

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**Формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями
інтелекту**

**Кваліфікаційна робота (проект)
На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

Виконала: здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти
09-292-М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Олігофренопедагогіка
Луньова Марина Олександрівна
Керівник: к.пед.н.. доцентка Меліхова
В.В.,
Рецензент: д. пед. н., професорка
Примакова В.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	7
1.1. Теоретичні аспекти розвитку дитячого мовлення в нормі й патології	7
1.2. Особливості збагачення лексичної складової учнів початкових класів з порушенням інтелекту	18
1.3. Напрями і зміст роботи з формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту	23
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	34
2.1. Організація і методика дослідження формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту.....	34
2.2. Особливості формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту	42
2.3. Аналіз результатів контрольного експерименту	46
2.4. Методичні рекомендації щодо формування лексичної складової учнів з порушенням інтелекту.....	48
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55

ВСТУП

На сучасному етапі реформування системи освіти діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності, а також розвиток мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами та їх адаптація до освітнього середовища стають пріоритетними завданнями. Вирішення цих проблем пов'язане зі здійсненням індивідуальних, диференційованих та поетапних корекційно-розвивальних впливів, а також з удосконаленням методичних систем, які враховують різноманітність дітей досліджуваної категорії. Важливою є також урахування провідних тенденцій оновлення змісту освіти, пов'язаних із створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Особливості порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) визначаються в основному характеристиками вищої нервової діяльності (ВНД) та психічного розвитку, серед яких важливе місце займають такі аспекти як: слабкість функції кори головного мозку, недостатній рівень внутрішнього гальмування, повільність нервових процесів, взаємодія між першою та другою сигнальними системами, а також обмежена регулювальна функція мовлення, яка в нормі має вирішальне значення для розвитку дитини. Вищевказані характеристики є ключовими факторами, що спричиняють недорозвиток мовлення у цієї категорії дітей.

Потреба у виявленні ефективних методів формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) обумовлена необхідністю більш детального дослідження її особливостей, таких як обмежений словниковий запас, домінування деяких частин мови над іншими, неправильне використання слів, труднощі в їх актуалізації та вербалізації. Серед поширених проблем варто відзначити труднощі

засвоєння синтаксичних норм під час формування словосполучень та використання простих та складних речень.

Інформація, яка міститься у початкових джерелах щодо порушень мовленнєвої діяльності та способів корекційно-розвивальної роботи, переважно стосується дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) дошкільного віку. Особливості порушень мовлення у дітей старшого віку та відповідні методи й прийоми їх формування та корекції залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема, ця проблема є актуальною для дітей молодшого шкільного віку (від 6-7 до 10-11 років), оскільки саме на цьому етапі вони мають потенціал для розвитку, як у пізнавальній, так і мовленнєвій сферах.

Вище вказане підкреслює важливість і необхідність вирішення проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку з легкими і помірними ступенями інтелектуальних порушень. Це також вимагає розробки відповідної диференційованої системи та методики її впровадження в навчально-корекційний процес як у спеціальних, так і в інклюзивних освітніх закладах. Отже, ці проблеми підтверджують актуальність і важливість проведення досліджень на тему **“Формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: кваліфікаційна робота виконана в межах науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методичних засад та розробці й експериментальній перевірці системи формування лексичної складової мовлення у молодших школярів із легким і помірним ступенем інтелектуальних порушень.

Завдання дослідження:

1. Провести комплексний науково-методичний та емпіричний аналіз проблеми дослідження у психолого-педагогічній літературі.
2. Виявити формування лексичної складової мовлення у молодших школярів із легким і помірним ступенями інтелектуальних порушень.
3. Розробити та експериментально перевірити систему з формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.
4. Сформулювати методичні рекомендації щодо удосконалення формування лексичної складової мовлення у молодших школярів із легким і помірним ступенями інтелектуальних порушень.

Об'єкт дослідження - формування лексичної складової мовлення в учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження – система формування лексичної складової мовлення у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення наукових даних з проблеми дослідження к науково-методичній літературі, нормативно-правовій базі; аналіз анамнестичних даних з метою виявлення рівнів розвитку мовлення у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, опитування вчителів початкових класів та вчителів-логопедів; педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру; якісний аналіз та кількісна обробка результатів експерименту.

Науково-практична новизна конкретизовано й уточнено зміст корекційно-розвивальної системи формування та корекції лексичної складової мовлення у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Практичне значення полягає у можливості використання матеріалів дослідження у спеціальній та інклюзивній освіті для створення й

модернізації навчальних і методичних матеріалів з питань діагностики, формування й корекції лексичної складової мовлення у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, а також для підготовки лекційного матеріалу у вищих закладах освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і висновки дослідження представлені на засіданнях кафедри спеціальної освіти та у збірці матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України».

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальна кількість літературних джерел – 49 позицій. Дипломна робота викладена на 52 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1.1. Теоретичні аспекти розвитку дитячого мовлення в нормі й патології

Тема розвитку дитячого мовлення, як в нормі, так і в разі порушень, охоплює широке коло питань. Більшість випадків мовленнєвої патології обумовлено факторами, що впливають на дитину ще до початку формування мовлення. У разі афазичних порушень, які рідко зустрічаються в ранньому віці, ситуація відрізняється.

Кожній дитині з будь-яким порушеннями мовленнєвої функції, незалежно від того, наскільки центральні механізми мовлення порушені (як, наприклад, при алалії), або тільки периферичні (як, наприклад, при ринології), належить оволодіти своєю рідною мовою як засобом спілкування і потім як засобом мислення. Цей процес вимагає засвоєння мови як системи, де всі її складові частини і елементи, такі як слова, морфеми, фонемі і т.д., знаходяться в певних зв'язках.

Щоб зрозуміти, як діти з порушеннями розвитку освоюють мовну систему з її різноманітністю лексико-граматичних і фонетичних явищ, необхідно простежити, в якій послідовності вони засвоюють лексико-граматичні одиниці і як вони оперують ними. Це можливо тільки з урахуванням загальних законів розвитку дитячого мовлення в нормі [38].

Дослідження в області логопедії завжди вказують на те, що розвиток мовлення як в нормі, так і при порушеннях, має деякі спільні риси і закономірності. Однак до недавнього часу ці твердження не були підтвержені конкретними фактами, що демонструють подібності та відмінності між нормальним та порушеним розвитком мовлення у дітей.

Діти з особливостями розвитку проходять ці етапи освоєння рідної мови повільно і особливим чином. На кожному з них вони стикаються з власними труднощами в засвоєнні різних одиниць мови. Одні й ті ж рівні

мовленнєвого розвитку можуть проявлятися у дітей різного віку і при різних діагнозах. Наприклад, діти зі збереженим інтелектом і нормальним слухом можуть використовувати обмежений словниковий запас в різному віці, як, наприклад, в три, п'ять або шість років. У той же час, сучасна практика логопедії показує, що такі рівні мовленнєвого розвитку, як у шестирічок, тепер зустрічаються рідко у порівнянні зі старими даними [42].

Логопеди відзначають, що неправильні форми слів і специфічні словосполучення зустрічаються як при алалії, так і при затримці мовленнєвого розвитку, а також при дизартрії.

Дослідники патологій мовленнєвого розвитку давно звертають увагу на необхідність не обмежуватися тільки описом особливостей мовних засобів спілкування у дітей в ізоляції від загальної клінічної картини. Вони також акцентують увагу на природний розвиток дитячого мовлення і те, що різні періоди його формування часто класифікуються як “мовленнєві діагнози”, які змінюються по мірі зростання і оволодіння дитиною рідною мовою [32].

Темп засвоєння різних структур мови дітьми є додатковим діагностичним критерієм для визначення варіанту мовленнєвого недорозвинення (наприклад, алалії або затримки мовленнєвого розвитку). Однак інформація про динаміку оборотності загального мовленнєвого недорозвинення поки залишається за межами нашого розуміння і не може бути отримана повністю до тих пір, поки не будуть досліджені процеси засвоєння рідної мови дітьми з порушеннями розвитку в порівнянні з даними про норму [25].

Для того щоб виявити конкретні факти про подібності та відмінності між нормальним і порушеним розвитком мовлення, необхідно проаналізувати процес освоєння рідної мови в обох випадках.

Для такого порівняння варто зіставити не тільки опис особливостей мовлення обох категорій дітей одного віку або з різницею в 1-2 роки, а також

вивчити характер їх мовленнєвої діяльності в залежності від етапу мовленнєвого розвитку. У такому підході вік дитини не використовується для визначення рівня розвитку її мовлення.

Специфічні прояви, характерні для дизартрії, можуть проявлятися як в повній мірі, так і в меншій мірі, оскільки вони поступово усуваються з мовленнєвої практики дитини.

При порівнянні напрямів засвоєння рідної мови у дітей, описаних дослідниками в нормі, з формуванням мовлення при порушенні його розвитку, можна помітити певні подібності. Незалежно від форми патології мовлення (при збереженому інтелекті), дитина проходить через три основні періоди розвитку, виділених О. Гвоздьовим в його роботі “Питання вивчення дитячого мовлення”. Наприклад, перший рівень розвитку мовлення, який характеризується логопедами як “відсутність загальнозживаних словесних засобів спілкування”, співвідноситься з першим періодом, названим О. Гвоздьовим “Однослівне речення. Речення з двох слів-коренів”. Другий рівень аномального розвитку, описуваний в логопедії як “початок фразового мовлення”, відповідає періоду нормального розвитку, коли відбувається засвоєння граматичної структури речення. Третій рівень, який характеризується як “повсякденне фразове мовлення з прогалинами лексико-граматичного і фонетичного ладу”, являє собою своєрідний варіант періоду засвоєння морфологічної системи мови [2].

Момент появи перших слів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в загальному сенсі не сильно відрізняється від того, що характерно для дітей з нормотиповим розвитком. Однак період, протягом якого вони продовжують використовувати окремі слова, не об'єднуючи їх у двослівне речення, залежить виключно від індивідуальних особливостей. Повна відсутність фразового мовлення може зберігатися як у віці 2-3 років, так і в 4-6 років. Спостерігається тенденція до того, що сучасні батьки починають

турбуватися про затримку мовленнєвого розвитку дитини вже до 2,5-3 років, в той час як раніше це зазвичай траплялося в 4-5 років [15].

Перші слова дітей можуть сигналізувати про можливі проблеми на початковому етапі розвитку мовлення, наприклад, заміна слів «мама», «тато», «баба» на слова типу “ма”, “па”, “ба” або неправильне використання слова “мама” для позначення інших осіб.

Незалежно від того, почала дитина вимовляти перші слова цілком або тільки їх частини, важливо розрізняти “неговорящих” на основі їх рівня розуміння мовлення. У деяких дітей рівень розуміння включає в себе широкий словниковий запас і тонке розуміння значень слів, але логопедичне обстеження зазвичай виявляє недоліки в їх імпресивному мовленні. Інші відчують труднощі в розумінні зверненого до них словесного матеріалу [15].

