

4. Кравець Л.В. Риторика як класична основа системи освіти європейських народів // Рідні джерела. – 2000. – №4.
5. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – С-Пб.: Питер, 2002.
6. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003.
7. Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 1999.
8. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская навука, 1998.
9. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології в початковій школі. – Харків: Основа, 2007.

УДК 376.36:372.462

О.В. Федорова

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС ПРОДУКУВАННЯ ВЛАСНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

Удосконалення системи навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення потребує глибокого вивчення особливостей мовленнєвого розвитку, а від того, як саме воно здійснюватиметься, залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості в цілому.

To perfect the study system of the children with hard speech infringement you need to learn deeply peculiarities of the speech development. The quality of the school study and forming the personality depend of realization this development.

Однозначно, що для передачі зв'язку слів у реченні учні із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ) повинні оволодіти не тільки правилами узгодження слів, а й правилами керування. Усі іменники можуть вводитися в словосполучення і речення тільки засобом постановки їх у певний відмінок з прийменником чи без нього. Як зазначає Є. Скоблікова “цей засіб формального вкючення слів у синтаксичну будову набув у традиційній лінгвістиці назву керування” [3]. С. Абакумов вказує: “Керування є завжди засобом передачі в акті спілкування певних значень. Наприклад, у словосполученнях *писати листа, писати олівцем* або *писати брату* різні відмінки не тільки виступають засобом “підпорядкування” одного слова іншому, а й утворюють різні значення [1]. Ці значення багатогранні, й учні шкіл із ТПМ не завжди можуть передати їх у своєму мовленні, про що свідчить значна кількість помилок на заміну відмінкових закінчень. Ми повністю погоджуємось з твердженням Р. Боскіс, що “невірне використання закінчень є найбільш характерним з усіх визначених у клініці мовленнєвих розладів порушень граматичного оформлення мовлення” [2].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей використання прийменників молодшими школярами із ТПМ у експресивному мовленні.

За результатами нашого дослідження ми зясували, що серед першокласників спеціальної школи є група учнів, які ще не оволоділи іменниковими флексіями і не можуть користуватися ними як значущими елементами побудови речення. Вони вимовляють тільки “контур” слова і не усвідомлюють того нового значення, яке виникає з кожною зміною флексій. Першокласники не розуміють зв'язків між предметами, що виражаються в мові, на думку В. Виноградова, відмінковими формами іменника. Саме в цьому й виявляється характерна своєрідність граматичної будови мовлення у дітей із ТПМ порівняно із дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком, бо у останніх, як зазначав О. Гвоздев, розпізнання відмінків відбувається у два роки.

Існує ще й друга категорія молодших школярів із ТПМ, які починають використовувати всі форми відмінків, але застосовування їх в активному мовленні виявляється ще недостатньо диференційованим та точним. Тому на перший план виступають

заміни одного закінчення іншим. Розглянемо граматичні помилки в усному мовленні учнів цієї групи.

Аналіз результатів усних висловлювань першокласників із ТПМ виявив у 43% випадків наявні помилки відмінкової зміни іменників відносно до всіх випадків їх використання. В учнів другого класу відсоток неправильних відповідей був нижчий і склав 39,6%, в учнів третіх класів – 21,7 %, у четвертих знизився до 17,3%. Ми можемо зазначити, що діти із ТПМ досягають значних успіхів в оволодінні граматичними формами слова в процесі цілеспрямованого навчання. Але відсоток помилок, навіть в учнів четвертих класів порівняно із учнями з нормальним мовленнєвим розвитком, залишається високим.

Для формування в першокласників навички правильного використання знахідного відмінка без прийменника та з прийменниками *в, на, за, під, над*, що позначають місцезнаходження предмета було проведено експериментальну роботу. Наприклад, логопед говорив, що слово *стіл* можна змінити, використовуючи прийменник *на* – на столі, *під* – під столом (*На столі чашка, під столом сумка*), при цьому прийменник і закінчення слова, яке він змінював, акцентував інтонацією. Далі учням пропонувалося подібним чином змінити слова *море, вікно, город*. У результаті такої роботи вони робили висновки, що слово змінилося за допомогою прийменника. Закріплення вимовляння таких синтаксичних конструкцій відбувалося у продукуванні віршів, чистомовок, скоромовок, які були дібрані до кожного прийменника.

Аналіз результатів показав, що 59,7% учнів перших класів із ТПМ не зробили помилок під час виконання запропонованих завдань, а це свідчить про те, що вони співвідносять відмінкову категорію з іншими відмінковими формами. Решта учнів припускала таких помилок: *“На малюнку я бачу слону і тигру”*, *“Лисиця тяє курка”*.

