

УДК 376.016:81-028.31

Трофименко Л.І.,

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України,

м. Київ, Україна, luda.trofymenko@gmail.com

Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Анотація

Встановлено, що первинний недорозвиток мовлення в учнів початкових класів зумовлює специфічні особливості опанування усного та писемного мовлення та стає причиною навчальних труднощів під час оволодіння морфологічним аналізом, синтезом, порівнянням, мовними узагальненнями, необхідними для теоретичного вивчення граматики.

Недостатнє засвоєння мовних знань (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежує можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. Це веде до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями.

З урахуванням отриманих експериментальних даних про труднощі, типи помилок, які проявляються на фоні базового мовленнєвого порушення, розроблено та представлено теоретичні й прикладні підходи до вирішення питання формування граматичних знань про морфемну структуру слова.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, психологічні механізми порушень, граматична компетенція, учні початкових класів.

Трофименко Л.І.,

Институт специальной педагогики и психологии

имени Николая Ярмаченко
Национальной академии педагогических наук Украины,
г. Киев, Украина

Специфика формирования грамматической компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи

Аннотация

Выявлено, что первичное недоразвитие речи у учащихся начальных классов предопределяет специфические особенности овладения устной и письменной речью, и становится причиной учебных трудностей во время овладения морфологическим анализом, синтезом, сравнением, языковыми обобщениями, необходимыми для теоретического изучения грамматики.

Недостаточное усвоение языковых знаний (особенно семантических единиц на разных уровнях организации речи) и языковых навыков (особенно грамматических) ограничивает возможности спонтанного развития речевой системы, в частности самостоятельного усвоения значений новых слов, с потоком которых дети встречаются в учебной литературе по всем школьным предметам. Это приводит к недостаточному пониманию устной и особенно письменной речи, что в результате усложняет процесс овладения школьными знаниями.

С учетом полученных экспериментальных данных о трудностях, типах ошибок, которые проявляются на фоне базового нарушения речи, разработаны и представлены теоретические и прикладные подходы к решению вопроса формирования грамматических знаний о морфемной структуре слова.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, психологические механизмы нарушений, грамматическая компетенция, учащиеся начальных классов.

Trofyomenko L.I.,

Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Nikolay Yarmachenko
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

The grammatical competence forming specificity in children with severe speech disabilities

Article title

Undeveloped speech of children at primary school causes specific features of oral and written speech mastering and becomes a reason of difficulties in morphological analysis mastering, synthesis, comparison, linguistic generalizations that is necessary for theoretical study of grammar.

Insufficient learning of linguistic means (especially semantic units at different levels of the organization of language) and language skills (especially grammatical) limit the opportunities of spontaneous development of the speech system, in particular, the self-assimilation of the values of new words from educational literature which a child encounters in all school subjects. It leads to insufficient understanding of oral and especially written speech that ultimately complicates the process of school knowledge mastering.

However, this category of children are characterized by certain features of mental activity: underdevelopment of operations of analysis, synthesis, generalization, classification; construction of inferences; insufficient volume of short-term auditory memory, slowed down the dynamics of the learning process, the use of low performance methods of memorization. There is an underdevelopment of long-term memory, difficulty of switching and distribution of attention. These features have a significant influence to the assimilation of the grammatical system of language and primarily semantic sentence structure. Our research found that children with violations of phonemic, lexical-grammatical systems of language do not formulate generalized language (phonemic, morphological, syntactic), which are necessary for theoretical study of grammar, including the possession of various types of linguistic analysis (morphemic, phonemic, lexical, word-building).

Keywords: sever speech disorders, psychological mechanisms of disorders, grammatical competence, primary school students.

Актуальність проблеми дослідження. У початкових класах дитина починає свідоме граматичне вивчення мови – засвоєння абстрактних граматичних значень (наприклад, загального та часткового категоріального значення слова, групування граматичних рядів слів на основі встановлення певної системи зв'язків, асоціацій між словоформами та ін.). Це потребує переходу від лексичних значень до усвідомлення їх граматичних значень. У спеціальних дослідженнях доведено наявність в учнів з тяжкими мовленнєвими порушення труднощів засвоєння тією чи іншою мірою усіх систем мови та доведено складність оволодіння мовними закономірностями, зокрема, системою морфем, словозміни, які супроводжуються значною кількістю помилок усного і писемного мовлення. Такі особливості пов'язані з наявністю базового мовленнєвого порушення (алалія, дизартрія, ринолалія, афазія, заїкання), яке негативно впливає на оволодіння граматичними знаннями (В. Воробйова, О. Гриненко, Б. Гриншпун, Р. Левина, Є. Соботович, Т. Филичева, Н. Трауготт, Н. Чередніченко, С. Шаховська та ін.).