Однією з характерних особливостей дизонтогенеза мовлення є тривала відсутність мовленнєвого наслідування новим для дитини словами. Деякі можуть повторювати лише обмежену кількість слів, але наполегливо відмовляються від слів, які не входять до їх активного лексикону. Цей стан може зберігатися кілька років, і у дітей із збереженим інтелектом і слухом воно іноді діагностується як елективний мутизм лікарями-психоневрологами [24].

Досвід логопедичної роботи з дітьми, які не говорять, підкреслює важливість моменту, коли з добре розвиненим розумінням мовлення з'являється бажання повторювати слова або їх частини, вимовлені дорослим. Це зазвичай ставить дитину з категорії «неговоряща» в категорію “погано говорить”. В цьому випадку репродукція слів здійснюється не в межах переважного відтворення просодії цілого слова, як це відбувається в нормі, а тільки його частини. Наприклад, через ударний склад слова у відкритому його варіанті [21].

Можуть виникати й інші варіанти зміни частин слів.

Під час порушення розвитку дитячого мовлення в цей період виділяється цікава особливість – прагнення дитини використовувати відкриті склади. Це проявляється в додаванні голосних звуків у кінці слів, що закінчуються на приголосні, наприклад “Хлопчика” (хлопчик), “котика” (котик). Дитина по суті допрацьовує слово:” ма - ча “(м'яч), абуся “ (автобус) [20].

Незважаючи на відсутність багатьох артикуляційних укладів, діти можуть повторювати слова або їх частини. Вони вибирають заміник, який має спільні артикуляційні компоненти з шуканим звуком або кілька загальних компонентів. У разі порушень розвитку мовлення звук-заміник і той, що заміщується можуть відрізнитися один від одного на два і більше компонента, що зазвичай не характерно для норми, де заміщають звуки близькі по артикуляції [20].

Скорочення довжини слова за рахунок опускання складів є типовим симптомом, який супроводжує дітей з порушенням мовленнєвого розвитку протягом тривалого часу. Він може поступово зменшуватися по мірі розвитку мовлення, але проявляється знову, коли дитина стикається з більш складною звуково-складовою і морфологічною структурою слів, наприклад, в словах з іншомовними морфемами, як “весипедник” (велосипедист) і т. д. [20].

Перші слова порушення мовленнєвого розвитку можуть бути класифіковані наступним чином [20]:

- 1) правильно вимовлені, наприклад “мама”, “тато”, “дай”, “кіт” і т. д.;
- 2) слова-фрагменти, де збережені тільки частина слова, наприклад “мако” (молоко), “дека” (дівчинка), “яба” (яблуко), “сіна” (машина) і т. д.;
- 3) слова-ономатопії, якими дитина позначає предмети, дії, ситуації, наприклад “бі-бі” (машина), “мяу” (кішка), “му” (корова), “бух” (впав) і т. д.;

4) контурні слова, або “абриси”, в яких правильно відтворюються просодичні елементи, такі як наголос в слові і кількість складів, наприклад “тітітікі” (цеглинки), “папата” (лопата), “пatina” (машина);

5) слова, які абсолютно не нагадують слова рідної мови або їх фрагменти (їх небагато за спостереженнями автора).

Чим більше слів в лексиконі дитини, тим більший відсоток слів спотворитися. Нормотиповий розвиток мовлення передбачає появу двослівних конструкцій після накопичення до 30 слів в активному лексиконі. Тому не існує випадків, щоб активний лексикон дитини, що містить велику кількість слів (наприклад, більше 100), не включав в себе двослівних конструкцій при повній відсутності словесних поєднань [32].

Для дизонтогенеза мовлення характерно розширення номінативного словника до 50 слів і більше при майже повній відсутності словесних комбінацій. Однак існують часті випадки, коли засвоєння перших синтаксичних побудов починається в більш пізньому віці, ніж в нормі.

Таким чином, несвоєчасне поява активного мовленнєвого наслідування, виражена складова елізія і відсутність своєчасного оволодіння першими словесними комбінаціями, тобто вміння, хоч і аграматично і недоречно, поєднувати слова між собою, слід вважати провідними ознаками дизонтогенезу мовлення на ранніх етапах. Наприклад, на сюжетній картинці зображено дівчинку, яка стоїть з прапорцем в руці). Дитина хоче сказати: “дівчинка несе прапорець”. Однак вимовляє: “де Асі (носи, неси) зє” [37].

Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку тривалий час не помічають граматичних змін слів своєї рідної мови, включаючи все нові слова і їх фрагменти в різні поєднання. Відсутність використання формальних мовленнєвих засобів (для україномовних дітей це, в першу чергу, система граматичних закінчень) пояснюється тим, як уже згадувалося, що лексична основа слова для дитини виступає як постійний

стимул, пов'язаний з конкретним позначенням предметів, дій і т. д. Префікси, суфікси і закінчення для нього представляють змінне оточення основи, що не володіє конкретним значенням, що робить їх слабкими стимулами, які не сприймаються дітьми.

У нормі морфологічні елементи слів починають розпізнаватися і виділятися при накопиченні у дітей невеликого словникового запасу. Цікаво, що категорія слів, що позначають дії (дієслова), становить половину від категорії слів, що позначають предмети, тобто іменників [39].

При порушеннях мовленнєвого розвитку словниковий запас дієслів мізерно малий в порівнянні з досить великим словниковим запасом предметів. Слід нагадати, що в спеціальній літературі багато говориться про номінативні функції дитячого мовлення, що має порушення розвитку.

Словниковий запас предметів у дітей виявляється як би більш розвиненим у порівнянні з етапом їх мовленнєвого розвитку. У той же час цей словниковий запас завжди недостатній для віку дітей, що дає підставу говорити про введення понять відносного (по відношенню до етапу мовленнєвого розвитку) і абсолютного (по відношенню до віку) словникового запасу в практику логопедії.

У дітей з порушеннями розвитку мовлення вже на самих ранніх етапах засвоєння рідної мови виявляється гострий дефіцит в тих елементах мови, які не несуть лексичні, а граматичні значення, що пов'язано з дефектом функції комунікації і переважанням механізму імітації почутих слів [20].

При порушеннях розвитку мовлення морфологічне розкладання слів, або використання спеціалізованих форм за допомогою граматичних елементів, часто не відбувається різко, як це спостерігається в нормі.

Явище використання слів в нерозгорнутому вигляді має яскраво виражений характер і може тривати протягом багатьох років. Цікаво, що діти із загальним недорозвиненням мови іноді використовують в одному реченні до 3-5 і більше незмінних слів-коренів. Таке явище не

спостерігається в нормі розвитку дитячого мовлення. Неможливо виділити період, коли речення, залишаючись граматично неструктурованим, включало три-чотири слова, так як в цей же час з'являються перші форми слів. Навіть після того, як діти освоюють граматичні правила в процесі подальшого розвитку мовлення, вони зберігають звичку використовувати колишні способи поєднання слів, включаючи їх в нові висловлювання [20].

Однак, коли діти досягають усвідомлення граматичних структур і здатності аналізувати слова в реченнях, це може відбуватися в різні періоди їх розвитку, будь то в 3, 5 років або навіть пізніше. На початкових етапах розвитку мовлення діти використовували негнучкі, незмінні слова-коріння і їх комбінації, і форми граматичних елементів відтворюються випадково, без чіткого поділу морфем. Тепер діти починають вживати окремі слова або їх фрагменти в декількох формах, що позначають різні граматичні характеристики. Частина дієслів набуває форму 3-ї особи теперішнього часу із закінченням -ють, тоді як більшість прикметників залишається незмінними і зберігає аморфні закінчення. Незважаючи на те, що деякі синтаксичні конструкції коректно формуються, в інших випадках дитина робить помилки в граматичному оформленні слів або їх частин, представляючи однотипні ситуації по-різному. У разі порушення мовленнєвого розвитку діти не можуть використовувати зразок слів для створення аналогічних форм, що призводить до несподіваних коливань в граматичному оформленні одних і тих же синтаксичних конструкцій [14].

Однією з характерних рис дизонтогенезу мовлення є тривале співіснування граматично правильних і неправильно оформлених речень. Одні і ті ж слова можуть використовуватися дитиною різноманітно в одній і тій же синтаксичній конструкції, і навіть поява правильних форм слів не призводить до зникнення старих стереотипів [14].

Хаотичне і безсистемне поєднання лексичних і граматичних засобів мови характеризує порушений розвиток мовлення у дитини. На етапі

дизонтогенезу кореневі морфеми збагачуються граматичними елементами дуже повільно, а коли вони засвоюються, часто використовуються неправильно.

На відміну від дітей із нормотиповим розвитком мовлення, які використовують граматичні елементи відповідно до відмінка, числа та роду, діти з порушеннями мовлення наполегливо використовують форми слів незалежно від контексту та необхідного значення. Наприклад, спостерігалися випадки, коли у дітей довго не засвоювалося значення відмінка, що проявлялося в таких конструкціях, як “їсть каша” або “сидить тильчику”. У більш легких випадках ці явища виникали рідко [13].

У дитячому мовленні з порушеннями граматичні помилки свідчать про те, що деякі граматичні елементи пов'язані у дитини з певними значеннями. Наприклад, елементи типу “- ато” можуть пов'язуватися з ідеєю множини, як у випадках “багато кулі”, “багато гриби”, “багато столи” [13].

Спостереження показують, що діти з порушеннями мовленнєвого розвитку можуть застосовувати різні варіанти комбінування лексичних і граматичних одиниць мови в своїх висловлюваннях. Вибір граматичної форми слова залежить від рівня сформованості лексико-граматичної та синтаксичної структури мови [14].

Наприклад, діти на різних етапах розвитку можуть по-різному оформити свою відповідь на одне і теж питання логопеда, варіюючи форми слова в залежності від ступеня розвитку словозміни і фразового мовлення.

Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку проявляє свою особливість в засвоєнні прийменникових конструкцій. При порушеннях мовлення цей процес виявляє свої власні характерні риси.

Як уже зазначалося, українська мова характеризується різноманітністю і складністю значень, що виражаються прийменниковими конструкціями. Різні флексії поєднуються з різними прийменниками, забезпечуючи широкий спектр значень.

У нормі засвоєння прийменників відбувається після освоєння найбільш функціональних елементів мови, таких як флексії. Після освоєння флексійних змін в словах дитина вільно вводить в цю двухчленну комбінацію третій елемент, прийменник, і легко виражає лексико-граматичне значення за допомогою трьох мовних елементів: прийменник, лексична основа і флексія. Це можливо завдяки вмінню пересувати слово за словозмінною шкалою і наявності достатнього числа словозмінних елементів в словниковому запасі дитини [2].

