

УДК: 159.922.76

І.І. Глущенко
3110196940@i.ua

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЯВИЩ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)

Відомості про автора: Глущенко І.І. кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна. Email: 3110196940@i.ua

Contact: Gluschenko I. I., candidate of pedagogic sciences, professor Kherson state university, Kherson, Ukraine. Email: 3110196940@i.ua

Глущенко І.І. Методика формування лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). У статті розглядаються етапи корекційної роботи спрямовані на формування та удосконалення лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Відсутність системи лексичних вправ, відірваність від завдань, запропонованих підручником для класів інтенсивної педагогічної корекції (ІПК), ускладнює організацію логопедичної роботи в цьому напрямку. Саме тому ми поставили своїм завданням дати конкретні рекомендації щодо роботи над засвоєнням лексико-семантичних явищ на логопедичних заняттях. Для реалізації цих напрямків використовувалися різноманітні, відомі в практиці логопедії, завдання.

Запропоновані корекційні вправи, які виконувались протягом усіх етапів навчання, сприяють розумінню семантичного змісту понять, збагаченню словникового запасу школярів, розвиткові операції порівняння, які забезпечують формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Підбираючи мовленнєвий матеріал, ми спиралися на зміст підручників для 1 класу ІПК, що має великі можливості у розв'язанні визначених корекційних завдань.

Ключові слова: молодший шкільний вік, корекційна робота, синонімія, антонімія, переносне значення слова, лексико-семантичні явища, затримка психічного розвитку.

Глущенко И.И. Методика формирования лексико-семантических явлений у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). В статье рассматриваются этапы коррекционной работы, направленные на формирование и совершенствование лексико-семантических процессов у младших школьников с задержкой

психического развития. Отсутствие системы лексических упражнений, оторванность от заданий предоставленных учебником для классов интенсивной педагогической коррекции (ИПК) усложняет организацию логопедической работы в этом направлении. Исходя из этого мы поставили себе задание предоставить конкретные рекомендации по работе над усвоением лексико-семантических процессов на логопедических занятиях. Для реализации этих направлений использовались разнообразные, известные в практике логопедии, задания.

Предложенные коррекционные упражнения, которые используются на протяжении всех этапов обучения, способствуют пониманию семантического содержания понятий, обогащению словарного запаса школьников, развитию операции сравнения, которые обеспечивают формирование лексических обобщений более высокого порядка. Подбирая речевой материал, мы опирались на содержание учебников для 1 класса ИПК, которые дают большие возможности в решении поставленных коррекционных заданий.

Ключевые слова: младший школьный возраст, коррекционная работа, синонимия, антонимия, переносное значение слова, лексико-семантические процессы, задержка психического развития.

Gluschenko I. I. Methods for forming lexical-semantic phenomenon in primary school-aged children with mental retardation. The article deals with the stage of correctional work aimed at forming and improvement of the lexical-semantic phenomena in primary school children with mental retardation. Absence of the lexical exercises, isolation from the tasks offered by intensive pedagogical correction (IPC) textbook complicates the speech therapy work in this direction. That`s why we have set the task to give specific recommendations on the assimilation of lexical-semantic phenomena in logopedic classes. For the realization of these areas are used variety tasks well-known in logopedic practice.

Offered corrective exercises which have been used throughout all stages of learning contribute to a better understanding semantic content of the concepts, vocabulary enrichment of the pupils, to develop a comparison operation which provide the formation of lexical generalizations of a higher order. Choosing speech material we relied on the content of textbooks for grade 1 (IPC), which provide great opportunities in solving correctional tasks.

Key words: primary school-aged children, logopedic work, synonymy, antonymy, figurative meaning of the word, lexical-semantic processes, mental retardation.

Важливою умовою успішного шкільного навчання є формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б

забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу, що подається у вербальній формі, оволодіння дітьми писемною формою мовлення та теоретичними знаннями про мову в системі лінгвістичних понять (Є. Соботович, та ін.).

