

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ТРАНСФОРМАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

THE FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS: TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті на основі аналізу лінгводидактичних та психолого-педагогічних джерел проаналізовано проблему формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення в контексті реалізації Концепції НУШ. **Мета статті** полягає у визначенні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення в контексті реалізації Концепції НУШ. Для дослідження проблемного поля наукового пошуку нами було використано такі **методи**, як аналіз, синтез, узагальнення та систематизація теоретичних положень, педагогічне спостереження. Одержані **результати** наукового вивчення дозволили визначити сутність поняття «лексико-граматична компетенція» і виокремити специфіку її формування в дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Також наукове дослідження дало змогу сформулювати та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Сьогодні освітня діяльність дітей з особливими потребами відбувається поруч із іншими дітьми в умовах шкільного класу. Вивчення української мови здійснюється через організацію навчання за типовими освітніми програмами й передбаченими ними основними змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». **Висновки.** З'ясовано особливості опанування лексико-граматичної компетентності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що проявляються в обмеженості словникового запасу, невідповідності активного і пасивного словника, вербальних парафазіях та аграматизмах. Визначено організаційно-педагогічні умови, реалізація яких дозволить учителю початкових класів із інклюзивним навчанням підвищити резерви ефективності уроку під час формування в дітей із тяжкими порушеннями мовлення лексико-граматичної компетентності.

Ключові слова: лексико-граматична компетентність, тяжкі порушення мовлення, мовно-літературна освітня галузь, корекційно-розвиткова діяльність, Нова українська школа.

Based on the analysis of lingua didactic and psychological and pedagogical sources, the article analyzes the problem of the formation of lexical and grammatical competence of junior schoolchildren with severe speech disorders in the context of the implementation of the New Ukrainian School.

The purpose of the article is to determine and substantiate the organizational and pedagogical conditions of the formation of junior schoolchildren lexical and grammatical competence with severe speech disorders in the context of the implementation of the New Ukrainian School. Such methods as analysis, synthesis, generalization and systematization of theoretical positions, pedagogical observation are used for studying the problem field of scientific research.

The results of the scientific research made it possible to determine the concept of "lexical and grammatical competence" and to highlight the peculiarities of its formation in children with severe speech disorders. And also to determine and substantiate the organizational and pedagogical conditions for the formation of lexical and grammatical competence of junior schoolchildren with severe speech disorders.

Today, children's educational activities with special needs take place along with other children in the classroom. The studying of the Ukrainian language is implemented through the organization of studying according to Typical Educational Programmes and the main content lines provided by "Verbally Interaction", "Reading", "Writing Interaction", "Exploring media", "Exploring linguistic phenomena".

Conclusions. The peculiarities of developing the lexical and grammatical competence of children with severe speech disorders that occur in the limited vocabulary, the discrepancy between the active and passive vocabulary, verbal paraphasias and agrammatism are studied. Organizational and pedagogical conditions are determined, which help a primary school teacher of inclusive education increase the reserves of lesson value of the lexical and grammatical competence formation in children with severe speech disorders.

Key words: lexical and grammatical competence, severe speech disorders, language and literature education, correctional and developmental activities, New Ukrainian School.

УДК 376.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.16>

Кабельнікова Н.В.,

канд. пед. наук,
доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

Чабан О.В.,

канд. пед. наук,
доцентка кафедри теорії та методики
дошкільної і початкової освіти
Херсонського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Тяжкі порушення мовлення залишаються однією з найбільш актуальних і поширених проблем психофізичного розвитку дітей. Її

гострота та складність залежать не лише від ступеня тяжкості мовленнєвої патології, а й від віку дитини та методики проведення корекційно-розвиткового втручання.

