовуються такі прийоми роботи:

1. Називання дітьми предметів, їхніх якостей і дій при безпосередньому їх сприйманні в процесі різноманітних дидактичних ігор і занять, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності (наприклад, завдання на класифікацію предметів, гра Відгадай, чого не стало на столі, у процесі різноманітних форм діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання).

2. Пригадування слів без опори на наочність у процесі відповідей на різноманітні питання; доповнення речень зазначеними словами, відгадування загадок [35].

в) Формування значення узагальнювальних слів

У процесі проведення словникової роботи необхідно приділити увагу формуванню в дітей узагальнювальної функції слова.

У молодшому шкільному віці діти із затримкою психічного розвитку опановують узагальненим значенням, наприклад іменників, що

позначають ті чи інші предмети. Так,, діти розуміють, наприклад, що словом стіл позначаються різноманітні види столів. Водночас вони недостатньо засвоюють значення узагальнювальних слів, що є родовими поняттями. У результаті занять дитина повинна зрозуміти, на підставі яких загальних ознак можна об'єднати різнорідні предмети в одну групу.

З метою закріплення і більш усвідомленого засвоєння зазначених понять можна використовувати такі методичні прийоми роботи.

Класифікація предметів за логічними категоріями, коли педагог пропонує дитині різноманітні картинки і просить розкласти їх на групи, відібравши в одну – овочі, у другу – фрукти, у третю – посуд тощо. У цьому завданні принцип класифікації подається дітям у готовому вигляді [24].

Формування диференційованого значення слів, що позначають близькі поняття.

У корекційній роботі необхідно також звернути увагу на формування диференційованого значення слів, що є близькими за значенням (наприклад, пухнаста – м'яка, стрибати - скакати).

Для цього доречно з пройдених лексичних тем вибрати подібні за смислом дієслова, що позначають спосіб пересування, способу вживання їжі, одяг та ін.

Може бути читання різноманітних текстів і, на основі розкриття змісту тієї або іншої розповіді, формування диференційованого значення названих слів. Наприклад, читають два тексти [47].

Формування полісемічного значення слів

Як відомо, більшість повнозначних слів мови мають декілька значень. Наприклад, слово ручка може позначати і частину тіла, і знаряддя письма

Крім того, у різних текстах багато слів вживаються у переносному значенні.

У дітей із ЗПР молодшого шкільного віку необхідно сформувати значеннєве різноманіття хоча б найуживанішої групи дієслів та іменників: іде людина, але іде сніг, дощ, іде урок, заняття; біжить хлопчик, але біжить струмок.

Зіставлення речень із тим самим словом, але використаним у різних значеннях: покажи картинки, на яких зображено: іде дощ, іде урок, іде поїзд. Виділення з цих речень повторювального слова.

Добір до визначених дієслів предметів, що можуть уживатися з ними. Наприклад, педагог просить відібрати із запропонованих картинок усі ті, що можуть уживатися зі словом стоїть [52].

Формування словника похідних слів та системи словотвору

З цією метою необхідно насамперед сформувати в дітей навичку морфологічного аналізу на практичному рівні шляхом зіставлення слів однотипного морфологічного ряду, тобто з однотипними суфіксами (зайчик, пальчик, стільчик, помідорчик тощо), префіксами (прийшов, приніс, привіз, прилетів), одним і тим же коренем (сніг, сніжний, сніжинка, снігова баба).

Проводиться робота з формування системи словотвору за таким планом: значення опрацьованого префікса або суфікса формується шляхом порівняння твірного й похідного слова.

Для закріплення навички практичного використання слів із суфіксами і префіксами можна використовувати такі дидактичні ігри і вправи: для утворення прикметників, для утворення дієслів - доповнення речень відсутніми словами, доповнення речень словами, протилежними за значенням, складання речень за картинками, що зображають протилежні дії [43].

г) Формування значення граматичних категорій, понять, форм і подолання на цій основі аграматизму. Розвиток зв'язного мовлення.