При порушеннях мовлення діти, не накопичивши достатнього набору словозмінних елементів, передчасно звертаються до відтворення найбільш ізольованого морфологічного елемента, прийменника. Вони довго не помічають, що прийменник і флексія пов'язані відносинами симультанності, і їх поєднання являє собою певну єдність. Вони для дитини сприймаються як змінні елементи, які варіюються в різних комбінаціях з лексичною основою, і тому не сприймаються в їх зв'язку.

В дитячому мовленні з порушеннями розвитку часто зустрічаються приклади змішування як флексії, так і прийменників, так як одномоментне вираження граматичного значення через кілька одиниць (прийменник, лексична основа і флексія) недоступно для дітей. У більшості випадків вони спрощують поєднання трьох елементів, віддаючи перевагу лексичній основі слова, комбінуючи її з аморфним елементом, який вже присутній в їх активному лексиконі. На місці прийменників часто вимовляються голосні “а”, “у”, “і”. Використання зазначених голосних на місці прийменника може бути частково обумовлено особливостями вимови дітей, які опускають приголосний звук прийменника і зберігають тільки його “вокальну” частина. Однак в більшості випадків “вокальний” заміник на місці прийменника являє собою аморфний прийменник, загальний для багатьох прийменникових конструкцій, в яких дитина, нібито “резервує” місце для

майбутнього допоміжного слова-прийменника, яке йому належить розвинути з аморфного прийменника-вокалу [2].

Множина прийменникових конструкцій, що використовуються в дитячому мовленні, можуть вказувати на специфічне розуміння значення службових слів дітьми. Наприклад, вони вимовляють “від відра” в значенні “вилити з відра”, “за клейонку” в значенні “заховати під клейонку”, “з ножиком”, “з м'ячиком” в значенні “різати ножем”, “трати в м'яч” – це свідчить про розуміння спільності дії з предметом [20].

Таким чином, поєднання словесних елементів, які не поєднуються в системі граматики засвоєваної мови, можливо тільки в разі, якщо ці елементи витягнуті дитиною з мовленнєвого матеріалу, що сприймався нею. Це пов'язано з процесами аналізу та синтезу, які відбуваються в мовленнєвій свідомості людини, згідно з психофізіологічними дослідженнями останніх років [20].

Цікаво, що при порушеннях розвитку мовлення використання слів в морфологічно нерозчленованому вигляді триває тривалий час поряд з початком процесом розчленування на морфи словесних форм і їх з'єднання в мовленнєвій послідовності. Це означає, що словоформа витягується з мовлення оточуючих без переструктурування її відповідно до власного висловлюванням [2].

Це співіснування двох різнорідних явищ є яскравою ознакою дизонтогенезу мовлення. Використання слів дитиною в нерозкладеній на морфи формі свідчить про переважну дію імітативних і репродуктивних механізмів мовлення. Однак самі репродуктивні здібності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку виявляють свою недостатність, що виражається в ослабленому і фрагментарному запам'ятовуванні словесного матеріалу [2].

Таким чином, діти з порушеннями розвитку мовлення мають обмежену здатність сприймати відмінності у фізичних характеристиках

елементів мови і розрізняти значення, укладені в лексико-граматичних її одиницях. Це, в свою чергу, обмежує їх комбінаторні можливості і здібності для творчого використання конструктивних елементів рідної мови в процесі формування мовленнєвих висловлювань.

1.2. Особливості збагачення лексичної складової учнів початкових класів з порушенням інтелекту

Словниковий запас учнів є відображенням їх пізнавальної активності, здатності сприймати і відображати навколишню реальність в мовленні, а також унікальних рис їх психічного розвитку на ранніх етапах навчання. Вивчаючи, як розширюється словниковий запас учнів у школі, можна помітити зміни, що відбуваються в їх розвитку під впливом освітнього середовища [16].

Відсутність багатого словникового запасу в учнів обумовлено декількома факторами. Багато дослідників стверджують, що уповільнене освоєння словника рідної мови в значній мірі пов'язано з обмеженістю соціальних і вербальних контактів у цих дітей, а також недостатнім формуванням інтересів. Недолік словникового запасу школярів проявляється в тому, що учні початкових класів часто не знають назви багатьох предметів, які, здавалося б, повинні бути їм знайомі, наприклад, рукавички, застібка, будильник, сторінка [17].

У словнику дітей молодшого шкільного віку відсутня достатня кількість слів з узагальненими значеннями, таких як меблі, одяг, взуття, овочі і т.д. Вони не завжди правильно розуміють значення цих слів. Слід зазначити, що в деяких випадках між словом, що позначає конкретний предмет, і його вживанням молодшими школярами спостерігається деяка невідповідність. Вони можуть називати предмет, але не можуть розпізнати його серед інших предметів або зображень [4].

В учнів існує обмежений набір слів для опису дій. Коли вони хочуть описати виконання дії, такого як відрізати, приклеїти, зліпити, побудувати, то часто використовує одне і те ж слово - “зробив” [6]. Особливо складно для них засвоєння і використання дієслів з приставками, а також слів, що описують властивості і якості предметів.

Словниковий запас прислівників учнів з порушеннями інтелекту також обмежений. В основному він включає прислівники, такі як “тут”, “там”, пізніше “та деякі інші. У деяких випадках, коли учні не знають, як назвати предмет, його частину або дію, вони вдаються до вказівних займенників. Школярі з порушеннями інтелекту часто мають труднощі у використанні прийменників. Розповідаючи про виконувани дії, часто помиляються у використанні прийменників, які частково схожі за значенням (наприклад, “з” і “від”, “на” і “в”, “на” і “над”) [11].

Обмежений словниковий запас створює труднощі при спілкуванні дітей з інтелектуальними порушеннями з оточуючими людьми. У деяких випадках це ускладнює розуміння зверненого до них мовлення, в інших — ускладнює формулювання власних висловлювань. Через брак активного словникового запасу учні часто вдаються до повторення обмеженого набору слів, що робить їх мовлення монотонним, стереотипним і неточним [18].

Накопичення слів, що описують властивості і якості об'єктів і явищ, відбувається повільно. Це пов'язано з тим, що діти в своєму повсякденному мовленні використовують вузьке коло прикметників, які недиференційовано описують якості предметів і явищ. Ці обмежені прикметники відповідають їхнім потребам у спілкуванні з оточуючими людьми [30].

Значення слів учнів молодшого шкільного віку часто невизначені, невідмежені одне від одного і нечіткі. Це призводить до особливих зв'язків між словами, що використовуються в їхній мовленні, та об'єктами реального світу. Учні початкових класів спеціальних шкіл часто роблять занадто

широкі узагальнення, переносячи назви одного об'єкта на інші. Наприклад, учень 2 класу може назвати дзьоб птаха “носом”, а лапи тварини — “руками” [22].

Іноді діти відносять одне слово, що позначає певний предмет, до декількох об'єктів. Наприклад, слово “корова” може означати як козу, так і корову або коня [22].

У деяких випадках учні з інтелектуальними порушеннями використовують одне і те ж слово для позначення не тільки однорідних, але й різних предметів. Часто підставою для таких назв служить не істотна, а зовнішня схожість між предметами. Неоднорідні і ті, що сильно відрізняються один від одного об'єкти учні зазвичай називають правильно [23].

При характеристиці властивостей об'єктів школярі часто припускаються помилок, які свідчать про специфічне розуміння значень використовуваних ними прикметників [41]. Вони недостатньо розрізняють слова, що описують подібні якості, приблизно називають кольори, описують форму, коли запитують про розмір предмета, і навпаки, неправильно використовують прикметники, що описують особистісні якості людини. Наприклад, маючи на увазі блакитний предмет, можуть вказати на синій, а на питання про розмір відповісти “круглий” або “прямий”.

По-друге, в мовленні учнів проявляється надмірно широке тлумачення і використання прикметників. Наприклад, коли предмет описується словом “великий”, діти зазвичай мають на увазі не лише його розмір, а й такі характеристики, як тяжкість, довжина, товщина, ширина та висота. Коли мова йде про риси людини або героя казки, замість того щоб використовувати точні характеристики, такі як “ввічливий”, “сміливий”, “хоробрий”, вони обмежуються загальним визначенням “хороший”. А у

випадках, коли потрібно описати когось як “ледачого” або “жадібного”, вони часто використовують більш загальне слово “поганий” [22].

Ця особливість мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями пов'язана з особливим ходом їх мислення, особливо аналізу і синтезу. Їх недостатньо точно сприйняття і осмислення навколишнього світу не вимагає від них диференційованих визначень, і вони вважають за краще використовувати відповідні слова з нечіткими значеннями.

По-третє, іноді виникають ситуації, коли діти замість відповідних прикметників використовують абсолютно недоречні слова. Наприклад, вони можуть назвати стомлюючу дорогу “втомленою”. Таке специфічне використання слів ґрунтується на їх фонетичній схожості [23].

По мірі навчання учні з інтелектуальними порушеннями починають більш точно розуміти значення слів. Отже, вони точніше називають характеристики об'єктів та їх значень. Словниковий запас включає слова різного ступеня узагальнення. Наявність таких слів в мовленні дозволяє висловлювати думки з максимальною точністю, оскільки в деяких випадках необхідно звертатися до узагальненого значення предмета, а в інших – до його більш вузької назви. Уміння використовувати терміни різного ступеня узагальнення свідчить про певний рівень розвитку мислення і мовлення і про правильне розуміння значень слів [22].

Встановлено, що для учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями характерно обмежене використання таких слів. Вони зазвичай не використовують слова з конкретними або узагальненими значеннями [37]. Не часто в мовленні учнів з порушеннями інтелекту з'являються слова спеціального і узагальненого характеру. У деяких випадках спеціалізовані терміни набувають значення, які не характерні для них, а слова “береза” можуть позначати всі листяні дерева, а слово “будинок” – всі можливі приміщення. В інших випадках спеціальні терміни використовуються в дуже вузьких значеннях. Наприклад, певні

прикметники можуть поєднуватися тільки з одним з об'єктів, з якими учні зустрічалися кілька разів. Через це школярі з інтелектуальними порушеннями можуть вважати, що такі якості, як “смачний”, “солодкий”, можуть застосовуватися тільки до яблука і не підходять для апельсина або інших фруктів [23].

Розвиток значення слова відбувається за умови, що вони вчаться використовувати його в різноманітних комбінаціях і з різними контекстами. Однак в кожному випадку зберігається деяка загальна сутність. Подібним чином слово, нібито, набуває нових значень, наповнюється конкретними, живими атрибутами і отримує найбільш повне узагальнене значення.

Більшість слів, з якими діти вже знайомі, входять в їх пасивний словник, в той час як лише невелика частина активно використовується [18]. Помітна розбіжність між пасивним і активним словником виявляється в учнів щодо всіх частин мови. Особливо це чітко проявляється у використанні прикметників. Експериментально було встановлено, що до відомих іменників, таких як “кішка”, “дім”, “господар”, зазвичай застосовуються ті самі найбільш вживані прикметники, які досить грубо характеризують ці об'єкти. Наприклад, вони використовують вирази “хороший дім”, “велика собака”. Таким чином, у дітей відсутні інші більш відповідні слова в їх лексиці для опису характеристик цих об'єктів. За певних умов, що стимулюють розумову діяльність учнів початкових класів і направляють її в більш певному і конкретному напрямі, стає зрозумілим, що учні володіють значним запасом необхідних слів [18;22].