Аналіз наукової літератури з проблеми. Вивчення граматики в початкових класах посідає чільне місце, оскільки саме в цей період учні ознайомлюються зі структурою рідної мови, оволодівають навичками практичного її вживання, засвоюють граматичні поняття, які можна опанувати, спираючись тільки на логічну роботу мислення. Для того, щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, учнів необхідно навчати прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, вичленовування і об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються, адже мислення є головним знаряддям розвитку та засвоєння системи лексичних і граматичних значень (Л. Виготський, М. Жинкін, О.О. Леонтєв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.). Відомими науковцями в галузі логопедії був

досліджений зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку, що обумовлює специфічні особливості мислення та своєрідність інтелектуального розвитку учнів із тяжкими порушеннями мовлення (Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.). За даними Є. Соботович, у таких дітей виявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, побудови умовиводів.

Недостатня орієнтація дитини на граматичні ознаки слова (навіть при засвоєнні предметно-синтаксичного значення морфем) веде не лише до відхилень в розумінні цього значення, але й затримує формування та використання граматичних одиниць, що є основою для вивчення мови в школі.

Засвоєння значення цілого ряду граматичних категорій пов'язано з розвитком особливого виду розумової діяльності – це численні зіставлення слів за звучанням та значенням (наприклад, слон – слони, пішла – пішов і т. д.), практичне виділення елементів, за рахунок яких утворюється різниця у значенні, типізація цього значення, його диференціація з іншими значеннями.

У школі дитина починає засвоювати мову в системі лінгвістичних понять. Аналіз помилок, що допускають учні при засвоєнні цих понять (склад, звук, слово, речення, споріднені слова, корінь, суфікс, префікс, закінчення, головні члени речення тощо), показує, що діти зустрічаються з труднощами при засвоєнні цих понять та при свідомому виділенні відповідних лінгвістичних одиниць з потоку мовлення, що в подальшому стає однією з причин їх неправильного написання (О. Гриненко, Е. Дранкіна, І. Прищєпова, І. Садовнікова, В. Тарасун, М. Шевченко, А. Ястребова та ін.).

Аналіз психологічних закономірностей засвоєння мови як шкільного предмета (Л. Айдарова, Д. Богоявленський, К. Божович, С. Журов, Є. Соботович та ін.) показує, що засвоєння значення граматичних одиниць

мови, цілого ряду лінгвістичних понять є можливим тільки у зв'язку з розвитком уміння робити предметом свого усвідомлення зовнішню звукову сторону мовних знаків і співвідносити її зі значенням. Усвідомлений рівень мови характеризується тим, що її формальна сторона (звуковий склад слова, його морфологічні елементи) стають предметом усвідомлених довільних дій.

Мета статті. У рамках загальної проблеми навчання учнів початкових класів з мовленнєвими порушеннями метою дослідження є проаналізувати та представити теоретичні й прикладні підходи до вирішення питання формування граматичних знань про морфемну структуру слова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Первинний недорозвиток мовлення в учнів початкових класів зумовлює специфічні особливості опанування усного та писемного мовлення, стає причиною навчальних труднощів під час оволодіння морфологічним аналізом, синтезом, порівнянням, мовними узагальненнями, необхідними для теоретичного вивчення граматики.

Недостатнє засвоєння мовних знань (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежують можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається в навчальній літературі по всіх шкільних предметах. Це веде до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями.

Разом з тим, у зазначеній категорії дітей відзначаються певні особливості розумової діяльності: недорозвинення операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; побудови умовиводів; недостатній обсяг короткочасної слухової пам'яті, уповільнена динаміка процесу заучування, використання низькопродуктивних способів запам'ятовування. Відзначається недорозвинення довготривалої пам'яті, труднощі переключення та розподілу уваги. Зазначені особливості мають суттєвий вплив на засвоєння граматичної

системи мови, і перш за все – смислової (семантичної) структури речення. Нашим дослідженням встановлено, що у дітей з порушеннями фонетико-фонематичної, лексико-граматичної систем мови не утворюються мовні узагальнення (фонематичні, морфологічні, синтаксичні), які необхідні для теоретичного вивчення граматики, зокрема й володіння різними видами лінгвістичного аналізу (морфемним, фонематичним, лексичним, словотвірним).