Робота з формування граматичної будови мовлення посідає одне з центральних місць у системі розвитку мовлення у дітей із затримкою

психічного розвитку. Відомо, що лексичне значення нових слів добре засвоюють тільки ті діти, що мають належні граматичні навички, те ж саме можна сказати і про передумови оволодіння дитиною зв'язним мовленням.

У дітей необхідно насамперед сформуваність уваги на граматичне оформлення мовлення або граматичне значення слова, тобто навчити дитину розуміти слово не тільки з урахуванням значення його кореневої частини, але і граматичного оформлення. З цим граматичним матеріалом можна проводити такі види робіт:

- Розрізнення за значенням тільки двох протиставлених за своїм граматичним оформленням слів або речень (покажи, де замок - замочок).

- Розрізнення за значенням протиставлених за своїм граматичним оформленням слів, пред'явлених не попарно, а врозсип (покажи, де замок, стільчик, лавка). Складання дітьми речень із тим самим словом у різній граматичній формі.

- Зіставлення дієслів минулого часу чоловічого та жіночого роду з відповідним іменником (завдання типу: відгадайте, хто говорить, хлопчик чи дівчинка: Я на сонечку лежав, носик догори тримав. Я на сонечку лежала носик догори тримала.)

Далі необхідно сформуваність значення тих граматичних категорій і понять, що не усвідомлюються дітьми: синтаксичну роль слова в реченні, диференційоване предметно-синтаксичне значення відмінкових форм прийменників, категорій істоти а неістоти, роду [31].

Розвиток зв'язного мовлення

Робота з розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушенням психічного розвитку складається з двох ланок: 1) формування диференційованого значеннєвого сприймання ситуації й упорядкування смислової програми висловлення; 2) формування навички її перекодування в розгорнуте мовлення. Ці дії і навички потрібно відпрацьовувати в реченні, а згодом і на рівні зв'язного тексту.

На етапі роботи з реченням можна рекомендувати і такі вправи, як розширення обсягу речення, складеного педагогом і самою дитиною за питаннями; звуження обсягу простих поширених і складносурядних речень. Наприклад, логопед говорить: Улітку діти люблять ходити на річку, купатися й загоряти і просить повторити речення так, як дитина його запам'ятала [18].

У такому ж плані проводиться і робота з формування зв'язного контекстового мовлення. Спочатку педагог відпрацьовує значеннєву програму зв'язного контекстового висловлювання. Логопед разом із дітьми розглядає серію сюжетних картинок і задає питання, які допомагають дитині встановити значеннєві зв'язки між її окремими елементами. Наприклад, на картинці зображений овочевий магазин, за прилавком стоїть продавець, біля прилавка – мама з хлопчиком і дівчинкою, продавець зважує яблука. Проводячи бесіду за картинкою логопед запитує: Хто зображений на картинці? Куди прийшла мама з дітьми? (У магазин). Що продається в магазині? Що робить продавець? Що робить мама? У який магазин прийшли діти? [32].

3.4 Аналіз результатів корекційного навчання

Для оцінки ефективності експериментального навчання з формування граматичної системи мовлення у дітей, нами були використані контрольні завдання. Ефективність експериментального навчання визначалася на основі порівняння результатів виконання контрольних завдань дітьми експериментальних та контрольної груп. Результати кількісного аналізу відображені у таблиці 3.1

Так, діти експериментальної групи у 90,2% випадків правильно розклали запропоновані малюнки за сюжетом, отже результат в порівнянні з констатуючим експериментом, покращився на 4,8%. Не впорались із завданням 9,8 % дітей.

Під час виконання завдання на складання речень за сюжетною картинкою 34% учнів експериментальної групи успішно виконали завдання після проведеного навчання, вони покращили свої результати на 8,5%.

Проаналізувавши результати дослідження завдання на складання розповіді за сюжетною картинкою, ми виявили покращення результатів відповіді на 5,8%, що становить 43,4% від загальної кількості відповідей дітей експериментальної групи.

Значна результативність розуміння дітьми змісту сюжетної картинки визначається у 55,6% випадків. Кількість правильних відповідей збільшується у тих випадках коли, розуміння змісту відбувається з опорою на допоміжні питання, результат покращився на 7,4%.