Активний словник учнів з порушеннями інтелекту найчастіше включає слова, що відображають їх потреби, бажання та інтереси. Слова, які вони не використовують, не займають значного місця в їхньому житті. Отже, різноманітність слів в мовленні школярів може бути розглянуто як прояв певного рівня розвитку їх мислення. Недолік активного словника і обмеженість слів зі специфічними і загальними значеннями, що описують

відносини між об'єктами і явищами, свідчать про глибоке недорозвинення не тільки їх мовлення, а й мислення.

Відмова учня від відповіді або схоже уникнення використання певного терміну не завжди означає, що потрібне слово відсутнє в його словнику. У деяких випадках така поведінка є результатом невміння або небажання докласти зусиль для активізації найбільш підходящого слова. Таким чином, у випадках обмеженого активного словникового запасу можна виявити недоліки в мисленні і мовленні учнів з інтелектуальними порушеннями, а також недостатній розвиток їхньої вольової сфери [23].

У процесі навчання словниковий запас учнів з порушеннями інтелекту значно збільшується. Однак цей процес протікає нерівномірно. В основному спостерігається збільшення пасивного словника, в той час як перехід слів в активний відбувається набагато повільніше. Як результат, пасивний залишається набагато ширшим, ніж активний словник.

1.3. Напрями і зміст роботи з формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту

Словникова система мови відрізняється від інших систем, таких як фонетична і граматична, невизначеністю своїх одиниць і постійною мінливістю, пов'язаної з семантичними, словотворчими і стилістичними особливостями лексики [28].

Хоча словниковий фонд мовлення дуже розширений, але люди використовують лише невелику частку його загального обсягу, в залежності від свого рівня освіченості. У повсякденному житті зазвичай використовується близько 3000 слів. Оволодіти усім різноманіттям мови неможливо навіть за все життя, не кажучи вже про період навчання в школі. Однак очевидно, що розширення словникового запасу у учнів призводить до поліпшення їх мовлення [11].

Необхідність розширення лексичної складової мови учнів призводить до проблеми створення мінімального набору загальнонавчаних слів, на яких найкраще зосередитися під час уроків української мови і розвитку мовлення. Реалізація цієї ідеї стикається з низкою труднощів, таких як недостатнє вивчення словникового запасу учнів при вступі до школи, значні відмінності в обсязі словникового запасу учнів одного віку, а також вживання діалектних слів в мовленні дітей.

Зміст роботи по розширенню лексичного запасу учнів в основному здійснюється за допомогою вправ з підручників, текстів творів і тем для есе. Розробляються різні методи роботи над семантикою слів і їх застосуванням в мові, що сприяє збагаченню словникового запасу учнів. Однак в даному випадку розвиток лексичного запасу відбувалося нецілеспрямовано і повністю залежить від вибору текстів авторами підручників і збірок творів. Проте, деякі вчені при виборі слів для словникової роботи орієнтуються на граматичні та орфографічні труднощі слів, в той час як інші враховують семантичну цінність слів для розширення словникового запасу. Перший підхід до вибору слів називався граматико-орфографічним напрямом у словниковій роботі, а другий - семантичним [15;16].

У другій половині минулого століття велика увага приділялася граматико-орфографічній роботі, так як основним завданням для школи було підвищення орфографічної грамотності. Формувалися списки слів, систематизовані за граматичними та орфографічними темами, які рекомендувалося використовувати [12].

Семантичний напрям визначає тематичний підхід до вибору слів. Він став більш актуальним в період, коли школа ставила завдання розвитку не тільки орфографічних, а й мовленнєвих навичок. Серед науковців, які працювали над цією проблемою М. Рибникова, К. Бархін, В. Добромилов, П. Петрова, М. Канонікін були в числі представників цього напрямку. Слова, відібрані на основі їх значень і лексико-семантичних груп,

використовувалися для підготовки і завдання розширення словникового запасу школярів більш ефективно, так як не мали граматичної та орфографічної однозначності, властивої першому підходу.

Визначення системного характеру лексики підтверджує важливість вибору слів для розширення лексичного запасу учнів з урахуванням семантичного напрямку. Ще В. Петрова і М. Покровський звернули увагу на асоціативно-семантичні зв'язки між словами. Подальші дослідження системного характеру лексики привели до виявлення семантичних зв'язків між словами, утворюючи семантичні поля. Аналіз лексики на основі семантичних полів виділив смислові групи слів у різних частинах мови та лексико-семантичні групи в межах однієї частини мови [35; 36].

Подальші дослідження системного характеру лексики призвели до формування теорії лексичної парадигми, яка пояснює, яке слово збирає навколо себе смислові слова, споріднені слова, синоніми й антоніми. З цих частин лексичної парадигми для збагачення словникового запасу учнів найбільше значення мають смислові (тематичні) і лексико-семантичні групи слів, а також синоніми. Отже, відбір слів повинен відбуватися на основі цих трьох груп [40].

Сучасні програми не приділяють спеціальної уваги збагаченню словникового запасу учнів. Однак робота над відібраними словами повинна вестися паралельно з вивченням мови, так як вони являють собою дидактичний матеріал, а також у зв'язку з розвитком зв'язного мовлення. Збагачення лексичної складової мовлення учнів включає в себе розгляд основних вимог до роботи зі словами, методів семантизації незнайомих слів і словниково-семантичних вправ [43].

У деяких дітей, які вступають до першого класу, часто спостерігається недостатньо розвинене зв'язне мовлення, бідний словниковий запас, недостатньо розвинене логічне мислення і слабка пам'ять. Для того щоб навчити дітей правильно і точно висловлювати свої думки в усній і писемній

формі, необхідно систематично працювати над розширенням словникового запасу. Робота зі словником проводиться протягом всієї початкової лінки освіти, включаючи період навчання грамоті, роботи зі словом, словосполученнями, реченнями і текстами. При цьому важливо визначити обсяг словникового запасу, виявити незрозумілі або зовсім незнайомі слова і вирази. Учитель, ставлячи перед собою завдання допомогти учням оволодіти правильним зв'язним мовленням, повинен аналізувати кожну розповідь і вірш, оцінюючи змістовність мовлення і різноманіття вибору слів. Основні вимоги до мовленнєвих вправ включають в себе систематичність, послідовність, перспективність, елементи новизни, різноманітність видів і доступність.

Для того щоб нове слово стало частиною активного словника учня, необхідно, щоб ознайомлення з його лексичним значенням здійснювалося через проведення операцій аналізу, синтезу та узагальнення [7;14].

Л. Виготський вважав, що етимологічний аналіз повертає словам первісне, образне значення. У зв'язку з тим, що у молодших школярів переважає образне мислення, використання етимологічного аналізу при роботі зі словами в початкових класах допоможе краще зрозуміти яскраве, образне значення багатьох слів [9].

У процесі вивчення складу слова і частин мови проводяться вправи, спрямовані на засвоєння різноманітних значень слів з різних частин мови і на правильне, точне, відповідне їх використання в реченнях і словосполученнях. Також проводяться словниково-орфографічні вправи, в яких розглядаються слова з неперевірем написанням. При виборі слів необхідно враховувати практичну значимість, частотність вживання, семантичну доступність і повноцінність слова з урахуванням його семантичних, стилістичних, граматичних і орфографічних характеристик.

Словникова робота в школі включає в себе засвоєння значення слова, його лексичних, граматичних, фонетичних і орфографічних ознак, а також

правильне і активне використання слів і фразеологічних зворотів в усному і писемному мовленні [15;17].

Особливо важлива словникова робота в спеціальних закладах освіти, де реалізується адаптивна загальноосвітня програма. Відповідно до загальноприйнятої характеристики словника учнів з інтелектуальними порушеннями, він виявляється одноманітним, неточним і недостатньо виразним. У ньому переважають повсякденні конкретні слова, і максимум слів, навіть, що відносяться до загальноповживаної лексики, знаходиться в пасивному словнику.

Беручи до уваги основні недоліки лексичної сторони мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями, програма з української мови в спеціалізованих закладах освіти виділяє наступні основні цілі словникової роботи:

1. Систематичне ознайомлення з новими словами і стійкими словосполученнями, яке проводиться в межах спостережень навколишньої дійсності і розширення кругозору учнів з різних предметів, таким як читання, ЯДС, математика, історія, праця і мистецтво, а також на позакласних і позашкільних заходах.

2. Учні з інтелектуальними порушеннями вимагають багаторазового повторення нових слів для їх закріплення. Тому важливо, щоб слова, введені на одному уроці, вживалися на інших предметах.

3. Підвищується кількість активно використовуваних слів, які повністю і точно розуміються учнями [46].

Ці цілі здійснюються на всіх заняттях, в залежності від особливостей предмета на I етапі уроку. У межах уроків читання, наприклад, особливий упор робиться на вирішення двох перших завдань при знайомстві з новим твором. На кожному етапі уроку відбувається розбір значень слів або уточнення їх сенсу з урахуванням контексту. Деякі слова пояснює вчитель, тоді як учні можуть визначити значення інших слів за допомогою виносков у

підручнику. Подальше вивчення прочитаного матеріалу сприяє активізації словника.

На уроках розвитку мовлення зазвичай всі завдання виконуються комплексно і взаємопов'язано. Школярі засвоюють і уточнюють значення слів, знайомлячись з предметами і явищами навколишнього світу, і активно застосовують ці слова в своєму мовленні. Крім того, важливо, щоб повторення нових слів протягом уроку було частим і містило активне використання слів в різних завданнях і вправах. Ефективне запам'ятовування слів відбувається на більш високому рівні, якщо слова мають емоційне значення для учнів або якщо їх уявлення і закріплення відбувається в цікавих для дітей ситуаціях [4].

Вимоги до проведення роботи з розширення словникового запасу в спеціалізованих закладах освіти включають в себе наступні аспекти:

1. Необхідно дотримуватися дозування нових слів на одиницю навчального часу. Принцип маленьких кроків або поетапного пред'явлення матеріалу є важливим, оскільки дослідження В. Сумарокової показали, що оптимальна середня кількість нових слів для учнів початкових класів становить 2-3 слова на етап [43].

2. Важливо прагнути до контекстного пояснення нових слів. Ефективне запам'ятовування відбувається набагато успішніше, якщо вони включені в тематичні групи або використані в реченні.

3. Процес подання нових слів повинен спиратися на використання різних аналізаторів. Представлення нового слова зазвичай починається з його озвучування вчителем і сприйняття школярами на слух, потім значення слова аналізується за допомогою наочних або словесних засобів з активною участю дітей. Після цього слово повторно озвучується учнями, включається в речення і записується, якщо це відповідає урокам навчання грамоти або урокам з розвитку зв'язного мовлення.

