

УДК 373.3.091.21:616.89-008.434

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ ПРОСТОРОВОГО ЗНАЧЕННЯ УЧНЯМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Ганна Свириденко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті розглянуто актуальну проблему формування просторового орієнтування в учнів початкових класів з порушеннями мовлення, що є одним із пріоритетних завдань Нової української школи. Проаналізовано і представлено теоретичний аспект зазначеної проблеми, яка останнім часом привертає увагу теоретиків і практиків інклюзивної освіти. В статті зазначено, що недоліки формування просторового орієнтування пов'язані з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі – з порушеннями мовлення. Розкрито шляхи розв'язання проблеми просторової орієнтації учнів початкових класів, досліджено особливості розуміння прийменників просторового значення учнями з особливими освітніми потребами. Автором проаналізовано етапи дослідження та особливості обстеження учнів з мовленнєвими порушеннями, описано три типи утруднень в розумінні та використанні в мовленні прийменників просторового значення. Автором надано практичні поради – приклади вправ, завдань для формування просторового уявлення і правильного використання прийменників з досвіду роботи з учнями початкових класів, що мають порушення мовлення. Зроблено висновок, що недорозвиток уміння орієнтуватися у просторі пов'язаний зі ступенем мовних порушень дитини. Для успішного вирішення цих проблем необхідне спеціальне цілеспрямоване корекційне навчання.

**Ключові слова:**

учень; початкові класи; корекція; порушення; дискалькулія.

**Resume:**

**Svyrydenko Hanna. Features of the understanding and use of prepositions with spatial meaning by students with speech disorders.**

The article deals with the actual problem of the formation of spatial orientation in elementary school students with speech disorders, which is one of the main tasks of the New Ukrainian School. The theoretical aspect of the mentioned problem, which has recently attracted the attention of theorists and practitioners of inclusive education, is analyzed and presented. Scientists have proven that the assimilation of prepositional structures by students with speech disorders has its own specific features, due to insufficiently formed visual-spatial representations, insufficient simultaneous functions of visual and auditory morality, slow processing of information at the sensory, motor, perceptual, intellectual, and semantic levels. The basis of the research is the creative use of the achievements of inclusive education in accordance with specific conditions, as well as the combination and optimal combination of known correctional forms and methods of work that have a positive result. The author revealed ways to solve the problem of spatial orientation of primary school students, studied the peculiarities of understanding prepositions of spatial meaning by students with special educational needs. The article analyzes the stages of research and features of the examination of students with speech disorders, describes three types of difficulties in understanding and using spatial prepositions in speech. The author provided practical advice – examples of exercises, tasks for the formation of spatial perception and the correct use of prepositions from the experience of working with elementary school students with speech disorders. It was concluded that the underdevelopment of the ability to navigate in space is related to the degree of language disorders of the child. The correlative dependence of the level of assimilation of prepositional constructions and the formation of optical-spatial representations, visual analysis and synthesis is proven, which requires a multidisciplinary approach to the compensation of speech disorders in children. To successfully solve these problems, special targeted remedial training is necessary.

**Key words:**

student; primary classes; correction; disorders; dyscalculia.

Постановка проблеми. Одна з передумов успішного навчання дітей в початковій школі – це достатній рівень розвитку просторової орієнтації. Своєчасне й адекватне формування просторових уявлень, понять, навичок – необхідна передумова математичного розвитку дитини. Сприйняття простору дає змогу дитині орієнтуватися в навколишній дійсності, мати об'єктивно правильні уявлення про неї. Просторові характеристики предметів, ознаки (форма, колір), напрямок у просторі, просторові відношення, універсальні за своїм застосуванням, необхідні для опису багатьох явищ, подій навколишнього середовища. Елементарна форма орієнтування у просторі розвивається ще в ранньому дитинстві.

Передумовою розвитку цих орієнтувань у дитини є система зв'язку між зоровим і кінестетичним аналізатором у процесі предметних дій та ігор.

Існує три категорії засвоєння елементарних знань щодо простору:

- відображення віддаленості предмета і його місцезнаходження;

- орієнтація в напрямках простору;  
- відображення просторових відношень між предметами.