Аналіз результатів багатьох сучасних досліджень дозволив установити, що в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігається не сформованість усіх досліджуваних лексичних засобів мовлення, які сприяють засвоєнню лексико-семантичної сторони мовлення та навчальної програми в цілому [1, 3, 5].

Сукупність отриманих діагностичних даних указує на необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У більшості випадків логопедична робота з учнями із ЗПР проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування лексико-семантичних явищ, тому виникла необхідність у розробці змісту й методики корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР [1, 2, 5].

На основі аналізу літературних джерел та результатів раніш проведеного експериментального дослідження нами розроблено систему корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання порушень лексико-семантичних явищ (антонімія, синонімія, переносне значення) у молодших школярів із ЗПР. Підбираючи мовленнєвий матеріал, ми спиралися на зміст підручників для 1 класу ІПК, що має великі можливості у розв'язанні визначених корекційних завдань. У методиці використовуються деякі вправи запропоновані в працях Р. І. Лалаєвої, Є. Ф. Соботович.

За результатами багатьох сучасних досліджень найбільш порушеним виявилось вміння учнів із ЗПР добирати антонімічні пари до запропонованих слів, виражених різними частинами мови. Ці труднощі виникають внаслідок недостатньо сформованого вміння виділяти подібне й різне в предметах та явищах, зокрема встановлювати системні відношення між словами. Недостатній рівень сформованості наочно-образного мислення, мовного та життєвого досвіду значно впливає на розуміння й добір слів протилежних за значенням [4, 5].

У зв'язку з цим для усунення названих вад нами була розроблена корекційна методика, яка складається з трьох етапів: усвідомлення семантичного змісту понять, протилежних за значенням; визначення слів-антонімів із ряду запропонованих; самостійний добір слів із протилежним значенням.

Запропоновані корекційні вправи, які виконуються протягом усіх етапів навчання, сприяють розумінню семантичного змісту понять, протилежних за значенням, збагаченню словникового запасу школярів, розвиткові операції порівняння, які забезпечують формування лексичних узагальнень більш високого рівня. На початковому етапі навчання поряд із

сюжетними і предметними картинками широко використовувалося попереднє читання текстів, у яких досить часто зустрічалися слова, протилежні за значенням. Бесіда, яка проводилася з дітьми щодо їхнього змісту, додаткові питання педагога допомогли учням під час виконання завдань надавати правильні відповіді.

Зміст першого етапу навчання був спрямований на усвідомлення дитиною семантичного змісту понять, протилежних за значенням.

Ураховуючи те, що найбільша кількість правильного підбору слів, протилежних за значенням, за результатами попереднього дослідження припадає на виражені прикметником слова, на початковому етапі корекційної роботи ми використовували антонімічні пари слів саме цієї частини мови („Що може бути низьким? Що може бути високим?“).

На зазначеному етапі доцільно також пропонувати учням вправи на порівняння, оскільки операція порівняння є однією з базових механізмів розрізнення слів, які мають ознаку, протилежну за значенням. Починаємо опрацьовувати слова, які мають предметну співвіднесеність, потім переходимо на слова з абстрактним значенням (*друг – ворог*).

Уключення в роботу вправ з використанням уяви також допомагають формуванню семантичного аналізу. Для початку дитина уявляє знайому або часто вживану назву предмету із власного досвіду, потім уява учня переключається на поняття або явища мало знайомі. Отже, виконання цих вправ дозволяє спрямувати увагу школяра на семантичний зміст поняття, а також сприяє подальшому розвитку практичного використання цих понять у власному мовленні. Під час виконання завдання учням пропонується пригадати та уявити:

– Який на смак лимон... (*кислий*), а цукерка... (*солодка*). Назви, що ще може бути кислим або солодким?

– Яка на дотик кора дерева?... (*шершава*), а який на дотик камінець? ... (*гладенький*). Назви, що ще може бути шершавим або гладеньким?