Дослідженням було охоплено 34 учня 2 – 4 класів з первинними мовленнєвими порушеннями: алалія, дизартрія, ринолалія, заїкання. Цю групу учнів об'єднують порушення розвитку: лексико-граматичної системи, звуковимови, фонематичної системи, мовного аналізу та синтезу.

Психолінгвістичний аналіз помилок показав різні механізми їхнього утворення, які спричиняють утруднення в засвоєнні граматичних знань. Механізми помилок класифіковано за групами.

1 група: недостатність сформованості операцій морфологічного та суцесивного аналізу, порушення фонематичних процесів, недостатність слухового контролю за морфологічним оформленням мовлення у поєднанні з недоліками лексико-граматичної сторони мовлення. Недостатня сформованість лексико-граматичних засобів мовлення впливає на розуміння учнями навчальних завдань, інструкцій педагога та на продуктивне засвоєння знань (учні з різними мовленнєвими порушеннями).

2 група: недоліки сформованості операцій порівняння утворених слів за звучанням і значенням, системи морфологічного словотвору (учні з дизартрією, алалією). Недостатня сформованість передумов когнітивного й вербального характеру (учні з моторною та сенсорною алалією).

3 група: недостатність засвоєння школярами правил використання морфем відповідно до законів мови та морфологічних стереотипів (операція генералізації), невміння розрізняти й виділяти значущі частини слів

(морфологічний аналіз), встановлювати значення морфеми (учні з моторною алалією).

З урахуванням отриманих даних про труднощі, типи помилок та їхні психологічні механізми на фоні базового мовленнєвого порушення розроблено та апробовано методику формування в учнів граматичних знань про морфемну структуру слова.

Основні напрями експериментальної методики:

1. Розвиток фонематичних процесів: фонематичного сприймання, уявлень, аналізу, звуко-буквеного та складового аналізу, слухового контролю за фонологічним оформленням мовлення.

2. Формування навичок свідомого мовного аналізу: морфемного, словотвірного, лексичного. Розвиток контролю за морфологічним оформленням мовлення.

3. Засвоєння звукової, складової і морфемної структури слова та розрізнення відповідних понять.

Розглянемо детальніше кожен з напрямів.

1. Порушення фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей із тяжкими вадами мовлення пов'язані з цілою низкою різноманітних причин: несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, що забезпечує розрізнення звуків мовлення за корисними акустичними ознаками і є основою для формування фонематичного слуху і стабілізації слухового сприймання, без чого неможливе нормальне засвоєння мовної семантики; дефіцит слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю; несформованість фонематичних уявлень (Е. Данілавічюте, Є. Соботович). Тому корекційну роботу слід спрямовувати на розвиток слухових процесів (сприймання, уваги, пам'яті, контролю), корекцію процесів сприймання та розпізнавання на слух мовленнєвих звуків у складах, словах, формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю та самоконтролю (за вимовою слів педагогом з опорою на

наочність, без власного промовляння та без наочності), формування елементарних форм практичного звуко-буквеного та складового аналізу, виправлення порушеної вимови звуків.

Як зазначають дослідники, здійснення правильного звукового аналізу можливе лише за умови сформованості у дитини перцептивного рівня слухового сприймання, слухової уваги і слухового контролю. Така робота сприяє розвитку фонематичних уявлень про звуковий склад рідної мови, правильних артикуляційних образів звуків і має певну послідовність.

Зазначений вид роботи дозволяє сформувати у дитини правильні узагальнені образи звуків мови – фонем, що є необхідною передумовою для формування правильних звуковимовних навичок, точного розуміння мовлення оточуючих, розвитку словника та засвоєння граматичної сторони мовлення. У корекційній роботі широко використовуються різноманітні додаткові опори (кінестетичні, оральні, тактильні тощо) щодо формування розрізнення та розпізнавання звуків мовлення.