Пояснення значення слова є лише початковим етапом роботи з лексикою. Для включення нових слів в повсякденне мовлення важливо застосування системи вправ і постійне їх повторення в різних контекстах.

При активізації лексики дуже важливо враховувати природні умови. Будь-які методи, що сприяють відходу від стандартних фраз і дозволяють дітям висловити свої думки більш органічно, є важливими на уроках з розвитку зв'язного мовлення.

Робота над лексикою повинна тісно взаємодіяти з роботою над граматичними, фонетичними та іншими мовними аспектами. Освоєння нових слів без практики їх різних граматичних форм і без відпрацювання правильної вимови є недостатнім. Без комплексної роботи над різними сторонами мови і без регулярного застосування вивчених граматичних правил в контексті конкретних слів, нова інформація не запам'ятовується дітьми або швидко забувається [22; 24].

Для ефективної організації роботи з активізації лексичної складової мовлення критично важливо ясно представляти не тільки завдання і відповідати вимогам, але також розуміти основні джерела збагачення словникового запасу і етапи засвоєння нових слів. Словниковий запас формується, насамперед, через навчальну програму спеціального закладу освіти, підручники з різних предметів, літературні твори, позакласні та позашкільні заходи, систему їх проведення, самостійне читання, ознайомлення з навколишнім світом тощо [12].

Поступово діти освоюють нові слова. Спочатку вони розуміють слово лише в певному контексті. На цьому етапі вони ще не мають чіткого уявлення про предмет чи явище, яке воно позначає. Читаючи, вони вловлюють загальний зміст і прикидають значення слова.

Пізніше вони правильно розуміють слово в тексті і окремо. Вони можуть пояснити його значення за допомогою картинок або інших наочних засобів, але ще не використовують його активно, воно залишається в

пасивному словниковому запасі. Зрештою настає момент, коли вони правильно вживають нове слово в своєму мовленні, включаючи його до складу зв'язних висловлювань в різних граматичних формах. На цьому етапі вони можуть знати кілька значень слова, можуть утворювати і підбирати однокореневі слова за допомогою приставок і суфіксів, пояснювати значення нових слів за допомогою вчителя. На цьому етапі вони вчаться використовувати деякі слова в переносному сенсі (“добра справа”, “абияк”) [17].

Несистематична словникова робота призводить до механічного використання слів, значення яких діти з порушенням інтелекту не розуміють. Робота зі словником повинна охоплювати всі види навчальних занять. На практично кожному уроці ставиться завдання допомогти школярам усвідомити значення того чи іншого слова.

Слово, що пояснюється, повинно включатися в різні контексти, щоб можна було припустити, що воно увійде в активний словник учнів. Ще краще, якщо на уроці створюються відповідні мовленнєві ситуації, в яких без цього слова учень не зможе правильно сформулювати думку і дати відповідь [21].

Значне значення має привертання уваги до тексту з метою виділення і пояснення незрозумілих слів. На уроках слід активно практикувати завдання на кшталт “знайдіть в тексті незнайомі слова” і “випишіть незнайомі слова”. Однак, при задаванні таких завдань в спеціальних закладах освіти важливо враховувати, що діти не завжди здатні виявити і виділити ці слова. Тому перед уроком вчитель виявляє слова, які вимагають пояснення.

Існує кілька методів пояснення нового слова:

1. Наочне пред'явлення реального предмета в класі або його спостереження під час екскурсії, прогулянки і т. д.

2. Використання моделі, макета або муляжу з поясненням його властивостей, особливостей, призначення і ознак.
3. Вивчення зображення предмета.
4. Пояснення слів через підбір синонімів або антонімів (наприклад, “добрий” — “злий”, “герой” — “боягуз”).
5. Аналіз значення слова через споріднені слова, вправи в словотвір.
6. Логічне визначення предмета або явища.
7. Короткий усний опис предмета або явища.
8. Використання прикладів і фактів з життя для розширення запасу слів, що відображають абстрактні і узагальнені поняття (наприклад, “совість”, “дружба”, “відданість”, “гордість”) [43].

Перед підготовкою до уроку вчитель, крім змісту, визначає, які слова вимагають пояснення для правильного сприйняття матеріалу, які слова і звороти будуть осмислюватися школярами при читанні тексту і які слова повинні увійти в активний словниковий запас учнів з порушенням інтелекту. В останню категорію потрапляють слова і терміни, що позначають характеристики досліджуваних предметів або явищ, а також слова, важливі для морального, естетичного, громадянського і трудового виховання.

Лексичне значення слова вчитель пояснює, спираючись на життєвий досвід учнів. Наприклад, пояснюючи слово “інструменти”, він запитує учнів, де вони могли бачити інструменти, які інструменти вони знають, які інструменти є вдома, якими інструментами вони працюють на уроках праці. Разом з цим словом вони формують словосполучення і речення.

Для збагачення, розвитку або активізації лексичного запасу особлива увага приділяється урокам читання, розвитку мовлення, праці, природознавства, географії, історії, предметних занять. Крім того, важливими є розповіді за картинкою на основі проведених екскурсій,

спостережень, практичних робіт; розповіді на задану тему, за аналогією; ігри; інсценування; запам'ятовування віршів, байок, казок. Логічні вправи з підбору антонімів і синонімів, а також вживання одного і того ж слова в різних значеннях, в прямому і переносному сенсі також є ефективними [12].

Важливе значення для розширення і активного використання словникового запасу представляє дотримання принципу взаємозв'язку розвитку мовлення з навчальними предметами, що передбачає, що учні на всіх уроках практикують правильну будову речень і зв'язних висловлювань. Усі вчителі також дбають про правильне використання слів та їх вимову, особливо тих, у яких можуть бути допущені помилки.

Одним з методів активізації словникового запасу учнів в спеціальному закладі освіти, що реалізує адаптивну основну загальноосвітню програму, є застосування схематично викладених текстів, переважно типу описів. При цьому, керуючись питаннями, даними в тексті, учні вводять в нього відповідні прикметники і прислівники.

На уроках граматики, коли школярам пропонується самостійно підбирати приклади, що характеризують мовну категорію, важливо домагатися того, щоб словниковий запас використовувався якомога ширше і не обмежувався тільки межами вузького побутового словника.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями продемонстрував, що їхнє мовлення бідне, обмежене і невиразне, а також страждає від недоліків у граматиці, фонетиці, синтаксисі та інших аспектах [31].

Отже, через знайомство з новими предметами, явищами та ознаками, словниковий запас дітей поповнюється. Освоєння навколишнього світу відбувається в процесі немовленнєвої і мовленнєвої діяльності. У початкових класах учні мають обмежене зв'язне мовлення і недостатній словниковий запас, що вимагає систематичної роботи по його розширенню.

Ця робота проводиться протягом усього навчання в школі, починаючи з уроків грамоти і закінчуючи роботою над текстом. Для того щоб нове слово стало частиною словника дитини, важливо, щоб розуміння його значення ґрунтувалося на операціях аналізу, синтезу та узагальнення. Розширення лексичної складової мовлення учнів з порушенням інтелекту має бути тісно пов'язане з їх активним використанням в мовленні нових слів.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

2.1 Організація і методика дослідження формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту

На основі аналізу науково-методичної літератури щодо формування зв'язного мовлення учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями було проведено когнітивний експеримент.

Група випробовуваних складалася з дітей зі стійкими проблемами в когнітивній сфері. У класі навчалось 9 учнів, у тому числі 3 дівчинки та 6 хлопчиків (таблиця 2.1). В експерименті брало участь тільки 6 учнів, серед яких було 2 дівчинки і 4 хлопчика.

Таблиця 2.1

Відомості про учнів 2-го класу спеціального класу

Прізвище, ім'я	Інтелектуальні порушення	Вторинні порушення	Стан здоров'я
1.Б. Денис	Стійкі порушення пізнавальної діяльності F70	Затримка мовленнєвого розвитку з недостатністю смислової сторони	Норма
2.Б. Максим	F70	Системне недорозвинення мовлення	Норма
3.Ш. Вероніка	Стійкі порушення пізнавальної діяльності F70 Синдром Рубінштейна - Теби	Затримка мовленнєвого розвитку з недостатністю смислової сторони	Задовільний
4. С. Артем	Стійкі порушення пізнавальної діяльності F70	Порушення поведінки	Норма

5.В. Настя	Стійкі порушення пізнавальної діяльності F70 Синдром Дауна	Системне порушення мовлення, порушення поведінки	Задовільне
6.Л. Саша	Стійкі порушення пізнавальної діяльності F70	Затримка мовленнєвого розвитку з недостатністю смислової сторони	Норма

Інші учнів не змогли узяти участь в експерименті через проблеми зі здоров'ям. Учасники дослідження належать до однієї вікової групи з середнім віком 8 років і мають схожий діагноз — стійке порушення когнітивної діяльності F70 і системне недорозвинення мовлення (СНМ), які були критеріями відбору для участі в попередньому експерименті.

Мета дослідження полягає у визначенні обсягу активного словника учнів другого класу.

Завдання дослідження включали:

1. Визначення складу активного словника учнів другого класу з порушенням інтелекту.
2. Оцінка лексичної складової мовлення учнів другого класу з порушенням інтелекту.

У ході дослідження були використані теоретичні та емпіричні методи дослідження. Перші включали в себе аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми, а другі — вивчення медичних і психолого-педагогічних документів випробовуваних, а також методи кількісного та якісного аналізу обробки отриманих даних.

Вивчення медичної та психолого-педагогічної документації проводилося з метою визначення структури дефекту і особливостей його впливу на розвиток учнів в процесі освітньої діяльності.

В ході експерименту дотримувалися методологічні вимоги, включаючи встановлення довірливого і позитивного настрою перед початком дослідження, проведення дослідження в першій половині дня,

тривалість обстеження протягом 45 хвилин під час занять, адаптацію методики до віку і рівня розвитку учнів, а також чітко і зрозуміле формулювання питань. Випробовуваних заохочували до будь-яких відповідей, крім негативних чи відхилень, і регулярно повідомляли про успіхи у виконанні завдання, щоб не виникало негативного ставлення до дослідження.

Методики Т. Філічевої, Н. Чавелевої і Г. Чиркіної використовувалися для проведення експерименту, включаючи розповіді і бесіди з пред'явленням і називанням картинок за трьома лексичними темами: “Дикі тварини”, “Свійські тварини” і “Птахи” (таблиці 2.2-2.4).

Експеримент проводився під час занять з розвитку усного мовлення. У процесі роботи кожному учаснику пред'являвся один і той же ілюстративний матеріал. Учень повинен був назвати зображені предмети і розповісти про те, що він знає про них.

Процедура дослідження полягала в наступному: учаснику показувалася картинка, після чого йому задавалося питання “Хто це?”. Учень повинен був назвати об'єкт. Потім йому задавали питання на кшталт “де він живе?”, “Чим харчується?”, “Якого розміру?”, “Чим покрито його тіло?”, “Як він пересувається?”, “Яку користь він приносить?”, “Як він розмовляє?”. У разі, якщо учасник не давав відповіді, експериментатору доводилося надавати повну розгорнуту відповідь.