Зміст другого етапу корекційного навчання був спрямований на визначення учнями із ЗПР антонімічних пар із ряду запропонованих слів. Для цього необхідно використовувати спостереження учня за особливістю вживання слів, протилежних за значенням, у різному за складністю мовленнєвому матеріалі (тексти, прислів'я, загадки). Результативність виконання цих завдань залежить від рівня сформованості слухової уваги та короточасної пам'яті, оскільки аналіз мовленнєвого матеріалу відбувається на вербальному рівні.

У ході виконання учням пропонувалося прослухати текст, у якому використовувався ряд слів, протилежних за значенням, після чого проводилася бесіда за його змістом. Приклад мовленнєвого матеріалу:

– *Загадковий у вересні ліс. Світить тепле сонце і дме холодний вітер. Лише гомін птахів і тиша. Навкруги сумно й радісно.*

Педагог задавав учням питання, відповіддю на яке було одне із слів – антонімів, що зустрічається в тексті („Яке сонце світило у лісі?“... (*тепле*);

„Який вітер?”...(*холодний*). Увага школярів приверталася на протилежність у значенні слів. Після прослуховування іншого тексту діти повинні були самостійно визначити якомога більше слів, протилежних за значенням. Приклад мовленнєвого матеріалу:

– *Із маленької хмари великий дощ буває. Краще гірка правда, ніж солодка брехня. Що вранці не зробиши, того ввечері не здоженеш. По одягу стрічають, по розуму виряджають.*

На останньому, третьому етапі, проводилася робота з формування вміння вибирати слово, протилежне за значенням, (із ряду слів). У вправі використовувалися слова, які можна визначити як протилежні до запропонованого, а також конфліктні слова, що ускладнювали виконання завдання (Тістечка солодкі, а ліки...(*теплі, гіркі, смачні*). Сад росте близько від дому, а ліс...(*поряд, далеко, поблизу*)).

Сформована навичка визначення антонімічних пар закріплювалася під час самостійного добору слів, що також вказує на достатній рівень розуміння їх змісту. Наприклад:

Педагог пропонує учням закінчити розпочате ним речення, назвавши потрібне слово (іменник, прикметник, дієслово), яке у цьому випадку виступає як опора (Бабуся старенька, а онучка...(*молоденька*). Річка глибока, а калюжа ...(*мілка*)). У наступних вправ зменшувалася початкова частина речення, що ускладнювало підбір антонімічної пари (Добра людина – ...(*зла*); чорна сорочка – ...(*біла*)).

Як свідчать результати багатьох сучасних досліджень, у більшості молодших школярів із ЗПР спостерігається недостатньо сформоване розуміння лексичного значення слова, нестабільність лексичних зв'язків, унаслідок чого учень не може самостійно встановлювати системні відношення між словами. Учні із ЗПР з певних причин недостатньо активно і правильно використовують у власному мовленні навіть ті синоніми, які опрацьовувалися в дошкільному віці. Це пов'язано не лише з особливістю пізнавальної діяльності, а й із бідністю словникового запасу, недостатністю життєвого досвіду та недосконалим розумінням змісту слів-синонімів. Учні із ЗПР найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синонім – подібність у значенні, іншу властивість – відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками в їх значенні – вони розуміють з труднощами. Подолання цих труднощів знаходиться в прямій залежності від рівня загального мовленнєвого розвитку дитини [1, 2, 5].

Методика формуючого навчання з розвитку синонімії включає три етапи й побудована з урахуванням виявлених вад, подолати які допоможе цілеспрямована, систематична робота: усвідомлення значення відтінків слів одного синонімічного ряду; виділення синоніма з ряду слів; добір синонімічних пар до слів чи словосполучень.

Під час проведення корекційного навчання ми враховували, що різницю у значенні синонімів можна помітити лише за умови глибокого проникнення в семантику кожного синоніма, встановлення в кожному слові

синонімічного ряду тих відтінків значень, яких немає в інших словах цього ряду, шляхом введення кожного слова в інші контексти [1, 5].