Таблиця 3.1

**Рівень сформованості зв'язного мовлення дітей контрольної та експериментальної групи після проведення корекційної роботи
(у % відношенні)**

показники	Контрольна Група			експериментальна група		
	до	після	результат	до	після	результат
Розкладання малюнків за сюжетом	100	100	-	85,4	90,2	+4,8
Складання речень за сюжетною картинкою	87,5	97,4	+9,9	25,8	34,3	+8,5
Складання розповіді за сюжетною картинкою	73,3	85,8	+12,5	37,6	43,4	+5,8
Розуміння змісту сюжетної картинки	92,4	98,2	+5,8	48,2	55,6	+7,4
Переказ тексту	75,5	85,4	+9,9	25,2	32,7	+7,5

Аналіз отриманих відповідей стосовно переказу запропонованого тексту дітьми експериментальної групи склав 32% правильних відповідей..

Порівняно з виконанням завдань у констатуючому експериментальному дослідженні покращився на 7,5%.

Ми бачимо, що розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗПР, залежить від їх життєвого та мовленнєвого досвіду, різноманітності знань, багатства мовлення, пізнавальної діяльності та умов виховання. Проведення корекційної роботи з розвитку зв'язного мовлення сприяло підвищенню показників рівня самостійності зв'язного мовлення.

I - контрольна група (діти з нормальним інтелектуальним розвитком)

II - експериментальна група (діти із ЗПР)

Отже, порівняльні дані відповідей дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та дітей із затримкою психічного розвитку, свідчать про суттєві відмінності між ними в рівнях сформованості зв'язного мовлення навіть після проведеної корекційної роботи

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу психологічної, лінгвістичної, психолінгвістичної, педагогічної літератури, програм навчання дітей у шкільних закладах, уточнено особливості розвитку зв'язного мовлення в онтогенезі та у дітей із затриманим інтелектуальним розвитком. Було підтверджено що, мовлення і мислення не є тотожними процесами, вони мають різні генетичні коріння. Спочатку вони розвивались окремо, але подальший їх розвиток відбувався у тісному взаємозв'язку.

2. Важливою умовою оволодіння мовленнєвою діяльністю є оволодіння основними мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, абстрагуванням, порівнянням. Здібність виконувати ці операції є однією з істотних передумов оволодіння усним мовленням.

3. Використання мовленнєвої діагностичної методики, дало змогу виявити відхилення у розвитку зв'язного мовлення учнів із ЗПР та уточнити механізми, що лежать в їх основі, а саме:

- недостатня сформованість лексико – граматичної сторони мовлення;
- обмеженість словникового запасу;
- недостатній життєвий та мовний досвід дитини із ЗПР;
- труднощі актуалізації різних за складністю лексико – граматичних конструкцій при побудові власного висловлювання;
- своєрідний розвиток розумової та пізнавальної діяльності дітей даної категорії.

4. Результати проведеного корекційно-розвивального навчання свідчать про позитивну динаміку у формуванні зв'язного мовлення учнів молодших класів із ЗПР, які брали участь в експерименті, та збільшення показників правильного виконання в середньому на 6,8 %.

5. Подолання порушень зв'язного мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку – складна справа. Вона може бути успішно

виконана лише в процесі спільної роботи логопеда з учнями, вчителем та батьками, така організація логопедичної роботи забезпечує позитивні результати й навички правильного, розгорнутого зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. К.: Радянська школа, 1988. 175с.
2. Богуш А.М. Мовленнєва підготовка дітей до школи. К.: Радянська школа, 1984. 175с.
3. Богуш А.М. Мова ваших дітей. К.: Рад. школа, 1989. 175с.
4. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошк. виховання*. 1999. № 6. С. 3-5.
5. Блінова Г.Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини. К.: Благовіст, 2001. С.132-133.
6. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедические игры и задания. СПб.: КАРО, 2002. 96с.
7. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвитку. К. : Радянська школа, 1977. 144с.
8. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектом. фак. пед. вузов / под ред., – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680с.
9. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / под ред. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 200с.
10. Выготский Л.С. Проблемы дефектологий. М. : Просвещение, 1995. 527с.
11. Венгер Л.А., Марциновская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192с.
12. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. С. 189-198.
13. Гаркуша Ю.Ф. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление М- 2001. 384 с.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Просвещение, 1961. 400с.