Розвиток просторової орієнтації має безпосередній зв'язок із діяльністю дитини на уроках математики в початковій школі. Якщо спеціальна робота щодо формування просторової орієнтації не проводилась, ступінь оволодіння просторовими уявленнями недостатній навіть в учнів першого класу. У таких учнів виникають значні труднощі на уроках математики (графічна дискалькулія).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Недоліки формування просторового орієнтування пов'язані з особливостями психофізичного розвитку (недорозвиток сприймання, предметної діяльності, мовлення). Учні з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) зі значним запізненням, порівняно з ровесниками із типовим розвитком, засвоюють лексико-граматичну складову мовленнєвої діяльності. Мовлення учнів із ТПМ характеризує дисгармонійний розвиток морфологічної та синтаксичної складових,

загального мовно-семантичного компонента, спотворення цілісної картини як усного, так і писемного мовлення. Засвоєння відмінкової парадигми супроводжується стійкими помилками у розумінні та використанні прийменникових конструкцій, джерелом яких є ураження мовленнєвих зон кори головного мозку, недостатня сформованість комплексу зорово-просторових функцій та операцій (зокрема різні форми та рівні відображення просторової інформації, оптико-просторовий гнозис і праксис, симультанні функції), деяке зниження рівня аналітико-синтетичної та мнестичної діяльності (Л. Венгер, Н. Леушина, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Т. Сак, Е. Симерницька, Є. Хомська, Л. Цветкова та ін.) (2008).

Під час розв'язання проблем просторової орієнтації учнів із порушеннями мовлення варто враховувати два її рівні: образний і символічний. Аналіз літературних джерел та практика роботи свідчать, що в учнів із порушеннями мовлення наявна недостатність символічного рівня просторових уявлень, а відтак – і здатність їх вербалізації. Зокрема це виявляється в заміні понять «праворуч – ліворуч», «над – під», «попереду – позаду». Деякі науковці вказують на утруднення дітей у процесі виконання просторово організованих рухів, що зумовлюються незрілістю «схеми тіла».

Менш дослідженим залишається образний рівень просторового мислення. Є дані, які одночасно і підтверджують, і заперечують наявність порушень наочно-образного рівня просторового мислення.

Формулювання цілей статті. Завдання нашого дослідження – вивчення особливостей розуміння прийменників просторового значення учнями початкових класів із порушеннями мовлення.

У зв'язку з цим було обстежено 25 учнів початкових класів, які мають мовленнєві порушення і навчаються в інклюзивних класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обстеження розуміння прийменників відбувалося поетапно.

На першому етапі учням 1–4 класів пропонувались елементарні ситуаційні інструкції, наприклад: «Відкрий зошит», «Візьми ручку», «Запиши сьогоднішнє число». Потім подавалися складніші інструкції, наприклад: «Візьми ручку й запиши в зошиті число», «Візьми ручку, відкрий зошит на першій сторінці й напиши цифру один», а також послідовні інструкції, у яких одна дія.

На другому етапі експерименту дитині надавалися інструкції, виконання яких передбачало наявність загальних уявлень про будову тіла.

Загальновідомо, що найскладнішим для засвоєння граматичних конструкцій є те, що виражає комунікацію відношень за допомогою флективних засобів – прийменників, сполучників і порівняльних зворотів. Завдання на розуміння логіко-граматичних конструкцій ми розподілили на флективні («Покажи лінійкою олівець», «Покажи олівець лінійкою»); порівняльні («Даринка вища від Катрусі, але нижча від Сергійка. Якщо поставити за зростом, хто за ким стоятиме?»), пропозиційні («Намалюй трикутник під кружечком», «Намалюй кружечок під трикутником», «Послухай і скажи, що ти зробиш спочатку, а що потім, - я по вечеряв після того, як почитав книжку»).

На третьому етапі ми обстежували розуміння синтагматичної будови зв'язного мовлення. З цією метою учням пропонувались правильно або неправильно побудовані конструкції. Наприклад: «Хустка на голові. Хустка під головою» або «Пальто висить у шафі. Пальто висить під шафою», «Масло лежить на хлібові. Хліб лежить на маслі» тощо.

Психологічною основою формування висловлювань із просторовим значенням є процес сприймання простору (місце розташування предметів, оцінка взаємного розташування предметів у просторі, оцінка напрямку руху предмета у просторі). Результатом особливостей цього сприйняття в мовленні реалізується шляхом використання прийменників із просторовим значенням.

Утруднення першого типу, які ми виявили, пов'язані із недостатньою сформованістю зорово-тактильних та зорово-просторових відчуттів. Так, діти, у яких спостерігалась недостатність сприйняття предметів на дотик, відчували утруднення в диференціюванні таких ознак: *важкий – легкий, гладкий – шорсткий*. При зорово-просторових порушеннях виникали труднощі у розумінні геометричних фігур, розташуванні предметів у просторі, наприклад: *близько – далеко, спереду – позаду*; діти важко сприймали такі конструкції, як *праворуч від дороги, ліворуч від дошки, у лівому верхньому куті зошита*.