Система корекційних вправ першого періоду навчання була спрямована на усвідомлення дитиною значення відтінків слів одного синонімічного ряду. На цьому етапі широко використовувалися засоби, що оптимізують процес усвідомлення дитиною значень слів: попереднє читання текстів в яких наявний майбутній матеріал (слова, речення, загадки), бесіда щодо їхнього змісту з використанням сюжетних і предметних картинок.

На перших етапах роботи з синонімами добирають такі вправи, які б допомагали школярам зрозуміти значення слів одного синонімічного ряду. Для цього використовувалися вправи на порівняння між собою різних значень одного і того ж слова, що сприяє кращому їх розумінню. Завдання виконувались з опорою на наочність, що було наглядним для дитини й полегшувало вибір слова, подібного за значенням. Під час роботи рекомендується відпрацьовувати слова, виражені різними частинами мови.

Педагог пропонує учням розглянути картинку і з'ясувати, хто на ній зображений: „Хлопчик з ранцем” – можна сказати *учень*, *школяр* або *хлопчик*. Важливо відзначити правильність назв, оскільки слова *учень*, *школяр* однакові за значенням. Слово *хлопчик* теж можна вважати правильною назвою, але така деталь, як ранець, підкреслює, що це не просто хлопчик, а *учень*, *школяр*.

Аналогічні вправи проводимо з прикметниками та дієсловами, наприклад:

Розглядаючи ілюстрації до теми “Весна”, педагог звертає увагу на сполучення слів *чисте небо*. Запитання:

– Яке це небо? Як ви його уявляєте?;

– Як ще можна сказати про небо? (*безхмарне небо, блакитне небо*).

Учням пропонується розглянути картинку, де зображені дії людей (*біжить, стрибає, їсть* тощо) та проаналізувати запропоноване дієслово *біжить*:

– Якщо спортсмен біжить дуже – дуже швидко, як ми скажемо? – (*мчить*);

– А якщо людина пересувається надто повільно? – (*йде, тупцює*).

Цінним матеріалом для вивчення синонімії є загадки, оскільки значення слів у загадці часто пояснюється через добір синонімічного слова або словосполучення. Пропонуємо кілька загадок, які можна використовувати на цьому етапі роботи:

– У нас однакове ім'я, а скажіть, хто брат, хто я?

Я кажу: «З дерев лечу», Каже брат: «По пошті мчу». (Лист)

– Скажіть, з якими значеннями може вживатися відгадка *лист*?

Знайдіть у тексті слова, близькі за значенням?...(*лечу, мчу*).

У подальшому робота ускладнюється спрямуванням слухової уваги на зміст слів, подібних за значенням. Дитині необхідно самостійно виділити в тексті слова – синоніми, наприклад:

Під дубочком, під листочком *звився, скорчився* клубочком (*іжак*):

– Назви слова, подібні за значенням?

– Якими словами, близькими за значенням, їх можна замінити? (*згорнувся в клубочок*).

Такий підхід дозволяв створити сприятливі передумови до усвідомленого та самостійного визначення синонімії на вербальному рівні.

Після того, як визначений вид роботи за допомогою наочного матеріалу буде опрацьований учнями, поступово переходимо до більш складних завдань другого етапу навчання, які виконуються в основному на вербальному рівні без зорової підтримки.

Другий етап корекційного навчання з розвитку синонімії ставив своєю метою формування в учнів спроможності до визначення синонімічних пар із запропонованого ряду слів. Достатнє розуміння семантичного змісту понять, сформованість операції аналізу та порівняння є необхідною умовою якісного визначення синонімів. Особливо чітко це виявляється в ситуаціях з використанням різного за кількістю мовного матеріалу.

На другому етапі практично не використовувалися спеціальні тексти і картинки, а бесіда з дітьми обмежувалася лише уточненням значення слова, що ускладнювало визначення синонімів.