Оцінка результатів проводилася наступним чином: якщо відповідь учасника оцінювалася як неправильна або взагалі відсутня, йому нараховувалося 0 балів. За відповіді, що містять неповне, але правильне визначення, або якщо учасник показував своє розуміння на прикладі, нараховувався 1 бал, а за правильне точне визначення — 2 бали. Загальна сума балів розраховувалася у відсотках від правильних, неправильних відповідей і відмов.

Таблиця 2.2

Слова з теми “Птахи”

Іменники				
горобець	сорока	голуб	крила	Пер'я
лапки	грудка	голова	Дзьоб	ягоди
Прикметники				
гладкі	Яскрава	Гострий	маленький	Швидкий
зимуючи	теплі			
Дієслова				
летять	стукають	добувають	Клюють	Машуть

На вивчення даної теми в межах програми було відведено 3 години. Пропонувалися 3 різні теми: «Горобець», «Сорока» і «Голуб». Учням детально розповідалося про кожного птаха, включаючи інформацію про їх місця проживання, типи харчування, розміри, особливості покриву тіла, відмінності між частинами тіла птахів і людей або інших тварин, способи пересування і про користь, яку вони приносять. По завершенні вивчення кожного птаха, учням потрібно скласти розповідь, використовуючи всі вивчені слова.

Таблиця 2.3

Слова з теми “Свійські тварини”

Іменники				
кішка	свиня	собака	дім	Господар
шерсть	лапи	копита	Користь	хвіст
рило	щетина	Затишок		
Прикметники				
домашня	добра	Велика	маленька	Товста
Лагідна	Розумна	Пухнаста		
Дієслова				
бігає	Приносить	Нявчить	хрюкає	Гризе
лає	Охороняє	харчується	живе	ходить
	ловить			

На вивчення даної теми в межах програми було відведено 3 години. Пропонувалися 3 різні теми: «Кішка», «Свиня» і «Собака». Учням детально розповідалося про кожну тварину, включаючи інформацію про їх місце проживання, типи харчування, розміри, особливості покриву тіла, відмінності між частинами тіла тварин і людей або інших тварин, способи пересування, користь, яку вони приносять, і про те, як вони видають звуки. По завершенні вивчення кожної тварини, учням потрібно скласти розповідь, використовуючи всі вивчені слова.

Таблиця 2.4

Слова з теми “Дикі тварини”

Іменники				
вовк	заєць	ведмідь	ліс	Хутро
житло	вуха	хвіст	лапи	хутро
Прикметники				
Великий	маленький	Хижий	Травоїдні	Швидкий
Довгі	Повільний			
Дієслова				
охотиться	добувають	Виживати	Стрибати	ловить
Будувати	Зимувати	Змінювати колір	бігати	

На вивчення даної теми в межах навчальної програми було виділено 3 години. Учням були запропоновані 3 різні теми: «Вовк», «Заєць» і «Ведмідь». Про кожну тварину розповідалося дуже докладно, включаючи інформацію про її місце проживання, тип харчування, розмір, особливості покриву тіла, відмінності між частинами тіла тварин і людей або інших тварин, способи пересування, користь, яку вони приносять, а також про їх спосіб видавати звуки. По завершенні вивчення кожної тварини, учням потрібно скласти розповідь, використовуючи всі вивчені слова.

Для оцінки рівня знань учнів була використана наступна шкала: низький рівень (0-20%), середній рівень (21-50%), вище середнього (51-

80%), високий рівень (81-100%). З шести учасників дослідження 80% впоралися із завданнями. При відповіді на питання «Хто це?» за темою «Свійські тварини» 100% учнів відповіли правильно, проте тільки 60% правильно відповіли на питання, що стосуються тварин, їх частин тіла, харчування, місця проживання, способів пересування і способів спілкування.

Щодо теми «Дикі тварини» 80% випробовуваних змогли відповісти на перше питання, проте лише 40% впоралися з наступними питаннями. Під час обговорення теми «Птахи» лише 40% учнів правильно відповіли на запитання «Хто це?», а на наступні питання відповіло лише 20%.

Вивчення індивідуальних показників представлено в таблиці 5, серед яких відзначені відмови у 60% учнів при відповіді на питання «Хто це?» і у 70% при відповіді на наступні питання, особливо виражені в контексті теми «Птахи» (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Індивідуальні показники обстеження словникового запасу учнів

Ім'я	Свійські тварини			Дикі тварини			Птахи			Всього
	прав	неправ	відм	прав	неправ	відм	прав	неправ	відм	
Денис	70%	30%	0%	50%	50%	0%	40%	40%	20%	54%
Максим	100%	0%	0%	80%	20%	0%	50%	40%	10%	77%
Вероніка	60%	30%	10%	40%	30%	30%	30%	50%	20%	43%
Артем	80%	20%	0%	70%	20%	10%	50%	30%	20%	67%
Настя	50%	0%	50%	40%	0%	60%	30%	0%	70%	40%
Саша	70%	20%	10%	60%	30%	10%	40%	40%	20%	57%

З представленої таблиці ми можемо зробити висновок, що найбільші труднощі викликали питання, пов'язані з темою «Птахи». Учні або давали неправильні відповіді, або взагалі відмовлялися відповідати на питання. З іншого боку, тема «Свійські тварини» виявилася найбільш доступною для обговорення, оскільки учні без особливих труднощів відповідали на запитання на цю тему.

Таблиця 2.6

Загальна якісна характеристика виконання завдань учнями з порушенням інтелекту

Лексична тема	Правильна відповідь		Неправильна відповідь		Відмова	
	Хто це?	Що про нього знаєш?	Хто це?	Що про нього знаєш?	Хто це?	Що про нього знаєш?
“Дикі тварини”	50%	40%	30%	40%	20%	30%
“Свійські тварини”	60%	30%	20%	30%	20%	10%
“Птахи”	40%	20%	20%	10%	40%	60%

З представленої таблиці можна зробити висновки, що тільки 40% учнів успішно впоралися із завданням. Аналізуючи дані, було виявлено, що учні воліють використовувати іменники у своїй активному мовленні, тоді як дієслова та прикметники вживаються в меншій мірі. У ході дослідження було виявлено, що учні із системним недорозвиненням мови (Настя, Вероніка) мають середній рівень сформованості активного словника, що проявляється в труднощах з підбором слів, відповідних за змістом завданням, і здатності відповідати тільки 1-2 словами. Вони також роблять часті паузи, схильність до роздумів, бідність у використанні якісних характеристик і неточність у виразах, іноді відмовляються відповідати навіть при активному спонуканні педагога.

Інші учні (Денис, Максим, Артем, Саша) проявляють рівень “вище середнього” формування активного словника, демонструючи правильний підбір слів, відповідних завданням за змістом, а також вміння використовувати дієслова і точно називати дії людини і тварин, а також правильно встановлювати тимчасові відносини.

При обговоренні різних тем учні всіх рівнів формування словника роблять схожі помилки. Наприклад, під час обговорення “Диких тварин” діти плутають слова “полювати”, “лапи”, “шерсть” і плутають вовка з собакою. Обговорюючи “свійських тварин”, вони замінюють «щетину» на «шерсть», «морду» на «ніс», «лапи» на «ноги» та «кошеня» на «маленького

кота». За темою «Птахи» вони плутають сороку з вороною, вважають, що тіло вкрите шерстю, і мають труднощі у визначенні «дзьоба» і способів пересування птиці. Часто слова пояснюються діями, наприклад, при обговоренні «птахів» діти починають махати руками, щоб показати крила. У той час як по темі «Свійські тварини» учні не знають таких слів, як “полювання” і “житло”, а по темі “свійських тварин” їм невідомі слова “рило”, “свинарник” і “щетина”.

Багато хто з учнів, намагаючись відповісти на питання, висловлювалися абсолютно неправильно, прагнучі хоч щось сказати. У той же час, багато хто з них відмовлявся відповідати, боялись припуститися помилки. Діти часто роблять занадто загальні висновки, переносячі назви одного об'єкта на інші. Наприклад, вони називають морду свині “носом”, а лапи тварини - “ногами”. Вони схильні використовувати слова для опису багатьох предметів.

Дослідження показало, що активний словниковий запас учнів з порушенням інтелекту обмежений, нечіткий і примітивний. Вони не завжди розуміють точне значення слів і не можуть широко узагальнювати. Висновок: учні 2-го класу з порушенням інтелекту мають обмежене розуміння та пояснення значень слів. У них недорозвинений активний словник, що проявляється при називанні предметів, ознак і дій.

Вони бояться давати неправильні відповіді і, в результаті, відмовляються від них. Деякі школярі також намагалися привернути увагу, спеціально даючи неправильні відповіді. Активний словниковий запас учнів, які брали участь в експерименті, виявився обмеженим і бідним. В їх мові переважають слова, пов'язані з їх особистим досвідом, причому іменники вживаються частіше, ніж дієслова і прикметники, а числівники і прислівники використовуються поодинокі. Пасивний словниковий запас переважає над активним: учні правильно визначають предмети, дії та описи.

Загальні труднощі в організації своєї діяльності також є характерними: вони не завжди розуміють завдання, легко відволікаються, потребують підкреслення інтонації у вимогах і проханнях, іноді потрібно акцент на окремих словах.

2.2. Особливості формування лексичної складової мовлення у дітей з порушеннями інтелекту

Формувальний експеримент проводився в межах занять з розвитку мовлення, охоплюючи такі теми, як «Свійські тварини» («Собака», «Кішка», «Свиня»), «Дикі тварини» («Вовк», «Заєць», «Ведмідь») і «Птахи» («Сорока», «Голуб», «Горобець»). Всього було проведено 10 уроків. Мета експерименту полягала в збагаченні активного словника по темі тварин і птахів.

У процесі експерименту вирішувалися наступні завдання:

1. Освітнє:

- уточнення і розширення уявлень про диких тварин (вовк, заєць, ведмідь), свійських тварин (кішка, собака, свиня) і птахів (голуб, сорока, горобець);

- Формування навичок складання оповідань за схемою;

- Розширення кругозору і словникового запасу учнів.

2. Корекційно-розвивальні:

- розвиток мовлення і комунікативних здібностей;

- розвиток мислення, уваги та уяви;

- стимулювання творчого підходу до навчальної діяльності.

3. Виховний:

- виховання толерантності та навичок колективної взаємодії;

- підтримка мотивації до навчання;

- прищеплення дбайливого ставлення до природи.

Експериментальне навчання тривало протягом двох місяців, при цьому кожна із заданих тим розглядалася на одному окремому уроці в межах занять з розвитку мовлення.