Учням початкових класів доступне усвідомлення абстрактних категорій, які базуються на просторовому сприйнятті. Так слова *на, у, попереду, позаду* виявилися узагальнюючим сигналом певних просторових відношень, які учні виділяли, абстрагуючись від конкретної, одиничної ситуації та певних предметів. Важливими були підказки, що спонукали дітей до усвідомленого сприйняття власних поз і положень у просторі. Дефіцит цих здібностей у дітей із мовленнєвими вадами пояснюється незрілістю перцептивних функцій.

Другий тип – складність декодування подвійних відношень та усвідомлення логіко-граматичних конструкцій. Спостерігались проблеми переходу інформації, що надходила послідовно до учнів, у цілісну симультанну схему. Це виявилось у нерозумінні конструкцій, які виражали просторові й часові відношення, у спотворенні приєднаних-флексивних відношень, які відображали різноманітне розташування у просторі: «Книжка під зошитом, зошит під книжкою» або «Лінійка довша за олівець, що коротше?», або «Покажи олівцем на карті правий берег річки», «Покажи указкою цифру, що стоїть перед цифрою три» тощо.

Третій тип утруднень розуміння приєднаних пов'язаний передусім з незначним словниковим запасом, недостатнім обсягом знань та уявлень про навколишнє, недостатнім практичним досвідом. Мовлення таких учнів характеризується своєрідністю формування словникового запасу: відсутністю слів-назв, родових, видових й узагальнюючих понять. Суттєво обмежено запас слів, які позначають різні види діяльності з предметами. Під час добору слів спостерігаються заміни, часом ототожнення слів різних за значенням, але подібних за звучанням.

За інструкцією школярам пропонувались сюжетні малюнки із зображенням дій людини: *йшов – перейшов, зайшов – підійшов, пішов – пройшов*. Усвідомлення значення дієслів на позначення пересування, зміну дії за допомогою префіксів викликало значні утруднення. Під час опису серії дій людини за сюжетними малюнками: *йшов вулицею, перейшов через дорогу* тощо спостерігалось невміння адекватно вживати дієслова різних часових форм та не використовувались приєдники. Учні не розуміли певні ідіоматичні вирази, наприклад: словосполучення «годинник стоїть» розуміли це так, ніби вказано місце годинника.

Зазначені труднощі розуміння приєдників учнями початкових класів із порушеннями мовлення в основному мали вторинний характер, оскільки зумовлювались специфікою психічного розвитку, недостатністю спрямованих комунікативних зв'язків із навколишнім, обмеженою предметно-практичною діяльністю. У процесі вивчення анамнезу було виявлено, що в цієї категорії дітей пізно розвинулося зв'язне мовлення, вони пізно навчилися ходити, а відтак – і оволоділи предметно-практичною діяльністю. Тобто недостатність інформації і визначає незрілість аналітико-синтетичних зв'язків та недорозвиток пасивного й активного словника.

Наводимо приклади ігрових завдань для формування просторового уявлення й

правильного використання приєдників просторового значення.

1. На столі лежать кубики: червоний, зелений та синій. Поставте їх так, щоб:

а) синій був між червоним і зеленим, а червоний зліва від синього;

б) червоний був праворуч від синього, а зелений між ними;

в) зелений був усередині, а червоний ліворуч від нього.

2. По дорозі до школи Галина заходить за Марійкою, а потім вони заходять за Катрусєю і разом ідуть до школи. Хто з них живе найближче, а хто найдалі від школи?

3. Покажи вказівний палець правої руки, мізинець лівої, великий палець правої і середній палець лівої.

4. Скільки товаришів сидить у ряду перед тобою? позаду тебе? справа від тебе? зліва від тебе?

5. Стань обличчям до дошки. Скажи, що у тебе справа, зліва. Повернись до дошки спиною. Скажи, що знаходиться справа, зліва. Чому так виходить?

6. Станьте один за одним у ряд. Мишко, називай, хто з дітей стоїть поза Надійкою? перед Надійкою? Між Юрком та Оксаною? Скільки всього дітей? Назви їх через одного.

7. Закінчи речення: а) Після зими настане ..... б) Перед осінню завжди буває ..... в) Між числами 5 і 7 є число .....

8. Я називатиму один напрям, дію або поняття (вгору, ліворуч, менше, назад, додати, причепити, закопати, зачинити, над, праворуч, відняти, збільшити тощо), а ти називай протилежні.