Під час виконання корекційних вправ учням пропонується розташувати слова за мірою зростання чи зменшення ознаки (*великий, гігантський, громадний; невеликий, маленький, крихітний*). Цей вид роботи допомагає школярам уточнити й засвоїти семантичне різноманіття лексичних понять. Використання таких завдань не тільки сприяло розвитку семантичного аналізу, а й створювало сприятливі умови для формування в учнів навички оперування цими лексичними одиницями в процесі побудови висловлювання.

Виконання наступного завдання на цьому етапі ґрунтувалося на використанні конфліктних слів, які не є синонімами до запропонованих. Ситуація вибору (наявність конфліктних слів) спрямовувала увагу на семантичний зміст слова. Під час виконання цієї вправи від дитини вимагалось на вербальному рівні вибрати слово, подібне за значенням (з ряду слів) до запропонованого слова, а також пояснити свій вибір. Наприклад:

Педагог називає учням ряд слів і просить визначити: Які з них схожі і чому? (*приятель – друг – ворог; бігти – мчати – танцювати; старий – мудрий – розумний*).

У подальшому завдання ускладнювалося збільшенням слів, які потребують не тільки детального семантичного аналізу, але й достатнього рівня сформованості привернення уваги до слова. Наприклад:

Педагог називає ряд з чотирьох слів і просить дитину визначити зайве слово, пояснити свій вибір: *хоробрий, дзвінкий, сміливий, відважний; слабкий, ламкий, довгий, хрумкий; дужий, далекий, надійний, міцний.*

На третьому етапі роботи учні, використовуючи набуті знання і вміння, вчаться самостійно підбирати синонімічні пари до запропонованих слів чи словосполучень. Ці вправи сприятимуть виробленню вміння самостійно добирати слова – синоніми для висловлення власних думок. Вся попередня робота сприяла тому, щоб ці завдання були зрозумілі й доступні учням із ЗПР.

Спочатку вдосконалювати навичку самостійно підбирати слова, подібні за значенням, ми пропонуємо на матеріалі знайомого тексту й бесіди педагога, що полегшує виконання завдання. Наприклад:

Учням пропонується пригадати знайому казочку („Колобок”) і під час бесіди щодо її змісту підбирати синоніми до запропонованих педагогом слів:

- Що простягається від віконця в поле? (*доріжка*);
- А ширшу доріжку у полі як можна назвати? (*дорога, шлях*). Отже, давайте розповімо про пригоди Колобка, вживаючи такі слова, як *стежка, доріжка, дорога, шлях*.

У подальшому завдання ускладнюється усуненням контексту. Уміння самостійно, цілеспрямовано добирати синонімічні пари під час побудови власного висловлювання допоможе учням уточнити та закріпити значення слів та їх відтінки, дасть можливість керувати словом, відчутти його красу, ясність, образність. Наприклад: *стежка...(шлях, дорога); мчати...(бігти); хоробрий воїн...(сміливий воїн).*

Цей вид роботи вимагає сформованості в дитини великого обсягу словника слів-синонімів. Оскільки, через різні чинники його обсяг у школярів із ЗПР украй обмежений, що відзначається і на процесі актуалізації подібних за значенням слів у власному мовленні, то виникає необхідність протягом усього періоду навчання поєднувати роботу, спрямовану на розуміння значення цих слів, з поповненням і розширенням на цій основі активного словника дітей.

Як відомо, у молодших школярів із ЗПР спостерігаються стійкі порушення та своєрідність засвоєння переносного значення слова. Результати багатьох досліджень засвідчують, що більшість учнів неспроможні знайти істотну ознаку предмета чи явища та перенести її на інші предмети, нерідко за певним словом дитина уявляє лише знайомий предмет чи явище [1,2,5]. Виходячи з цих положень, нами пропонується система корекційної роботи, спрямована на формування розуміння змісту переносного значення слова учнями молодшого шкільного віку із ЗПР, яка містить наступні напрямки:

- усвідомлення дітьми суті прямого та переносного значення слова;
- виявлення в тексті слова, вжитого в переносному значенні, з'ясування його прямого значення та визначення найістотніших ознак предмета (явища), що позначається цим словом;

– уведення слова, вжитого в переносному значенні, у самостійне складене словосполучення або речення.