Проблема корекції тяжких порушень мовлення у дітей в останні роки виходить за межі педагогічної площини, все більше загострюючи медичні та соціальні аспекти. У контексті сучасної освітньої політики в Україні, зокрема реалізації Концепції НУШ, вона потребує комплексного вирішення за участю різних спеціалістів. З огляду на впровадження інклюзивного навчання на всіх рівнях здобуття освіти та надання дітям із особливими освітніми потребами, зокрема і з тяжкими порушеннями мовлення, рівного доступу до всіх освітніх програм перед педагогічною спільнотою постає нагальна проблема забезпечити набуття такими дітьми компетентностей, відповідно до їхніх мовленнєвих можливостей та рівня опанування рідною мовою, застосовуючи різноманітні підходи до викладання, що потребує істотної трансформації процесу організації освітнього процесу [4].

Одну з найпоширеніших категорій серед учнів молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення становлять діти із загальним недорозвиненням мовленнєвої функції, специфіка якого полягає в системній несформованості всіх сторін (звуковимовної, лексичного складу, граматичної будови) і форм (діалогічної, зв'язної монологічної) мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки спостерігаються під час засвоєння і використання молодшими школярами на практичному рівні лексики та граматики рідної мови, внаслідок чого у них навіть до кінця навчання в початковій школі залишається несформованою лексико-граматична компетентність [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблемі опанування лексико-граматичної компетентності учнями початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема і з загальним недорозвиненням мовлення, присвячено праці В. Воробйової, В. Ковшикова, С. Маєвської, С. Міронової, Є. Соботович, Л. Спірової, Т. Філічевої, Г. Чиркіної та інших дослідників. Однак, враховуючи дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, педагогічних досліджень мовленнєвої діяльності в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення, які навчаються в умовах загальноосвітнього середовища з психолого-педагогічною підтримкою, певного перегляду потребують зміст і методики корекційно-розвиткового та попереджувального навчання в аспекті формування лексико-граматичної компетентності з урахуванням психофізіологічних та мовленнєвих можливостей цієї категорії школярів.

Водночас спеціальні педагоги одноставно (І. Мартиненко, І. Марченко, О. Ревуцька, В. Тарасун, О. Ушакова, Н. Худенцова, Н. Чередниченко, М. Шеремет та інші) наголошують на тому, що повноцінне засвоєння молодшим школярем із тяжким порушенням мовлення програмних вимог

із мовно-літературної освітньої галузі можливе під час паралельного вивчення мови на теоретичному і практичному рівнях та за умови мовленнєвого розвитку дитини (корекції й компенсації відхилень у використанні мовних засобів у процесі вербального спілкування). Однак здійснення корекційного впливу для молодших школярів зазначеної категорії виявляється недостатнім для того, щоб вони опанували теоретичні знання та практичні вміння у сфері рідного мовлення, оскільки системність і тотальність порушення призводить до виникнення значних труднощів в опануванні активного словника, граматичних засобів та лінгвістичних закономірностей їхнього використання у власному мовленні. Тому виникає потреба в адаптації змісту програми з української мови та читання для учнів з особливими освітніми потребами [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретико-методологічні основи організації навчання учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах загальноосвітнього середовища водночас із традиційними програмами передбачають розробку інноваційних форм і модулів варіативних програм навчання рідної мови. У змісті цих програм мають бути втілені комплексний і системний підхід до вивчення мовних явищ, індивідуалізований підхід до формування лексико-граматичної компетентності на основі організації комунікативно-мовленнєвої спрямованості освітнього процесу, що може бути успішно здійснено в контексті реалізації Концепції НУШ.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення в контексті реалізації Концепції НУШ.

Виклад основного матеріалу. Формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення – проблема комплексна й багатоаспектна. Вона потребує системного та цілеспрямованого вивчення, особливо в контексті останніх освітніх інновацій. Учителю у своїй діяльності спирається на застосування типових освітніх програм НУШ, водночас із традиційними підходами розробляє інноваційні форми і модулі формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Надважливими є реалізація особистісно розвивальної функції мови й загальна комунікативно-мовленнєва спрямованість освітнього процесу. Мовленнєвий розвиток учнів зумовлює можливість отримання ними освіти, сприяє актуалізації наявного особистісного потенціалу, формуванню в дітей системи потреб і цінностей.

