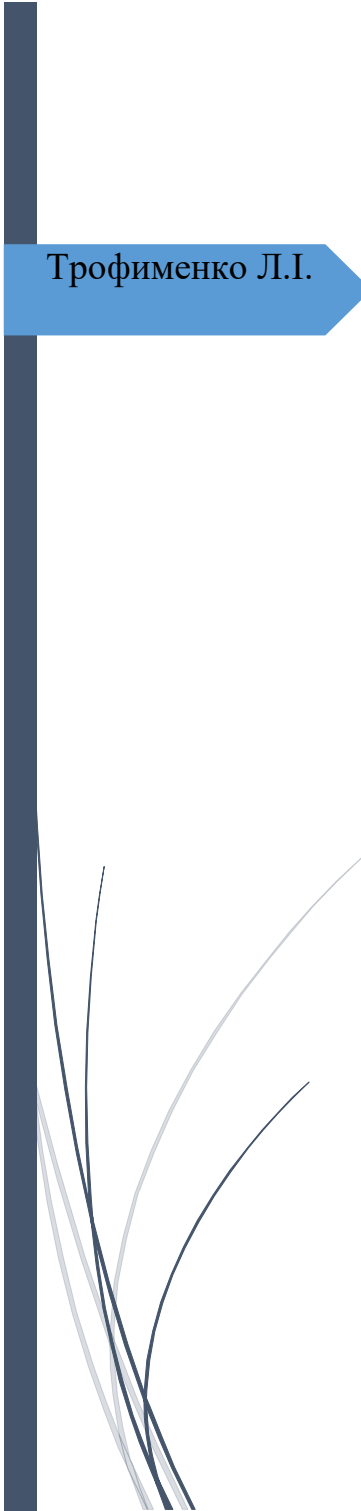


A thick dark blue vertical bar runs down the left side of the page. A blue arrow-shaped banner points to the right from this bar, containing the author's name. Below the banner, several thin, curved lines in shades of blue and grey sweep upwards and to the right, creating an abstract, organic shape.

Трофименко Л.І.

Корекційно-
розвиткова робота
з дітьми
середнього
дошкільного віку
із загальним
недорозвитком
мовлення II-III
рівнів

Київ – 2025

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Трофименко Л.І.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА
З ДІТЬМИ СЕРЕДНЬОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ II-II РІВНІВ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Київ
2025

УДК 376.1-056.264-053.4

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол №4 від 27.03.2025 р.)

Рецензенти:

Чередніченко Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології УДУ імені Михайла Драгоманова.

Шолох Г.І. – директор ЗДО (ясла-садок) №176 комбінованого типу Деснянського району міста Києва, вчитель-логопед, «спеціаліст вищої категорії».

Трофименко Л.І.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми середнього дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів / Навчально-методичний посібник. – 2025. – 160 с. Видання друге.

У навчально-методичному посібнику представлено зміст та методику корекційно-розвиткової роботи з дітьми середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів. Надано методичні рекомендації, дидактичний мовленнєвий матеріал.

Рекомендовано вчителям-логопедам закладів дошкільної освіти з різною формою навчання і виховання, фахівцям та педагогам інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних центрів, студентам та викладачам педагогічних вищих навчальних закладів, слухачам курсів підвищення кваліфікації ІППО, батькам дітей з особливими мовленнєвими потребами.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Зміни в системі спеціальної освіти в Україні потребують розроблення нових ефективних методів корекційно-попереджувальної та розвиткової роботи дітьми з особливими мовленнєвими потребами. Зазначена категорія дітей є вельми різноманітна, у переважної кількості яких основне мовленнєве порушення (за клінічними ознаками) обтяжене загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) різного ступеня прояву, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм усного і писемного мовлення (лексичної, граматичної, фонетичної), що негативно впливає на розвиток пізнавальної діяльності, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту, особливо коли дитина починає навчатися у школі. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови (Ю. Рібцун, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін.).

З огляду на соціальну і педагогічну значущість рідної мови для становлення і розвитку кожної особистості, корекційно-розвиткової роботі в системі дошкільного навчання і виховання дітей з особливими мовленнєвими потребами відведено провідну роль. Адже набуті уже в дошкільному віці якості, зокрема, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу шкільного навчання дитини, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську та професійну діяльність кожної дорослої людини. У зв'язку з цим своєчасне виявлення і виправлення порушень

мовленнєвого розвитку у дошкільників є важливим завданням в логопедії.

Як відомо, дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення і розвитку мовленнєвої функціональної системи. Особливо важливим у цьому відношенні є середній дошкільний вік, коли мовленнєвий розвиток відбувається особливо інтенсивно. У цьому віці за умов нормотипового розвитку мовленнєва функція дитини в цілому вже є сформованою. Разом з тим, навіть незначні недоліки психофізичного розвитку можуть викривити цей процес як у кількісному, так і в якісному плані, спровокувати наростання вторинних відхилень у пізнавальній, комунікативній і навчальній діяльності дітей. Саме в цьому віці можна створити максимально ефективні умови для реалізації корекційних завдань, підготувати дитину до подальшого, передшкільного етапу, тобто не тільки скорегувати існуючі порушення розвитку мовленнєвої системи, а і попередити труднощі, які можуть виникнути у дітей у процесі шкільного навчання.

На сучасному етапі розвитку дошкільної логопедії особливої значущості набувають питання використання нових підходів до корекції і попередження загального недорозвитку мовлення з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми, нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Л. Андрусишин, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.).