На всіх етапах корекційної роботи необхідно відпрацьовувати спочатку найбільш продуктивні конкретні значення слова, потім контекстуальні значення менш продуктивні, і нарешті переносні значення слова. Протягом першого етапу корекційного навчання удосконалюються вміння дітей із ЗПР визначати найістотніші ознаки предметів, встановлювати співвіднесеність між словом і позначуваним ним об'єктом.

Ураховуючи, що розуміння переносного значення є складною мислительною операцією, на початкових етапах ми використовували наочність у вигляді ілюстрацій та картинок, які допомогли дітям проаналізувати запропоновані предмети й явища. Для усвідомлення розуміння учнями із ЗПР суті прямого й переносного значення слова доцільно використовувати прийом пояснення слів у різних контекстах та ситуаціях де словами в переносному значенні створюються образи, доступні розумінню учнів.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні вправ, спрямована на усвідомлення дітьми суті прямого й переносного значення слів, виражених різними частинами мови, що забезпечує сприятливі умови для пояснення змісту переносного значення слів. Наприклад:

Дітям пропонується розглянути й відібрати малюнки зі значенням слова *грає* (*грає дівчинка, хвилі грають*), відповісти на питання педагога: „Хто або що грає?“...(*дівчинка, хвилі, музики* тощо). Перед виконанням вправи доречно буде з'ясувати пряме значення слова. Наприклад: – *грає* (означає бавитися, розважатися чимось). Завдяки подібним усним вправам логопед учить розуміти нові поняття, тобто в одному слові визначати різні значення.

Необхідно відмітити, що від учня не можна відразу вимагати самостійного пояснення значень подібних слів, таку роботу доречно пов'язувати із синтаксичними вправами. Цей вид роботи виявився не складним для учнів із ЗПР, оскільки за результатами констатуючого етапу, предметна співвіднесеність слова в дітей цієї категорії виявилася достатньо сформованою, а надана зорова опора допомогла дітям визначити інші переносні значення слова.

Мета другого етапу – сформувати в учнів розуміння та достатнє усвідомлення суті переносного значення слова. Учні повинні виявляти в тексті слова, вжиті в переносному значенні, з'ясувати їх пряме значення та визначати найістотніші ознаки предмета (явища), що позначається цим словом.

Як і на попередньому етапі, підготовчий етап передбачав читання оповідань, бесіду, розглядування картинок, однак саме завдання було ускладнене. Використовуючи зміст запропонованого тексту учню необхідно було відповісти на запитання педагога усвідомити зміст переносного значення слів. Наприклад:

Дітям пропонується прослухати й проаналізувати зміст казки „Лисиця і журавель”, відповідаючи на питання педагога, визначити значення слова *лисиця*, наприклад: „Хто ще може бути хитрим як лисиця? Людина може бути хитрою? наведіть приклади. Чи можна про таку людину сказати – хитра як лисиця?” Такий підхід дозволяв створити сприятливі передумови до розуміння змісту переносного значення слова.

Метафоричні вислови, створені за допомогою вживання слів у переносному значенні, завжди викликали труднощі в учнів із ЗПР. Зацікавленість до цього явища можна викликати завдяки вправам, у текстах яких одні й ті ж слова вжиті як у прямому, так і в переносному значеннях, наприклад, пояснити значення слова *золотий* у словосполученнях з опорою на контекст: *золоті руки, золоті прикраси, золоті листочки, золота мова*.