15. Грибова О.Е., Бессонова Т.П., Ипатова Н. Л. и др. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. М. : Просвещение, 1992. 95 с.
16. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М. : АСТ: Астрель, 2005. С. 199-218.
17. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
18. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М. : Просвещение, 1991. 238 с.
19. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М. : Просвещение, 1973. 222 с.
20. Жукова Н.С.. Если Ваш ребёнок отстаёт в развитии. М. : Медицина, 1993. 112 с. .
21. Жукова Н.С. Формирование устной речи. Учеб-метод. пособие. М. : Соц.-полит. журн., 1994. 96 с.
22. Шаховская С.Н Логопедия: методические традиции и новаторство. учеб.-метод. пособие для студентов пед. вузов: М. : Модэк, 2003. 336 с.
23. Шипицина Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб. : Речь, 2003. с. 240
24. Забродина Л.В., Ренизрук Е.С. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. 159 с.
25. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М. : Просвещение, 1985. 207 с.
26. Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и речи / Ред.кол.: Е.Ф. Собонович и др. К. : КГПИ, 1989. С.77-90, 121-126.
27. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М. : Просвещение, 1985. 207 с.

28. Каше Г.А., Филичева Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. М, : Просвещение, 1978. 81с.
29. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста. М., Просвещение, 1979. С.287-300.
30. Козырёва Л.М. Развитие речи у детей 5-7 лет. Ярославль: А Холдинг, 2002. 160 с.
31. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. / под ред. М. : Просвещение, 1968. 366с
32. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416с.
33. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб. : Изд-во СОЮЗ, 2003. 224 с.
34. Лалаева Л.И. Дисграфия: Хрестоматия по логопедии в 2 тт.Т.11 / под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 1997. С.502-511.
35. Лалаева Л.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : ВЛАДОС, 2001. 224 с.
36. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
37. Логопедия/под ред. Л.С.Волковой. М. : Просвещение, 1989. С.345-383.
38. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб. : Изд-во СОЮЗ, 2003. 224 с.
39. Лалаева Л.И. Дисграфия: Хрестоматия по логопедии в 2 тт.Т.11/ под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 1997. С.502-511.
40. Лалаева Л.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : ВЛАДОС, 2001. 224 с.
41. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.

42. Логопедия / под ред. Л.С.Волковой. М. : Просвещение, 1989. С.345-383.
43. Момот Т. Л. “Грамотійко. Зошит №2 для розвитку усного і писемного мовлення”. Полтава: АСМІ, 2001. 48 с.
44. Момот Т. Л. “Грамотійко. Зошит №1 для розвитку усного і писемного мовлення”. Полтава: АСМІ, 2000. 52 с.
45. Момот Т. Л. “Грамотійко. Зошит №3 для розвитку усного і писемного мовлення”. Полтава: АСМІ, 2001. 49 с.
46. Маковецька Н. В. “Конспекти занять до зошита №1 “Підготовка руки дитини до письма”. З.:ЛПІС, 2001. 61 с.
47. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда. М.: ТЦ Сфера, 2007. 192 с.
48. Миронова С.А., Лазарева Р.Г. О способах обследования детей младшего дошкольного возраста с ОНР. *Дефектология*. 1983. № 1. С.52-55.
49. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М. : Академия, 2001г. 248 с.
50. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей. К. : Літера ЛТД, 2003. 104 с.
51. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Українська мова. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2003. С. 42-45.
52. Методы обследования речи детей / под ред. Г.В.Чиркиной. М. : АРКТИ, 2003. 180 с.
53. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции /Укл. Собонович Е.Ф. К. : ІСДО, 1995. С. 12-26.
54. Пантелеева Л.А. К вопросу об усвоении учебной лексики младшими школьниками с системными нарушениями речи. *Логопедия*. 2005. №2. С. 40-42.
55. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. СПб. : Дельта, 1996. 384 с.
56. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. С. 155-179.