Знахідний відмінок вимагає різних закінчень залежно від того, чи буде іменник чоловічого роду або жіночого, чи позначає він живі – неживі предмети. Учні із ТПМ розрізняють відмінкові форми знахідного відмінка, але наявна тенденція до використання однакових форм іменників чоловічого і жіночого роду. Помилки подібного характеру складають 73% усіх помилок, припущених дітьми. Змішуються різні форми в одному відмінку. Це підтверджує припущення, що в нормі у маленьких дітей в межах одного відмінка наявне змішування окремих флексій і заміна одного закінчення іншим засвоюється пізніше від самого розрізнення відмінків. У дітей із ТПМ формування відповідних узагальнень надовго затримується. Ними засвоюється загальна закономірність, на основі якої закінчення передаються синтаксично правильно відповідно з їх значенням, але безладно з боку морфологічного їх вираження. Змішуються форми відмінювання, бо діти не встановлюють систему морфологічних зв'язків. Це призводить до помилок, які свідчать про труднощі засвоєння дітьми знахідного відмінка з прийменником. Наприклад: *“Вона зайшла на почта”*, *“Дівчинка біжить за м'ячикою”*, *“Хлопчик наливає чай у чашках”*. Ці помилки свідчать і про те, що учні із ТПМ знахідний відмінок з прийменником не можуть співвіднести із називним, місцевим та давальним відмінками. Наприклад: *“Марійка гралася лялька і цуценятку”*, *“Горобчик летів з дахам”*, *“Дівчинка накрилася під парасолька”*. Змішування знахідного відмінка відбувається тому, що діти не усвідомлюють його значення і граматичне оформлення.

Провідним компонентом прийменниково-відмінкового керування є дієслово, його лексико-граматичне значення. Прийменник служить для вираження складних опосередкованих відношень, за його допомогою здійснюється підпорядкований зв'язок слів у реченні. Ми визначили, що у висловлюваннях учнів із тяжкими порушеннями мовлення перших класів відсутня співвіднесеність між лексичними і граматичними нормами побудови словосполучень із прийменниками: наприклад, *“Сашко вибіг від уроку”*. Визначити все різноманіття відношень у складі словосполучення або речення діти не вміють, тому й випускають прийменники. Іноді учні намагалися будувати словосполучення із прийменниками просторового значення, бо просторові відношення сприймаються наочно, але у їх висловлюваннях спостерігалися заміни одного прийменника іншим. Це свідчить про

те, що учні не володіють граматичними навичками під час побудови речень, вони ще не диференціюють значення прийменників.

Якщо ми проаналізуємо усні висловлювання учнів із ТПМ другого класу, то побачимо, що вони здатні, завдяки спеціально організованому навчанню, використовувати прийменники за значенням під час побудови речень і словосполучень. Вони поступово засвоюють прийменники, що позначають просторові, часові, обставинні відношення. Збільшується усвідомлення відношень, які передаються одним прийменником (знаряддя дії: *тримає на руках, їздить на велосипеді*, часові: *до театру підемо на наступній неділі*). Під час висловлювання учнів других класів ми побачили, що відмінкове закінчення у більшості випадках передається ними правильно, наприклад, *“падає листя деревах”*, але вони не розуміють, що синтаксичну функцію виконують не тільки закінчення, а й прийменники. Були зафіксовані випадки, коли прийменник зливався зі звуком наступного слова.

Помилки, яких учні припускали під час висловлювання ми поділили на дві групи: помилки першої групи обумовлено недостатньою диференціацією значення прийменника, другої – недостатніми вміннями розрізняти граматичне значення слів, з якими “товаришує” прийменник.

До першої групи помилок ми віднесли такі словосполучення: порошок для головного болю, учень приступив на виконання домашнього завдання.

Спостерігалися випадки, коли учні не розрізняли прийменників, що використовувалися в одних і тих або контрастних значеннях (*в – на, над – під*). Наприклад: *“Мати працює у фабриці”, “Літак пролітає під лісом”*.

Помилки другої групи ми спостерігали в учнів четвертого класу. Це помилки в керуванні, що виникли у результаті хибних аналогій. Наприклад, учень говорив: *“я вам скажу на це питання”*, замінював словосполучення *дам відповідь* словом. Пояснення такого явища ми знаходимо у О. Гвоздева, який зазначав, що деякі слова в реченнях дітей “виступають синонімами у переносному значенні і зберігають керування, властиві їм у прямому значенні, тому синонімічні слова мають тенденцію до однорідного керування”.

У даному випадку порушення норми керування відбувається не через змішування значень самих прийменників, а через недостатнє розрізнення лексичного значення головних слів, бо саме від лексико-граматичного значення дієслова залежить здатність використання у словосполученнях того чи іншого іменника, відмінкова форма якого завжди повинна відповідати значенню головного слова. І вибір прийменника теж залежить від дієслова. Учні із ТПМ засвоєну модель речення переносять на іншу синтаксичну конструкцію, що близька за значенням.