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3] виокремлено шість складників, що становлять мовну компетенцію. До них належить і

лексична компетенція, що включає знання й здатність використовувати мовний словниковий запас і складається з лексичних та граматичних елементів; і граматична компетенція, що передбачає знання і вміння користуватися граматичними ресурсами мови, як-от граматичні елементи, категорії, класи, структури, взаємозв'язки.

Варто підкреслити, що формування лексико-граматичної компетентності забезпечується в процесі вивчення кожного з рівнів мовної системи і водночас створює системне уявлення про різноманітні аспекти мови (лексичний, морфологічний, синтаксичний, фонетичний та орфографічний) для побудови осмислених зв'язних висловлювань; дає можливість оволодіння граматичними категоріями і засобами їх вираження, вироблення навички об'єктивно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності за різноманітних ситуацій спілкування з метою розв'язання мовленнєво-розумових пошукових завдань [1, с. 20].

Формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів відбувається в процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі, спрямованої на «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових – комунікативної та читацької – компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послугувати нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [8]. Ця діяльність втілюється через організацію навчання за такими змістовними лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», що включають «опанування учнями початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в молодших школярів умінь послугувати українською мовою в усіх сферах життя» [8].

Молодші школярі з системним недорозвиненням мовленнєвої функції характеризуються обмеженістю словникового запасу, невідповідністю обсягу активного і пасивного словника, неточним вживанням слів, наявністю у мовленні вербальних парафазій, несформованістю семантичних полів, труднощами актуалізації словника [5]. Саме невідповідність обсягу пасивного й активного словника є однією з яскравих особливостей лексичного розвитку зазначеної категорії дітей. Бідність експресивного словника виявляється в неточному вживанні багатьох слів – назв ягід, квітів, диких і свійських тварин, птахів, професій, частин тіла та обличчя. У предикативному словнику дітей переважають слова, що означають побутові дії. Учні важко запам'ятовують слова з узагальненим значенням, а також лексеми, що означають оцінку, стан, якість та ознаки предмета [4].

Ще більших труднощів зазнають діти з тяжкими порушеннями мовлення під час опанування граматики рідної мови. Це зумовлено тим, що значення граматичних форм є абстрактними, а правила граматичної зміни слів – різноманітними та мають атипові форми. Більшість учнів із мовленнєвим недорозвиненням засвоюють граматичні форми словозміни, способи словотворення, речення різної синтаксичної функції в тій же послідовності, що і діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком, однак в уповільненому темпі. При цьому в них спостерігається дисгармонійний розвиток граматичної, морфологічної та синтаксичної підсистем функціональної системи мови та мовлення (за О. Корнєвим).

Слід зазначити, що порушення мовленнєвої діяльності у молодших школярів із системним недорозвиненням мовлення негативно позначається на формуванні у них сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер. Так, для таких учнів характерними є недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу; зниження вербальної пам'яті, страждає продуктивність запам'ятовування за порівняно збереженої смислової, логічної пам'яті тощо. Взаємозв'язок між мовленнєвим недорозвиненням та порушеннями інших сторін психічного розвитку зумовлює й специфічні особливості мислення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. За повноцінної сформованості психофізіологічних передумов для опанування розумовими операціями в таких учнів значно страждає розвиток словесно-логічного мислення, і тому вони потребують цілеспрямованого формування навичок аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, особливо на мовному матеріалі [5].

Наразі у початковій ланці працюють над створенням освітнього середовища, в якому різні діти могли б повноцінно і комфортно розвиватися. Основною формою організації навчання і дотепер залишається урок. Із переходом до НУШ запроваджено й нові форми організації діяльності, такі як ранкові зустрічі. Під час них відбувається розвиток навичок спілкування і соціальних, академічних навичок, наприклад, розширення словникового запасу дітей. Як показав досвід упровадження ранкових зустрічей, у школярів формується відчуття спільноти і стає ширшим спектр позитивних проявів особистісних якостей.