57. Прищепова И.В. К вопросу о методических аспектах речевого развития первоклассников с ОНР. *Практическая психология и логопедия*. 2005. №1. С. 13-17.
58. Прищепова И.В. Об особенностях формирования учебно-практической деятельности у младших школьников с дизорфографией. *Практическая психология и логопедия*. 2005. №3-4. С. 63-69.
59. Скворцова И.В. Программа развития и обучения дошкольника. 100 логопедических игр. СПб. : «Нева», М.: «ОЛМА-Пресс Образование», 2003. 240 с.
60. Словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 1997. С. 132-133.
61. Соботович Є.Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі. *Дефектологія*. 1997. №1. С. 2-5.
62. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини у його лексичній ланці на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-6.
63. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення). *Дефектологія*. 1999. №1 С. 11-16.
64. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы её формирования. К. : ІЗМН, 1997. С. 3-27.
65. Соломатина Г.Н. Онтогенез звуко-слоговой структуры слова в норме. *Практическая психология и логопедия*. 2005. №3. С. 28-32.
66. Трофименко Л.І. Граматична система мовлення у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2003. №4. С.32-35.
67. Трофименко Л.І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія*. 2003. №3.С. 45-47.
68. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1999. С. 87-98.
69. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М. : МГЗПИ, 1991. 188 с.
70. Флерова Ж.М. Логопедия. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 320с.

71. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М. : Просвещение, 1987. 232 с.
72. Филичева Т.Б., Основы логопедии. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
73. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольников. Екатеринбург, 1996. 80 с.
74. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. М., 1993. 72 с.
75. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждения. М. : Просвещение, 1982. 143 с.
76. Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи. *Специальная дошкольная педагогика* / под ред. Е.А. Стребелевой. М. : Академия, 2001. С. 159-183.
77. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М. : ИНТОР, 1998. 112 с.
78. Ястребова А.В. Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы. М. : Просвещение, 1984. С. 56-146.

ДОДАТОК А

Завдання обстеження мовлення

Обстеження лексичного стану мовлення

I. Словник іменників.

а) Назвати близькі за значенням предмети (склянка, чашка, арілка, миска, блюдце; диван, крісло, шафа, буфет, стілець, табурет).

б) Назвати частини предметів (стіл - спинка, сидіння, ніжки; окуляри - оправка, дужки, скельця).

в) Назвати пори року, дні тижня.

г) Сказати, з кого або з чого отримують (молоко, сало, яблука, мед, вуну, олію, хліб, цукор).

д) Назвати маму, тата, дитинчатко тварини у певній послідовності кішка. . . . , коза , качка , гуска. . . . , свиня, . . . корова, ; вівця. . . . ; курка,).

2. Словник прикметників.

а) Назвати відомі кольори.

б) Назвати ознаки предмета (з опорою на малюнки та без них): яблуко - яке ?, заєць - який ?, лисиця - яка ?).

в) Назвати близькі за значенням слова: сміливий, бадьорий, швидкий, хоробрий.

3. Словник дієслів.

а) Сказати, що можна робити такими предметами: лопата, сапка, пиросос, сокира, ножиці, пила.

б) Відповісти, хто що робить?: учитель, художник, швачка, вихователь, лікар.

в) Назвати близькі за значенням слова: їсть, кусає, гризе, псує, смокче; сміється, посміхається, регоче; шиє, плете, вишиває.

4. Словник прийменників.

а) Вставити у речення пропущені слова:

"Кішка сидить підвіконні". "Місяць заховався хмару". "М'яч покотився доріжці", ".деревом виріс гриб", ".морем літають чай ки". "Шафа стоїть диваном". "Ми зустрілись тиждень", "...будинку вирости квіти".

II.Обстеження узагальнюючих понять.

1. Назвати одним словом: тролейбус, трамвай, метро, таксі

Диван, ліжко, стілець, шафа

2. Назвати зайвий предмет: дятел, синиця, метелик, голуб; стіл крісло, чашка, шафа і т.д..

Об'єднати у групи малюнки, пояснити, чому потрібне саме так квітка, дерево, кущ, трава; будинок, гніздо, шпаківня, нора; і. т.д..