Перша тема вивчення стосувалася “Свійських тварин”. У межах навчальної програми учні ознайомилися з конкретними прикладами свійських тварин, такими як собака, кішка та свиня (додаток А). Мета полягала в ознайомленні учнів з свійськими тваринами і їх повсякденною життєдіяльністю. У ході навчального процесу ставилися наступні завдання:

1. Освітні:

- уточнення і розширення уявлень про свійських тварин на основі знайомства з кішкою, собакою і свинею.

- формування навичок складання оповідань за певною схемою.

- розширення кругозору і словникового запасу учнів в межах заданих тим.

2. Корекційно-розвивальні:

- розвиток мовлення і комунікативних навичок.

- стимулювання мислення, уваги, уяви і пам'яті в учнів.

- сприяння розвитку творчого підходу до навчальної діяльності.

3. Виховні:

- виховання толерантності та формування навичок взаємодії в колективі.

- підтримка мотивації до навчання.

- прищеплення дбайливого ставлення до навколишньої природи.

У ході вивчення теми учням надавалися зображення тварин і відеоролики, після чого їм задавалися питання, наприклад: хто це? де живе? чим харчується? якого розміру? яке у нього тіло? які частини тіла у нього є, і як вони відрізняються від людини? як він пересувається? яку користь він приносить? яким чином він виражає свої звуки?

Учні відповідали на питання, які їм були знайомі, а все інше пояснювалося і розкривалося більш детально. Для наочного засвоєння матеріалу до кожного питання пред'являлося окреме зображення або відеоролик.

Після обговорення всіх питань і повторення вивченого матеріалу дітям давалося завдання скласти повну розповідь про вивчену тварину і про всі аспекти, які вони дізналися, з використанням правильно зазначених слів.

Друга тема, вивчена учнями, стосувалася “Диких тварин”. У межах навчальної програми школярі ознайомилися з конкретними представниками дикої природи, такими як вовк, ведмідь та заєць (Додаток Б). Мета полягала в знайомстві учнів з дикими тваринами і їх повсякденною життєдіяльністю. У ході освітньо-корекційного процесу ставилися наступні завдання:

1. Освітні:

- уточнення і розширення уявлень про диких тварин на основі знайомства з ведмедем, вовком і зайцем.

- формування навичок складання оповідань за певною схемою.

- розширення кругозору і словникового запасу учнів по заданих темах.

2. Корекційно-розвивальні:

- розвиток мовлення і комунікативних навичок.

- стимулювання мислення, уваги, уяви і пам'яті у учнів.

- сприяння розвитку творчого підходу до навчальної діяльності.

3. Виховні:

- виховання толерантності та формування навичок взаємодії в колективі.

- підтримка мотивації до навчання.

- прищеплення дбайливого ставлення до навколишньої природи.

Учням надавалися зображення тварин і відеоролики, після чого їм задавалися питання, такі як: хто це? де живе? чим харчується? якого розміру? яке у нього тіло? які частини тіла у нього є, і як вони відрізняються

від людини? як він пересувається? яку користь він приносить? яким чином він виражає свої звуки?

Учні відповідали на питання, на які знали відповіді, а інша інформація детально розглядалася і пояснювалася. Для наочного запам'ятовування матеріалу до кожного питання пред'являлося окреме зображення або відеоролик.

Після обговорення всіх питань і повторення вивченого матеріалу дітям давалося завдання скласти повну розповідь про вивчених тварин і все, що вони про них дізналися, з використанням правильно зазначених слів.

Третя тема, вивчена учнями, стосувалася “Птахів”. В межах навчальної програми учні знайомилися з конкретними видами птахів, такими як сорока, горобець і голуб (додаток В). Мета полягала в знайомстві учнів з птахами і їх повсякденною життєдіяльністю. В ході навчального процесу ставилися наступні завдання:

1. Освітні:

- Уточнення і розширення уявлень про птахів на основі знайомства з сорокою, горобцем і голубом.

- формування навичок складання оповідань за певною схемою.

- розширення кругозору і словникового запасу учнів по заданих темах.

2. Корекційно-розвивальні:

- розвиток мовлення і комунікативних навичок.

- стимулювання мислення, уваги, уяви і пам'яті учнів.

- сприяння розвитку творчого підходу до навчальної діяльності.

3. Виховні:

- виховання толерантності та формування навичок взаємодії в колективі.

- підтримка мотивації до навчання.

- прищеплення дбайливого ставлення до навколишньої природи.

Для учнів демонструвалися зображення птаха і відеоролики з ним, після чого задавалися наступні питання: хто це? де він мешкає? яке у нього харчування? який його розмір? яке його тіло? які частини тіла відомі, і в чому відмінність від людини та інших тварин? яким чином він пересувається? яку користь він приносить?

Досліджувані відповідали на питання, які знали, а інша інформація роз'яснювалася і пояснювалася більш детально. Кожному питанню супроводжувалося окреме зображення або відеоролик, щоб наочно закріпити засвоєний матеріал.

Після обговорення всіх питань і повторення вивченого матеріалу навчаються давалося завдання скласти повну розповідь про вивченого птаха і все, що вони дізналися про нього, з використанням відповідних і точних слів.

2.3. Аналіз результатів контрольного експерименту

В якості контрольного експерименту також був проведений урок розвитку мовлення. Темою уроку було «Повторення і закріплення вивченого матеріалу» за темами: «Дикі тварини», «Свійські тварини» і «Птахи».

Основна мета контрольного експерименту полягала в перевірці ефективності виконаної роботи. Для оцінки були використані методики Т. Філічевої, Н. Чавелевої і Г. Чиркіної. Процес проведення включав в себе розповідь-бесіду з демонстрацією та іменуванням зображень трьох лексичних тим: «Дикі тварини», «Свійські тварини» і «Птахи».

Кожному учню демонструвалися зображення всіх вивчених тварин і птахів. Після цього кожен учень повинен був без підказок відповісти на ряд питань, які регулярно задавалися на кожному уроці: хто це? де живе? яким чином харчується? який його розмір? яка будова тіла? які частини тіла

відомі, і як вони відрізняються від людини? яким чином пересувається? яку користь приносить? яким чином видає звуки?

Під час оцінки зверталася увага на правильне співвіднесення слів, а також фіксувалися випадки заміни слів, наприклад, “лапи” на “ноги” або “дзьоб” на “ніс”. Також аналізувалися відмови від відповіді, неправильні відповіді і повнота самостійної відповіді. Результати оцінювалися у відсотках і представлені по кожному учню в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати проведення контрольного експерименту по кожному учню

Ім'я	Свійські тварини			Дикі тварини			Птахи			Всього
	прав	неправ	відм	прав	неправ	відм	прав	неправ	відм	
Денис	80%	20%	0%	60%	40%	0%	60%	40%	0%	67%
Максим	100%	0%	0%	80%	20%	0%	60%	40%	0%	82%
Вероніка	70%	30%	0%	60%	30%	10%	50%	40%	10%	60%
Артем	80%	20%	0%	70%	30%	0%	60%	40%	0%	70%
Настя	50%	20%	30%	40%	30%	30%	50%	30%	20%	47%
Саша	70%	20%	10%	60%	30%	10%	40%	40%	20%	57%

З даних таблиці видно, що показники значно покращилися. Спостерігається збільшення числа правильних відповідей, а кількість відмов від відповідей істотно зменшилася. Учні стали краще пізнавати всіх вивчених тварин і птахів, коректно відповідати на питання про них, особливо на питання “яка це тварина?”. Також стало помітно скорочення числа випадків відмови від відповіді. У кожної дитини помітна позитивна динаміка, наприклад, Настя, яка почала на рівні “середнього”, піднялася на рівень “вище середнього”, а Максим, який почав на рівні “вище середнього”, досяг рівня “високий”. Єдиний Саша продемонстрував стабільні показники без змін.

Загальну статистику відповідей можна знайти в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Загальна статистика відповідей після експерименту

Лексична тема	Правильна відповідь		Неправильна відповідь		Відмова	
	Хто це?	Що про нього знаєш?	Хто це?	Що про нього знаєш?	Хто це?	Що про нього знаєш?
Дикі тварини	100%	70%	0%	30%	0%	0%
Свійські тварини	100%	80%	20%	0%	0%	0%
Птахи	70%	60%	30%	40%	10%	10%

Аналізуючи таблицю з результатами експерименту, можна зробити висновок, що діти успішно виконали завдання на 80%. Показник констатувального експерименту показав збільшення на 40%.

У мові випробовуваних переважають іменники і дієслова, які складають більшу частину всіх вживаних слів. Крім того, діти використовували прикметники в оригінальній формі (наприклад, “пухнастий”, “великий”, “маленький”) і часто вдавалися до вживання займенників (наприклад, “він”, “вона”, “вони”). Однак не було помічено вживання дієприкметників, дієприслівників і прикметників в найвищій мірі. Також учні не використовували складні речення і конструкції з підрядним союзом “тому що”, а також ні в одного з них не була помічена вступна конструкція “я думаю” або подібні.

З урахуванням цих фактів, можна зробити висновок про переважання середнього рівня розвитку активного словникового запасу в даній групі випробовуваних.

2.4. Методичні рекомендації щодо формування лексичної складової учнів з порушенням інтелекту

Дослідження літератури в області психолого-педагогічних і методичних підходів виявило різноманітні стратегії у вирішенні проблеми розширення активного словникового запасу учнів початкових класів з порушенням інтелекту.

Для більш ефективного збагачення та розширення словникового запасу рекомендується враховувати дидактичні принципи, такі як доступність, уважність, наочність, індивідуалізація в навчанні та стійкість [36]. Важливим аспектом в цій роботі є також дотримання вимог, таких як обмеження введення нових слів в одиницю навчального часу, активізація всіх аспектів мови при введенні нових слів, постійне повторення для закріплення, використання слова в різних контекстах, а також постійне розширення словника [1;12].

Дослідження Р. Лалаевой підкреслюють тісний взаємозв'язок роботи зі збагачення словника учнів початкових класів з порушенням інтелекту з формуванням уявлень про навколишню дійсність і пізнавальної діяльності дитини [22].

У процесі навчання слід приділяти увагу уточненню значень слів через формування уявлень про об'єкти і явища навколишнього світу, а також оволодіння класифікацією предметів. Необхідно пояснити значення загальних слів, таких як «Овочі», «Фрукти», «Одяг», «Взуття», «Посуд», «Меблі», «Транспорт», «Рослини», «Дерева», «Квіти», «Дикі та свійські тварини», «Пори року».

Як приклади можливих завдань:

1. Позначте одним словом всі предмети: кружка, тарілка, каструля, чашка, сковорода.

2. Вкажіть види овочів і фруктів.

3. Придумайте друге слово в парі, подібно до прикладу: яблуко - фрукт, буряк -..., чашка -..., або навпаки: фрукт - груша, овочі -..., посуд -....

4. Визначте зайву картинку. Представлені кілька картинок однієї категорії і одна картинка іншої категорії. Спочатку пропонуються слова, що мають далеке семантичне значення (морква, літак, капуста, огірок), потім близьке семантично (цибуля, картопля, ріпа, груша) [23].