Особливо це спостерігається там, де використовуються префіксальні дієслова. Діти говорять: *“Сашко відійшов до товаришів”*, або *“машина від'їхала по селу”*. У наведених прикладах дієслово використовується правильно, але словосполучення будуються невірно.

Також ми виявили помилки під час побудови словосполучень з прийменником, які пояснюються тим, що учні не відрізняють значення зворотнього дієслова та відповідного йому дієслова з часткою *-ся*. Ми спостерігали такі висловлювання: *“Мати хвилює за сина”*, *“Я не зміг розібратися цю задачу”*. Учні не враховують того, що частка *-ся* змінює значення дієслова і зумовлює зміни керування: (*розібрати – що? – задачу; розібратися – у чому? – у задачі*”).

Норми побудови словосполучень з прийменником порушуються й тоді, коли складається висловлювання, в яких одне й те саме дієслово використовується в різних значеннях. Наприклад, *поводитися (з ким?) з товаришем, поводитися (з чим?) з інструментом*.

Слід зупинити увагу на аналізі ще однієї групи помилок, пов'язаної з особливостями оволодіння дітьми із ТПМ прийменниками. Це помилкове використання відмінкових форм іменників за правильного використання прийменників. Таке явище викликано тими обставинами, що в системі граматики один прийменник може використовуватися з різними відмінковими формами. Наприклад: *за стіл (зн.в.), за столом (місц.), у річку (зн), у річці*

(місц). Висловлення були такі “Під книгу лежить зошит”, “Мисливець сховався за дерево”. Подібні помилки будови речення говорять про те, що учні недостатньо усвідомлюють лексичне значення головного слова, яке й повинно з’ясувати відмінок.

Отриманий нами матеріал дозволяє зробити висновок про те, що засвоєння прийменників знаходиться у тісному взаємозв’язку із загальним рівнем оволодіння мовленням. Учні із ТПМ зазнають значних труднощів, обумовлених, з одного боку, недостатньою сформованістю знань про значення прийменників, а з іншого – невмінням розрізняти лексико-семантичне, морфологічне значення головних слів.

Тому у молодших школярів із ТПМ необхідно формувати граматичних, семантичних, синтаксичних умінь і навичок щодо використання прийменників різного значення, а саме: проводити роботу над диференціацією значень прийменників (слід розробити систему вправ із диференціації близьких за значенням прийменників, які потребують одного відмінка; вчити розрізняти прийменники залежно від семантики головних слів.

Для закріплення знань молодші школярі повинні систематично тренуватися в самостійному складанні словосполучень і речень із прийменниками, вміти ставити запитання не до окремих слів, а до групи слів, вміти виділяти словосполучення із речення.

Практичне оволодіння граматичним значенням прийменника необхідно пов’язувати з роботою над формуванням лексичного запасу.

Особливу увагу в процесі навчання треба приділяти опрацюванню дієслів з огляду на доконаний – недоконаний вид, зворотні дієслова, дієслова руху. Для дітей із ТПМ це важливо, оскільки, наприклад, під час продукування словосполучень типу *перескочив через лавку, добіг до дверей*, виникає необхідність практичного ознайомлення із категорією доконаного-недоконаного виду. Корекційна робота потребує систематичного навчання молодших школярів правильного використання префіксових дієслів в самостійному мовленні, вони повинні навчитися співвідносити префікс з відповідним прийменником, тобто орієнтуючись на значення префікса у дієсловах, добирати й відповідний прийменник.

Оволодіння граматичним, синтаксичним, семантичним значенням прийменника та усвідомлення ролі головного слова у конструюванні словосполучень і речень із прийменником – дві сторони єдиного процесу навчання, без урахування їх взаємозв’язку неможливо подолати труднощів, яких зазнають учні із ТПМ під час усних висловлювань. Саме тому дослідження потребує подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абакумов С.П. Особливості орієнтування на слово у дітей. – М., 1942. – 122 с.
2. Р. Боскіс. Методика исследования грамматического строя речи слабослышащих. – М.: Просвещение, 1953. – 78 с.
3. Лещенко О.М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища школа, 1972. – 238 с.
4. Савченко О. Я. Урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
5. Скобликова Е.С. Недоліки граматичної будови мовлення дітей дошкільного віку та шляхи їх подолання // Дефектологія, 1971. – № 3.
6. Шахнорович О. Формування мовленнєвої діяльності. – К.: Освіта, 1990. – 58 с.

УДК 37.046.12

Є.С. Швець

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто основні напрямки навчання іншомовного мовлення учнів у початковій школі. Детально аналізуються всі види мовної діяльності учнів.

The article deals with the main trends in pupils' foreign language study at primary school. All the kinds of the pupils speech activity are analysed in details.