Психологічні механізми, що лежать в основі фонематичних уявлень, забезпечуються розвитком операцій, які проходять певні етапи розвитку. За даними дослідників, основним механізмом, який визначає формування неправильних звукових образів слів у дітей з порушеннями мовлення, є недостатність вищих коркових функцій – слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю, а не недолік фонематичного слуху (Є. Соботович). Тому одним із основних способів формування звукових образів слів є розвиток слухової уваги і залучення її до звукового і складового складу мовлення в процесі його сприймання й оперування звуковим і морфологічним складом слова (на мимовільному і довільному рівнях). Наприклад, виконуючи вправи на розвиток слухової уваги, діти повинні визначити, про кого або про що говорять (летить-летять, малює-намалював, кішка-кішки, огірок-огірки, хліб-хлібниця, лисиця-лисеня, чашка-чашечка). У процесі проведення зазначеної роботи важливо відпрацювати у дитини

навичку зіставлення слів за звучанням і значенням. Це слова-пароніми (гора-нора, лак-рак).

Розвиток елементарних форм звукового аналізу на матеріалі звуків, які дитина вимовляє правильно, відбувається на основі слухового сприймання практичним способом на рівні ізольованих звуків, складів, слів. Наприклад, впізнавання голосного звука, що звучить ізольовано, відпрацьовується шляхом його асоціативного зіставлення з відповідним малюнком (качаємо ляльку *a-a-a*, насос качає *c-c-c*, лопнула кулька *ш-ш-ш*).

Після актуалізації слухового та рухового образу звука відбувається розвиток впізнавання голосного звука в одному ряді з ізольованими приголосними, голосними (*плесни у долоні, коли почувеш а*). При цьому звуки, які потрібно впізнати, вимовляються педагогом акцентовано.

На наступних етапах здійснюється робота над впізнаванням голосного у наголошеній (*Оля, осінь, очі, окунь*) та ненаголошеній (*осел, огірок, оса, окуляри*) позиції на початку слова. Даючи інструкцію дітям, педагог не наголошує, в якій позиції знаходиться звук (*Підними руку, коли почувеш о*).

Після завершення роботи на матеріалі голосних звуків проводиться розвиток впізнавання приголосних звуків за певною схемою.

Формування слухового контролю за звуковим оформленням ізольованого слова має велике значення на початковому етапі роботи. Спочатку педагог спотворено вимовляє слова і пропонує дитині оцінити правильність називання предметних картинок (*витак – літак, мотик – котик*).

Цей вид діяльності виконує в мовленні не лише функцію відстеження та виправлення помилок звукового оформлення мовлення, але й є важливим психологічним механізмом формування фонематичних уявлень про звуковий склад слів рідної мови. Формування слухового контролю та слухової уваги відбувається також на матеріалі слів-паронімів (*коза-коса, кит-кіт, зуб-суп, мишка-миска, шапка-жабка* тощо). Використовуються слова-пароніми, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому

зображена *коза* і запитує: Це *коса*? Малюнки пред'являються спочатку попарно, потім врозсіп. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням.

Надалі педагог спотворено вимовляє окремі звуки в словах, називаючи зображення предмета на картинці. Спочатку він заміняє далекі за акустико-артикуляційними ознаками звуки (*толоко* – молоко, *луби* – зуби), а потім на близькі, які дитина не змішує у власному мовленні (*гаша* – каша, *жуба* – шуба). У разі, коли дитина не помічає помилки, педагог дає еталонну вимову у порівнянні із спотвореною (*Це машина. Я назву її матина, це правильно?*).

Система роботи, спрямована на подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення буде сприяти правильному засвоєнню дітьми фонетичного принципу письма і попередженню дисграфії.

2. На другому етапі основну увагу слід приділити формуванню спрямованості уваги на граматичне оформлення власного мовлення та мовлення оточуючих, оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичних змін. Цей механізм забезпечують наступні операції: морфологічний аналіз, виділення морфем, практичне уміння порівнювати та співставляти слова за смислом та граматичними ознаками, узагальнення спільної ознаки (наприклад, спільного звучання та значення). Для досягнення зазначеної мети педагог використовує вправи на формування практичного морфологічного аналізу та граматичного значення слова. У процесі виділення практичним способом суфіксів, префіксів, закінчень відбувається формування навички одночасного смислового та звукового співставлення слів та речень. Дитина вчиться враховувати значення слова, виражене не тільки кореневою частиною, але і іншими елементами (*кубик* – *кубики*, *сад* – *садочок*, *слон* – *слоненя*, *співає* – *співають*. *Покажи чашку* – *покажи чашечку*. *Дай м'яч* – *дай м'ячі*), порівнює звучання слів, звертає увагу на їх різне звукове оформлення.