Реалізація конкретних дидактичних цілей формування лексико-граматичної компетентності у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення відбувається в умовах НУШ у процесі навчання дітей за загальною програмою з мови або адаптованою (інклюзивна форма навчання) на уроках чи заняттях у разі застосування різних способів їхньої організації. В. Тарасун, зважаючи на рівень самостійності учнів на уроку та спосіб взаємодії вчителя з учнями або учнів між собою,

виділяє різні форми організації навчання молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку: індивідуальну, індивідуально-групову та фронтальну (урок) [7].

У контексті НУШ для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення вчитель досить успішно може підвищити резерви ефективності уроку під час формування в дітей лексико-граматичної компетентності за реалізації таких організаційно-педагогічних умов: [7].

1. Цілісний системний характер освітнього процесу на уроку забезпечується за допомогою планування застосування комплексу методів, прийомів і форм роботи над мовним матеріалом, що дає можливість реалізувати, окрім освітньої функції, ще й корекційно-розвиткову [6].

2. Добір та застосування вчителем на уроку тих методів роботи, які максимально відповідають особливостям мовленнєвої та пізнавальної діяльності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Наприклад, прийоми проблемно-пошукових методів навчання, що стимулюють в учнів із тяжкими порушеннями мовлення розвиток продуктивних способів і прийомів словотворення та словозміни, формують самостійність й варіативність під час вибору лексичного значення багатозначних слів, орієнтують школярів на використання лінгвістичних закономірностей для одержання необхідної словоформи [1].

3. Поєднання репродуктивних завдань з творчими, що дозволяє сформувати в учнів із порушеннями мовлення функції планування (систематично під час роботи над мовним матеріалом використовують проблемні завдання на кшталт: «Поясни чому», «Поясни послідовність своїх дій», «Обґрунтуй», «Доведи», «Склади», «Придумай», «Зроби висновок») [7].

4. Диференційований підхід до викладання на уроку, що може бути реалізований завдяки декільком педагогам на уроку, наприклад, вчителю початкових класів та асистенту вчителя (у класі з інклюзивним навчанням), вчителю початкових класів та логопеду (в класі, де діти з тяжкими порушеннями мовлення навчаються за загальною програмою). Розподіл учнів у групи та підгрупи під час вивчення мовного матеріалу дає можливість всім учням, зокрема і з порушеннями мовлення, опанувати матеріал, відповідно до їхніх можливостей та рівня навчальних здібностей [6].

5. Постійне поєднання викладання з оцінюванням засвоєння та використання лексико-граматичних знань на практичному рівні, що дає можливість вчителю забезпечити гнучкість й індивідуалізацію освітнього процесу [2].

6. Максимальне використання міжпредметних зв'язків під час вивчення лексико-граматичного матеріалу, що дозволяє сформувати цілісні знання та уявлення про певний об'єкт та мовні засоби їхньої реалізації в різному контексті [5].

7. Застосування сформованих теоретичних знань під час практики мовленнєвого спілкування не тільки в межах уроків, але й у позаурочній діяльності учнів із тяжкими порушеннями мовлення, що дозволяє сформувати у таких дітей навички правильного застосування слів, лексико-граматичних категорій, побудови різних типів речень, зв'язних текстів тощо [1].

Висновки. Таким чином, у контексті змін, що реалізуються, згідно з Концепцією Нової української школи, успішне формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення носить інтегрований характер і здійснюється через поєднання різних форм організації навчання завдяки застосуванню вчителем гнучкої диференційованої та індивідуалізованої системи викладання на уроку, а також за умови додаткового психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії школярів різними спеціалістами (логопедом, психологом, спеціальним педагогом).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бородіна О., Бойчук Ю. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 20 с.
2. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання : практичні рекомендації для батьків та педагогів. Харків : Ранок, 2019. С. 10–11.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Коломоєць Ю. Нейропсихологічний аспект характеристики дітей із труднощами у навчанні. *Логопедія*. 2019. № 1. С. 29–38.
5. Соботович Є., Трофименко Л. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 16–19.
6. Таранченко О., Найда Ю. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчальний посібник / за заг. ред. А. Колупасвої. Київ : А.С.К, 2012. 124 с.
7. Тарасун В. Основи теорії та практики логодідактики. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
8. Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.