Дати визначення словам та пояснити, що вони означають: красивий, добрий, здоров'я, лінивий, вовк, розум).

III Словник антонімів.

Пропонується добрати слова із протилежним значенням:

день -, зло - . . , війна - . . , дівчинка -, великий - , довгий - широкий - , чистий - , товстий -, глибокий -

IV. Словник синонімів.

Добрати до слів синоніми: хуртовина - . . . , хоробрий . . . - , красивий - , балакати - , просити -

Обстеження граматичної будови мовлення

1. Словозміна.

а) назвати у множині сполучення іменника з прикметником.

б) узгодити іменники з прикметниками в роді та числі (червоне, олівець, квітка, полум'я, щоки і т. п.).

в) узгодити іменники з числівниками (один, два, три,....; квітка, олівець, качка, яйце, яблуко,....).

г) узгодження іменників з дієсловами за особами, числами і часами працює, працюєм, працюють, працював, працювала, працюватимуть

д) відмінювання іменників.

Наприклад, іменник - півник:

"У бабусі жив. . ."; "Бабуся годувала "; "Кожен день вона зернятка";
"Бабуся доглядала за. . ."

Словотворення.

а)Суфіксальне словотворення:

зменшувально-пестливе за допомогою суфіксів -чик, -чок, та-ок;

дитинчат тварин за допомогою суфіксів -чен, -єн;

професій за допомогою суфіксів -ист, -ар, -ер, -ач.

б) Утворення присвійних і відносних прикметників "чий",
"який":хвіст вовка -, миска кота -, каша з гречки -і т.п.

в) Префіксальне словотворення дієслів. Наприклад, їхав -
приїхав, поїхав, в'їхав, виїхав, заїхав, проїхав, переїхав, об'їхав.

г) Утворення слів за аналогією: письмо - писати, малюнок -
малювати, свято -....., сміх -

До цього блоку входить також дослідження сформованості
граматичних узагальнень.

а)Категорії числа іменників, прикметників і дієслів (розподілити
слова на дві групи: лампи, лампа; день, дні; очі, око і т.п.;

маленькі, маленька; швидка, швидкий, і т.п.;

снідає, снідають; грається, граються і т.п.).

б)Категорії роду (іменників, прикметників, дієслів минулого часу).

в)Категорії часу (розподілити у три колонки дієслова, наприклад:
сидів, сидить, сидітиме).Утворити минулий і майбутній час.

Стан зв'язного мовлення

1.Складання речення за малюнком.

2.Побудова розповіді за серією малюнків.

3.Розповідь знайомої казки.

4.Побудова самостійного зв'язного мовлення за лексичною темою.

Особливості синтаксичної системи мовлення

Визначити кількість слів у запропонованих реченнях.

Трансформувати речення (поширити, звузити).

Скласти речення із запропонованих слів:

узгоджених (наприклад, "на", "хлопчики, ковзанах , каталися");

неузгоджених ("мама", "діти", "зі", "привітом", "свято").

ДОДАТОК В

Мовленнєві корекційні вправи

Завдання № 1 - “ Нісенітниця”.

Зміст завдання: помітити нісенітницю в зображеній ситуації.

Стимульний матеріал: три окремих малюнка, на яких зображені несумісні в реальності явища та безглузді дії: 1) снігова баба, що стоїть серед квітучих соняшників; 2) риби в пташиних гніздах на деревах; 3) водолаз, який поливає рослини на дні водоймища.

Хід ігри:

Дитині пропонується перший малюнок з пропозицією сказати, що на ньому намальовано; чи буває так, як намальовано. Незалежно від того, правильно дитина відповіла чи ні, їй пропонується другий малюнок з таким запитанням і третій.

Інструкція: “ Подивись на малюнок і скажи, що на ньому намальовано і поясни, буває так в житті чи не буває”.

Види допомоги: спонукальні запитання, які звертають увагу дітей на несумісність зображених явищ, наприклад: “В яку пору ліплять снігову бабу, а коли цвіте соняшник? Де живуть риби, хто будує гнізда на деревах?”

Завдання № 2- Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків.