Зазначений напрям сприяє ще й розвитку розуміння мовлення (*Покажи олівцем книжку*).

Морфемний і словотвірний аналізи є найважливішими методами теоретико-практичного опрацювання лексико-граматичного матеріалу і тому широко використовуються на уроках і корекційних заняттях. Найголовнішим умінням, необхідним для здійснення аналізу слова за будовою, є уміння добирати та зіставляти спільнокореневі слова, змінювати форму слова.

Одним із прийомів з мовного аналізу є відокремлення закінчення (якщо воно є) і поступове вичленення префіксів та суфіксів шляхом зіставлення зі спорідненими словами, що відрізняються від аналізованого одним якимось елементом. Наприклад, непривітний— привітний дозволяє вичленувати префікс не-, привітний — привіт — суфікс -н-, привітати — вітати — префікс при-. Кінцевим результатом буде встановлення кореня – віт — як значущого елемента, що дальшому розчленуванню не підлягає.

Такий підхід дозволяє попередити досить поширені випадки необґрунтованого виділення частин слова. Наприклад, якщо у слові *цеглина* можна виділити суфікс –ин- на основі зіставлення зі словом *цегла*, то у словах *глина* чи *малина* цього суфікса немає, оскільки немає споріднених слів без звукосполучення –ин- (слово *малий* не є спорідненим, бо нічого спільного у значенні зі словом *малина* не має).

Словотвірний аналіз тісно пов'язаний з морфемним, він базується на вмінні добирати спільнокореневі слова, будувати словотвірні ланцюжки. Для з'ясування способу творення слова треба зіставити його з найближчим попередником, тобто, по суті, зробити лише перший крок морфемного аналізу: *дошкільник* утворене від *дошкільний* за допомогою суфікса -ик. При тому правильність рішення доцільно перевірити тлумаченням слова: *дошкільник* — дитина дошкільного віку. Це застерігає від безпідставних зіставлень і, отже, помилок.

Формування понятійної співвіднесеності та абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови і класифікації слів за цими ознаками в початкових класах підводить дітей до умінь співвідносити питання хто?, що?, що робить?, який?, яка?, куди? і т. д. Словниковий аналіз також передбачає формування різних типів лексичних значень (синонімічних, антонімічних, багатозначних), що вимагає достатній обсяг словника, сформованості семантичного поля, уміння виділяти в структурі значення слова основну диференціальну семантичну ознаку. Для формування диференційованого значення слів із протилежним або близьким значенням можна використовувати різні завдання: розуміння і засвоєння значення слів із контексту; скласти речення із заданим словом; вибрати до заданого слова необхідне слово із ряду запропонованих слів; замінити у реченні задане слово іншим, протилежним або схожим за значенням тощо. Для формування лексичної системності, семантичних полів можна використовувати вправи на знаходження зайвого слова у ряді слів, групування семантично близьких слів (іменників, дієслів, прикметників, прислівників тощо). Особливо увага приділяється антонімічним, синонімічним, омонімічним, полісемічним відношенням, що входять в парадигму мови.

Формування контролю за морфологічним оформленням мовлення відбувається на основі спрямованості слухової уваги до використання словотворчих (утворення нових слів) та формотворчих (утворення різних форм одного і того ж слова) морфем. Увага дітей привертається до зміни значення слова в залежності від префікса, суфікса, закінчення та морфем, що виражають категорію числа, виду, роду, часу (покажи (вибери) ведмідь-ведмежа, квітка-квіточка, заходить-виходить, упав-упала, зелене-зелена, кубик-кубики та ін.) Одним із прийомів є оцінка правильності висловлювань педагога, у яких допущено помилки, пов'язані із неправильним використанням зазначених морфем (величезне ведмежа, у котика лапище і т. п.).

3. На третьому етапі відбувається засвоєння звукової, складової і морфемної структури слова та розрізнення відповідних понять шляхом: формування звукового, складового, морфемного аналізу слова, розвитку навички морфологічного аналізу префікса, суфікса, кореня; розвитку навичок добору спільнокореневих слів; уточнення та диференціювання значень суфіксів, префіксів та похідних слів з ними; формування та узагальнення знань про морфемну будову слова; орієнтування у морфемній будові слова; розрізнення форм одного і того ж слова та спільнокореневих слів; розвитку спостережень за значенням слів, що відповідають на питання різних частин мови; розпізнавання та розрізнення частин мови за різними ознаками; розвитку орфографічної пильності до написання слів з вивченими орфограмами.