9. Коли сонечко сходить – це ранок.

Коли воно на небі – це день. Коли сонечко заходить – це вечір. Що тепер?

10. Яке з цих тверджень неправильне? Чому?

а) батько старший за сина;

б) один брат старший за другого;

в) мати молодша за батька;

г) онук старший за діда?

Ми дійшли висновку, що труднощі розуміння приєдників безпосередньо пов'язані із загальним недорозвитком мовлення, оскільки через недорозвиток активного мовлення, незначного мовленнєвого досвіду в учнів із мовленнєвими порушеннями не сформувалось «чуття мови». Вони важко сприймали граматичні конструкції, не здатні були встановити смисловий зв'язок між окремими членами речення, не диференціювали форми слів, утруднення викликали смислові запитання до текстів, речень.

Під час проведення експериментального дослідження в 3–4-х класах спостерігалась низька психічна активність учнів з мовленнєвими

порушеннями, звужене розуміння значень слів, що гальмувало усвідомлення контекстного мовлення, смислу прочитаної задачі. Саме тому під час переказування прочитаних текстів задач учні не «утримували» основної смислової схеми, легко відволікались від змісту на побічні асоціації. Тобто недостатність функції активної уваги й цілеспрямованої послідовної діяльності порушувала декодування мовленнєвих повідомлень на всіх рівнях, утруднюючи як процеси розшифрування сприймальних мовних кодів, так і розуміння глибинного смислу висловлювань. Зорова ж опора значно компенсувала це порушення.

Для успішного вирішення цих проблем необхідне цілеспрямоване корекційне навчання. Надаємо приклади вправ для формування просторових уявлень і правильного вживання прийменників просторового значення з досвіду роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення.

Практичні дії з предметами, викладання «дво (три) поверхових» структурних рядів із об'ємних

геометричних фігур, мануальні вправи (зміна положення рук відповідно до названого педагогом прийменника – в кулак, над (під), біля, на, поряд з рукою), складання речень за графічними схемами з прийменниковими конструкціями, використання ребусів, де від взаєморозташування літер залежить можливість відгадування слова (ПЕ на Л – пенал, за М ОК – замок, в О ДА – вода, під ВА Л – підвал) робить використання прийменників усвідомленим.

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що утруднення розуміння і використання прийменників учнями із порушеннями мовлення пов'язані із недостатньою сформованістю системних морфологічних уявлень про слово, незрілістю перцептивних функцій, неадекватним уживанням синтагматичних і парадигматичних засобів мови, труднощами синтагматичного аналізу. Все це дає підстави для подальшої розробки методики профілактики та корекції графічної дискалькулії в учнів початкових класів з порушеннями мовлення.

**Список використаних джерел**

- Гайван, Т. Я., & Макарова, С. М. (2008). *Логопедична робота з дітьми*. Харків: Ранок, Веста. 183 с.
- Колупасва, А. А., & Таранченко, О. М. (2018). *Педагогічні технології інклюзивного навчання*. Харків: Ранок, Кенгуру. 160 с.
- Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія*. (2008). Навч. посіб. (Заг. ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко). Київ: КНТ. 380 с.
- Шеремет, М. К. (2013). *Логопедія: підруч.* 3-є вид., перероб. та допов. (За ред. М. К. Шеремет). Київ: Слово. 672 с.

**Відомості про автора:**

**Свиріденко Ганна Василівна**  
anutaanna30@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-29-177-180

*Матеріал надійшов до редакції 11. 11. 2022 р.  
Прийнято до друку 25. 11. 2022 р.*

**References**

- Gaivan T.Ya., Makarova S.M. (2008). *Speech therapy work with children*. Kh.: Ranok, Vesta, [in Ukrainian]
- Kolupaeva A.A., Taranchenko O.M. (2018). *Pedagogical technologies of inclusive learning*. Kharkiv: Ranok, Kangaroo, 160 p. [in Ukrainian]
- Textbook of speech therapy: Historical aspects. Dyslalia. Dysarthria. Rhinolalia: academic. Manual (for general ed. of M. K. Sheremet, I. V. Martynenko)*. (2008). K.: KNT, 380 p.
- Sheremet M. K. (2013). *Speech therapy: tutor*. 3rd ed., revision. and added / edited by M. K. Sheremet. K.: Slovo, 672 p. [in Ukrainian]

**Information about the author:**

**Svyrydenko Hanna Vasylivna**  
anutaanna30@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-29-177-180

*Received at the editorial office 11. 11. 2022.  
Accepted for publishing 25. 11. 2022.*