Зміст завдання: розкриття змісту двох серій сюжетних малюнків та знаходження схожого в їх змісті.

Стимульний матеріал: дві серії малюнків (по чотири в кожній серії, зафіксовані на планшеті).

Хід гри:

Дитині демонструються послідовно серії малюнків з проханням роздивитися малюнки та пояснити події, що на них зображені. Порівняти події та знайти спільне в їх змісті.

Інструкція : “Розглянь малюнки і розкажи, чи є що небудь схоже в двох подіях?”

Види допомоги: а) дорослий ставить запитання, якщо після паузи дитина не може розпочати самостійну зв'язну розповідь. Розуміння змісту серії малюнків з'ясовується в процесі діалогу дорослого та дитини; б) дорослий допомагає дитині розглядати малюнки, організовуючи її сприймання: повертає увагу до певних об'єктів, персонажів, пропонує знайти їх на інших малюнках серії тощо.

П'ятий блок складається з завдань на вербальному матеріалі. До цього блоку входять три завдання: розуміння змісту оповідання з підтекстом, встановлення зворотної залежності між величинами та розміщенням предметів у просторі, словник – визначення слів. Усі ці завдання об'єднує те, що дитині доводиться оперувати виключно словесним матеріалом без будь – якої опори на наочність. Розв'язання цих завдань потребує досить високого рівня розвитку мовлення та словесно – логічного мислення: дитина повинна висловлювати судження, міркувати, давати визначення понять.

Завдання № 3- Розуміння змісту оповідання з підтекстом.

Зміст завдання : пояснити вчинки персонажа та дати їм оцінку, розкривши таким чином ситуацію, яка не дається безпосередньо в тексті, а впливає з підтексту.

Стимульний матеріал: оповідання К.Л.Ушинського “ Ліки” : У дівчинки Тані захворіла мама, і лікар дав їй гірких ліків. Дівчинка бачить, що мама п'є ліки з труднощами, тай каже: “Мамо, давай я за тебе вип'ю”.

Хід гри:

Дитині читається (чи дослівно розповідається) оповідання. Після прослуховування дитиною тексту дорослий ставить їй ряд послідовних запитань: 1) Чи правильно дівчинка вчинила? 2) Чому правильно (неправильно) вона вчинила? 3) Чи хорошою дівчинкою була Таня? Чому?

Інструкція: “зараз я тобі розповім оповідання. Слухай уважно, а потім відповіси мені на запитання”.

Види допомоги: дорослий повторно читає оповідання, інтонаційно підкреслюючи “п’є ліки з труднощами”.

Завдання № 4 - Значення взаємозворотності відношень між величинами та розміщенням предметів у просторі.

Зміст завдання : встановити відношення між величинами і розміщенням предметів у просторі, протилежно до даних.

Стимульний матеріал : судження, що послідовно висловлюються дорослими:

Олівець коротший від лінійки;

Кавун вужчий від яблука;

Вітя вищий від Сашка;

Шафа стоїть зліва від ліжка;

Стіл стоїть під лампою.

Хід гри:

Дорослий висловлює судження та просить дитину висловити протилежне.

Інструкція: “Слухай мене уважно. Я говорю: “Олівець коротший від лінійки” . А лінійка від олівця? І так далі”.

Види допомоги: висловлення дорослим розгорнутого зразка міркування: “Якщо олівець коротший від лінійки, то лінійка від олівця...”

Завдання № 5 – Словник – визначення слів.

Зміст завдання: пояснення значення слів.

Стимульний матеріал: 20 слів, які сприймаються на слух: черевички, ніж. Велосипед, капелюх. парасолька. цвях, лист, бензин, віслюк, розгойдуватися, замок, кусати, хутір, чемний, з’єднати, герой, динаміт, викрутка. Розпач, мікроскоп.

Хід гри:

Дорослий називає слово і пропонує дитині пояснити, що воно означає. Визначення кожного слова оцінюється окремо.

Інструкція: “Слухай уважно: я називаю слово, а ти поясни, як умієш, що воно означає”.

Види допомоги: якщо дитина не може почати пояснення названого слова, дорослий може зробити визначення першого слова сам.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, _____, 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.

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)