Формування складової структури слова відбувається поетапно. 1. Ділення слова на склади. 2. Відтворення ритмічного малюнка слова, яке вимовив педагог. 3. Порахувати кількість складів у слові та визначити їхню послідовність. 4. Дібрати малюнок із заданою кількістю складів. 5. Назвати перший (останній) склад у слові). 6. Виділення складу із слова, усвідомлене визначення місця заданого складу в слові.

Як вже зазначалося, морфемний аналіз ґрунтується на сформованих раніше „нижніх” рівнях аналізу, зокрема фонематичного, складового, оскільки морфемний аналіз є набагато складнішим видом аналітичної діяльності (передбачає одночасне врахування двох компонентів слова – формального й семантичного). Для здійснення операції морфемного аналізу, дитині необхідно навчитися виділяти звуковий (буквений) склад морфем. Враховуючи зазначене, значна увага приділяється формуванню в учнів виконувати звуко-буквений аналіз слів. Морфемний аналіз (розбір слова за будовою) формується з метою визначити, із яких значущих частин (морфем) складається слово, тобто визначення його складу і структури. Під морфемною структурою слова розуміють взаємозв'язок, взаємовідношення

між морфемами, які входять до складу певного слова (певної словоформи), послідовність у розміщенні морфем у слові (словоформі).

Висновки і перспективи дослідження. Формування граматичної компетенції в учнів із тяжкими порушеннями мовлення є однією із актуальних проблем шкільного навчання. У результаті дослідження виявлено специфічні особливості й недостатність оволодіння морфемними знаннями, рівневе їх засвоєння. Виявлені специфічні помилки свідчать про порушення аналітичних морфемних операцій, недостатнє володіння засобами словотвору, недоліки засвоєння та розуміння семантики морфем, недоліки контролю та самоконтролю. Подолання труднощів у процесі опанування граматичних знань учнями із ТПМ вимагає подальшої роботи у рамках спеціально розробленого навчання.

Література

1. Гриненко О. М. Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.03 / Гриненко Олена Миколаївна. – Київ, 2013. – 200 с.
2. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева // – М.: Владос, 2004. – 222 с.
3. Ревуцька О.В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) / Ревуцька Олена Володимирівна. Автореф. дис. ... канд. пед.наук – 13.00.03 – корекційна педагогіка – Київ, 2003. – 20 с.
4. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е. Ф.Соботович // – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.
5. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс. – К.: Актуальна освіта, 2004. - 144 с.
6. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії / Є.Ф. Соботович // К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 308 с.
7. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення / Л.І. Трофименко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – С. 9 – 13.
8. Трофименко Л. І. Формування морфологічних знань у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення у контексті вивчення теми

«Будова слова» / Л.І. Трофименко // Особлива дитина: навчання і виховання. – №3. – 2015. – С. 40 – 48.

References

1. Hrynenko, O. (2014). Formation of knowledge on word-construction with the junior schoolchildren suffering from heavy speech disturbances. dys. ... kandydata ped. Nauk. – 200 s. [In Ukrainian]
2. Lalaeva, R. (2004). Speech therapy job in remedial classes. - M.: Vlados.
3. Revutska, O. (2003). Word work as a means of enriching the lexical stock junior schoolchildren with severe speech disorders. Avtoref. dys. ... kand. ped.nauk – 20 s. [In Ukrainian]
4. Sobotovych, Ye. (1997). Psycholinguistic structure of speech activity and the mechanisms of its formation.– 44 s. [In Ukrainian]
5. Sobotovych, Ye., Tyshchenko, V. (2004). Program Requirements for Correctional Education for Speech Development in Older Preschool Children with Intellectual Disabilities: Program-methodical complex. *Aktual'na osvita*, 144 s. [In Ukrainian]
6. Sobotovych, Ye. (2015). Selected works on speech therapy. *Vydavnychyy dim Dmytra Buraho*. – 308 s. [In Ukrainian]
7. Trofymenko, L. (2013). Mechanisms of mastering vocabulary units of elementary school students with not clearly expressed general language development *Defektolohiya. Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya*, 1, 9 – 13 [In Ukrainian]
8. Trofymenko, L. (2015). Formation of morphological knowledge in primary school children with severe speech impairment in the context of studying the theme "Word structure" *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya*, 3, 40-48 [In Ukrainian]