5. Розділіть картинки на дві групи. Спочатку представлені картинки, що позначають слова з далеким семантичним значенням (тварини, рослини), потім з близьким семантичним значенням (свійські і дикі тварини).

6. Проведіть вправи по угрупованню слів, що позначають предмети, дії і ознаки.

7. Розгадування загадок. Пропонуються загадки, що використовують узагальнені слова. Наприклад:

- Що за птах? Червоні лапки, щипають за п'яти. (Гуска.)
- Звір я горбатий, а подобаюся хлопцям. (Верблюд.)
- Що за овоч? Як на нього поглянеш, так і заплачеш. (Цибуля.)
- Що за рослина? Не вогонь, а жже. (Кропива.)

Для більш ефективного збагачення і розширення активного лексичного запасу учнів початкових класів з порушенням інтелекту, М. Гнезділов пропонував проведення спостережень, екскурсій і предметних уроків. Саме на цих заняттях слово тісно пов'язане з поняттям, воно наповнене конкретним змістом, добре запам'ятовується і потім усвідомлено вживається в мовленні учнів. Наприклад, при обговоренні вражень від прогулянки або екскурсії в парк, вчитель може задати питання: “Кого ми зустріли по дорозі? Кого ми помітили в листі дерев?” [18].

Також корисним буде використання методу вставки пропущених слів при списуванні. Наприклад, пропонуються речення, в яких пропущені дієслова, пов'язані із словом “вода”, і надається список дієслів для довідки: біжить, тече, струмує, просочується, хлинула. Через аналіз контексту речень учням необхідно розмістити відповідні дієслова в пропусках [23].

Всі типи вправ і практичні завдання розробляються з урахуванням зорово-моторного сприйняття. Для забезпечення правильної орфографії учні повинні багаторазово повторювати написання слова. Зміна і

різноманітність типів вправ підтримують інтерес до освітньо-корекційного процесу.

Також важливо відзначити значну індивідуалізацію підбору вправ для учнів. На заняттях у спеціалізованих закладах освіти часто буває, що учні одного класу працюють над матеріалом різної складності. Наприклад, при роботі з деформованим текстом одні школярі можуть отримувати слова в початковій формі, інші повинні складати речення зі слів в потрібній формі, треті виконують всі вправи, а четверті тільки частина з них [43].

Велику увагу набуває різноманітність вправ у розвитку вміння застосовувати отримані знання на практиці. Це передбачає чергування усної та письмової форм роботи, різних видів завдань і послідовну активізацію різних здібностей. У зв'язку з повільним темпом роботи учнів з порушенням інтелекту і сповільненістю перемикавання, уроки обмежуються приблизно п'ятьма-шістьма видами вправ. У початкових класах особлива увага приділяється використанню наочних засобів навчання, таких як картинки, таблиці, відеоролики, презентації, кольорові крейди, олівці та інші, а також широке використання ігрових методів [36].

Всі вищезгадані види вправ і завдань сприяють більш ефективному розширенню і збагаченню лексичної складової мовлення учнів початкових класів з порушенням інтелекту. Тільки систематична і цілеспрямована робота з ними дозволить домогтися успіху і допоможе їм опанувати необхідний обсяг слів і понять, що полегшить їх адаптацію до самостійного життя.

З результатів проведених методик можна зробити висновок, що загальний рівень розвитку словникового запасу серед випробовуваних оцінюється як середній. Проте, слід зазначити, що в даному класі відсутні учні з дуже високим рівнем розвитку активного словникового запасу, що підкреслює необхідність подальшої роботи з його розвитку і збагачення. Для подальшої корекційної роботи представлені рекомендації по

розширенню словникового запасу учнів початкових класів за допомогою різних вправ.

ВИСНОВКИ

Саме на етапі школи I ступеня є можливість працювати з усіма дітьми, які мають легкі або помірні порушення інтелекту, оскільки серед них є діти, які не мали досвіду спеціального виховання у дошкільних закладах. Деякі з них відвідували дитячі садки, але через різні причини їх особливі потреби не були враховані в методах виховання. Оскільки період дошкільного віку є ключовим для розвитку мовлення, необхідно ураховувати, що особливості інтелектуальних порушень розширюють цей період для дітей цієї категорії. Це також підкреслює важливість спрямованих педагогічних впливів для формування та корекції мовленнєвої діяльності.

В Україні на сьогодні відсутня єдина система формування та корекції мовлення для дітей з інтелектуальними порушеннями, яка враховувала б диференційований підхід до всіх її аспектів. Проблеми в системі спеціальної освіти поглиблюються через впровадження інклюзивної освіти, яка передбачає поступову інтеграцію дітей з легкими інтелектуальними порушеннями у загальноосвітнє середовище.

Було відзначено, що ступінь володіння лексичною складовою мовлення серед учнів однієї вікової групи є неоднорідною. Деякі діти молодшого шкільного віку не змогли назвати жоден з предметів, зображених на світлині. Більшість знали, як називаються предмети з однієї з тематичних груп, в той час як лише окремі учні продемонстрували більш високий рівень знань. Учні початкових класів, хоча і володіють обмеженим словниковим запасом, не знають назв деяких повсякденних предметів.

Збагачення словникового запасу відіграє важливу корекційну роль для учнів з інтелектуальними порушеннями. Воно включає в себе оволодіння конкретними словами з певним значенням, а також значним числом абстрактних і узагальнюючих слів. Хоча абстрактні поняття і рівень узагальнення залишаються базовими і не виходять за межі конкретних

предметів, використання їх в мовленні учнів з інтелектуальними порушеннями може сприяти розвитку їх мислення в деякій мірі.

Важливою складовою для цього є умови навчання, спеціальні методи і прийоми, серед яких створення навчально-корекційного та комунікативного середовища. Також важливі загально-дидактичні умови, такі як послідовність, етапність та системність у плануванні змісту для розвитку мовлення. Головним є диференційований підхід, який враховує характер та форму мовленнєвих порушень, а також комплексний підхід, який реалізується за допомогою співпраці вчителя, дефектолога та логопеда.

Ефективність запропонованої системи підкріплюється напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний (логокорекційний), психолого-педагогічний.

У процесі формувального експерименту були випробувані педагогічні умови для розвитку лексичної складової мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, спрямованого на формування комунікативних вмінь та навичок у різних формах мовленнєвої діяльності. Статистичні обчислення результатів експерименту підтвердили значущість і достовірність виявлених відмінностей у стані розвитку мовлення у дітей на початку і в кінці формувального експерименту. Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників сформованості досліджуваної компоненти.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусичина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 4. С. 23–27.
2. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки). 2010. Вип. 1. С. 22–29.
3. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення розумово відсталих учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення [Текст] / О. В. Боряк // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. ; [редкол. : А. А. Сбруєва, С. Б. Кузікова, Г. Ю. Ніколаї та ін.]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. С. 248–251.
4. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
5. Волинець О. П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР. Таврійський вісник освіти. 2014. № 4. С. 222–228.
6. Геращенко С. І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів на логопедичних заняттях. Логопедія. 2013. № 3. С. 24–27.
7. Гриншпун Б. М. Класифікація порушень речі // Логопедія / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Владос, 2004. С. 57–73.
8. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою. К. : Педагогічна думка, 2003. 144 с.
9. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. Логопедія. 2015. № 7. С. 37–41.
10. Детская логопсихология : учеб. пособие / под. ред. В. И. Селиверстова. М : ВЛАДОС, 2008. 197 с.
11. Добриніна С. М. Особливості корекції мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. Дитина з особливими потребами. 2016. № 2. С. 13–15.
12. Єременко І. Г. Матеріали дослідження процесу навчання у допоміжній школі. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 157–160.

13. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. М. : Соц.- полит. журн., 1994. С. 3-96.
14. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : АРД. 1998. 320 с.
15. Заплатна С. М. Сучасний підхід до проблеми логопедичного обстеження дітей з недорозвитком мовлення // Педагогіка та методики : спеціальн зб. наукових статей. Вип. II. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. С. 8-13.
16. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. посіб. / Л. О. Калмикова. Київ : Слово, 2017. 448 с.
17. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання» / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. Тернопіль : Астон, 2008. 288 с.
18. Ковальчук В. А., Попова О. М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. Теорія і практика олігофренопедагогіки. 2008. Вип. 3. С. 141–147.
19. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. К.: Знання , 2010. 293 с.
20. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
21. Кривовязова Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи учеб.пособие для студ. Минск, 2007. 215 с.
22. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС. 1998. 224 с.
23. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 224 с.
24. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 343
25. Лопатіна Г.О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія / Г. О. Лопатіна ; Міністерство освіти і науки України ; Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 254 с.

26. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей шкільного віку : Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 319 с.
27. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Національний 91 педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Інститут розвитку дитини. К.: Світич, 2008. 202 с.
28. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови / І.С. Марченко. 1-видання. К.: Слово, 2010. 288 с.
29. Момот Т.П. Попередження і подолання дислексій та дисграфій у дітей сьомого року життя: навчально-методичний посібник вчителя-логопеда / Т.П. Момот. Черкаси: ЧОПОПП, 2011. 92 с.
30. Навчання дітей з важкими розумовими вадами. Посібник для учителів / Переклад з польськ. Львів: Галицька видавнича спілка, 2001. 160 с.
31. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
32. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. К. : Главник, 2005. 112 с.
33. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко, Л.О. Федорович. К, 2016. 187 с.
34. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». М.: Просвещение, 1986. 3-е изд., перераб. и доп. 192 с.
35. Сак Т. В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам. К.: Літера ЛТД, 2008. 144 с.
36. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
37. Соботович Е. Ф. Методика виявлення речевих порушень у дітей и диагностика их готовности к школьному обучению. К., 1998. 342 с.
38. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. К. : ИСДО, 1995. 123 с.
39. Соботович Е. Ф. Вибрані праці з логопедії. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
40. Соботович Е., Трофименко Л. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності // Дефектологія. 2000. № 1. С. 16-19.
41. Соколова Г. Б. Основні напрямки розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного

- розвитку. Вісник Одеського національного університету. 2006. Психологія. Том 11. Випуск 11. С. 60–66.
42. Тищенко В. Інтелектуальний компонент у структурі діяльності використання мови у дітей з нормальним та порушеним розумовим розвитком. Теорія та практика сучасної логопедії. URL: http://gendocs.ru/v4546/бондар_в._і.,_данілавічюте_е.а.,_засенко_в.в.,_соботов_ич_є.ф._збірники_наукових_праць._теорія_та_практика_сучасної_логопедії?_page=2
43. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 9–13.
44. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.
45. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ, 2014. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9760/1/монографія-2014-Трофименко..pdf>
46. Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук. Тернопіль : Богдан, 2011. 263 с.
47. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. – К. : Видавничий дім «Слово». 2012. 208 с.
48. Чередніченко Н. В., Карпенко О. М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2016. № 31. С. 132–140.
49. Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей молодшого шкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. Посібник. Київ, 2009. – 137 с.