Під час виконання вправи доцільно запропонувати учням певну послідовність міркувань над змістом віршованих рядків, що допомагає їм з'ясувати й усвідомити вживання слів у переносному значенні, наприклад:

- Визначити, хто або що може бути *золотим*?
- Яке слово у першому вірші вжите в переносному значенні? (*золотий*);
- Що означає це слово? (*золотий – предмет, зроблений із золота?*);
- Яким предметам притаманні ці якості? (*прикрасам*);
- Золотий – це який? (*яскравий, гарний*);
- А чому у віршику сказано “*золоті руки*?”

Подібні завдання варто пропонувати під час виконання інших текстів, де є незрозумілі дітям слова й вислови з переносним значенням. Постійна увага до значення слова сприятиме подальшому засвоєнню та диференціації лексичних понять.

Якщо дитина зрозуміла й засвоїла сутність прямого та переносного значення слова ми переходимо до більш складних за змістом завдань. Необхідно самостійно, без опори на контекст, пояснити зміст словосполучення, вжитого у переносному значенні (*летять сніжинки, летіли гуси, летять хмарки, летить сон*), і відповісти на питання: „Як можна сказати по іншому? Що спільного в їх значенні словосполучень?”

Третій етап корекційного навчання був спрямований на закріплення розуміння учнями змісту переносного значення слова, що здійснювалося на основі використання лексичних понять із цим значенням у самостійному мовленні, у побудові власного висловлювання. З цією метою застосовувалися вправи, у яких використання слів з прямим та переносним значенням здійснюється лише на основі мовного досвіду учня, тобто за уявленнями. Для цього учням пропонується придумати якомога більше сполучень слів і речень у прямому й переносному значенні (*гострий ніж, гострий погляд, гострі слова*).

Важливо, щоб учні не просто вводили до складеного ними тексту запропоновані педагогом образні вислови механічно, що часто виявляються

несумісними зі змістом. Треба досягати того, щоб учні вживали в мовленні якомога більше „гарних слів”, вміли побачити прекрасне навколо і сказати про нього влучно та образно.

Отже, подолання труднощів у засвоєнні учнями із ЗПР лексичної сторони мовлення значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації корекційно-розвивального навчання, який враховує: адекватність вибору логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів лексичної сторони мовлення; прийоми та методи навчання, що поряд з розвитком мовлення активізують розумову діяльність дітей.

Унаслідок наявних особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, роботу над лексико семантичними явищами цими необхідно продовжувати протягом усього молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. **Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
2. **Лебедева П. Д.** Коррекционная логопедическая работа со школьниками задержкой психического развития / П. Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.
3. **Марченко І. С.** Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 3-7 років (логопедичний аспект) / І. С. Марченко, Р. В. Капаруліна, та ін. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 37 с.
4. **Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням: Методичні рекомендації** / Укл. В.В. Тарасун, М.В. Шевченко. – К.: РУМК, 1992. – 124 с.
5. **Соботович Є. Ф.** Порухення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Є. Ф. Соботович. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

References

1. **Lalaeva R. I.** Speech disorders and their correction in children with mental retardation / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova, S.V. Zorina. – M.: Humanity. ed. VLADOS center, 2003. – 304 p.
2. **Lebedeva P. D.** Correctional speech therapy work with mental retardation students / P. D. Lebedeva. – St. Petersburg.: KARO, 2004. – 176 p.
3. **Marchenko I.** Contents of correctional and developing work with 3-7 years mental retardation children (logopaedic aspect) / I. Marchenko, Kaparulina R., et al. – K.: NPU by Dragomanov, 2004. – 37 p.
4. **Develop an understanding of the language in primary school children with speech underdevelopment: Methodological recommendations** / Ed. by V. Tarasun, M. Shevchenko. – K.: RUMK, 1992. – 124 p.
5. **Sobotovich E.** Violation of language development in children and ways of their correction: Textbook / E. Sobotovich. – K.: ISDO, 1995. – 204 p.

Received 12.02.2016

Reviewed 14.03.2016

Accepted 29.03.2016