З позицій психолінгвістичного підходу мовлення розглядається як психологічна діяльність, що має складну структуру. При загальному недорозвитку мовлення спостерігається недостатність різних психологічних механізмів та структурних компонентів мовленнєвої

діяльності, а тому його корекція має проводитися з урахуванням диференційованого характеру мовленнєвого порушення та базуватись на принципах особистісно орієнтованого навчання.

На відміну від лінгводидактичного підходу до розвитку мовлення дошкільника (що зорієнтований, в основному, на нарощування в мовленні дитини різноманітних лінгвістичних одиниць), психолінгвістичний підхід спрямований на попередження і подолання порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. Синергія лінгвістичного, психолінгвістичного, нейрофізіологічного, особистісно орієнтованого підходів поєднує уявлення про мовлення як складну, багаторівневу систему, яка взаємодіє з іншими когнітивними та психоемоційними процесами, і виводить результативність роботи на інший, якісний рівень.

Враховуючи дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності при нормотиповому та порушеному онтогенезі, певного перегляду потребують зміст і методики корекційно-розвиткової роботи з розвитку окремих сторін мовлення (зокрема лексико-граматичної).

Так, у чинних методиках з розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення переважає підхід, відповідно до якого головним у словниковій роботі є розширення лексики, що визначається, насамперед, завданнями розумового виховання. Відповідно до критеріїв оцінювання лексикону є його обсяг, навички словотвору (як механізму поповнення словника), уміння добирати синоніми, спільнокореневі слова, наявність у словнику слів з переносним значенням тощо. Формування словникового запасу у дошкільних навчальних закладах

проводиться, переважно, за лексичними темами («Фрукти», «Овочі», «Меблі» тощо). Ці теми є своєрідним ядром для побудови заняття, визначення теми, навколо якої організовується розвиток лексики, граматики, фонетики, зв'язного мовлення. У такій тематичній організації є деякі слабкі місця: 1) вона створює певні перепони у циклічності засвоєння лексичного матеріалу в межах однієї вікової групи; 2) будучи своєрідним організаційним ядром у побудові занять, часто змінювані теми ускладнюють систематичну послідовну, поетапну роботу з розвитку лексичної системи мовлення дитини.

Робота над узагальненим значенням слова представлена лише на рівні формування значення збірних понять («Овочі», «Взуття», «Тварини» тощо). У роботі над практичним оволодінням лексико-семантичних явищ (синонімія, антонімія, омонімія, багатозначність, переносне значення) недостатньо враховані специфічні особливості засвоєння лексики дітьми середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Традиційно словотворення відноситься до розділу граматики. Дослідження багатьох вчених (А. Богуш, Л. Бартенєва, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) засвідчують величезну роль словотвору в оволодінні дитиною лексичним запасом рідної мови. На відміну від усталених методик, у запропонованій системі корекційно-розвиткового впливу словотвір включено до розділу з розвитку словника, де цей процес розглядається як один із психологічних механізмів його збагачення.

Граматичну сторону в чинних програмах мовлення рекомендовано розвивати на основі засвоєння граматичних категорій, які відображають різні типи узагальнених значень, що має створити базу для вживання відповідних граматичних форм у самостійному мовленні дитини. Але у них

недостатньо глибоко враховано онтогенетичну послідовність формування граматичних значень у дітей.

Роботу з формування фонологічної сторони мовлення у більшості чинних програм спрямовано, передусім, на постановку, автоматизацію, диференціацію звуків, розвиток фонематичного слуху. Проте на сьогодні арсенал розроблених рекомендацій, програм, посібників значно розширився спеціальною роботою з розвитку фонематичних уявлень, слухового контролю, слухової уваги, слухової пам'яті, особливо на матеріалі звуків і слів які за нормативними показниками мають бути сформованими у дитини вже в чотири роки, що раніше не було представлено в корекційних програмах (Ю. Рібцун). Важливого значення набуває робота над формуванням елементарного звукового аналізу і синтезу, що є досить актуальним для вступу дитини до школи.

Запропонований навчально-методичний посібник розроблено на засадах, які базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність, розвиток мовлення в онтогенезі, психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності. У ньому реалізовано комплексний і послідовний підхід до формування лексико-граматичної сторони мовлення у дошкільників, метою якого є подолання порушень загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які лежать в основі загального недорозвитку мовлення (дослідження проведено у відділі логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України під керівництвом Є. Соботович).

В основу розробленої методики корекційно-розвиткової роботи з дітьми середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів покладено теоретичні положення:

- про мову як багатфункціональну і багаторівневу знакову систему;

– про тісний взаємозв’язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого;

– про структуру мовленнєвого порушення у дітей із загальним недорозвитком мовлення та його вплив на формування мовленнєвої функціональної системи;

– про онтогенез мовленнєвої діяльності в період дошкільного віку та різних чинників (біологічних, психологічних, соціальних), що визначають його хід;

– про семантичну структуру слова;

– про сучасні методи корекційного, попереджувального та розвивального впливу на формування мовленнєвої системи.

Зміст і методика корекційної роботи розроблені з урахуванням:

– засвоєння мовленнєвої системи на практичному рівні;

– вікових особливостей дітей;

– структури порушення;

– психологічних механізмів порушення мовленнєвої діяльності як в лінгвістичній, так і в комунікативній ланках;

– психолінгвістичних закономірностей функціонування мовних знаків у мовленні дитини.

Представлену систему корекційно-розвиткової роботи з дітьми середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів рекомендовано вчителям-логопедам дошкільної освіти різного типу, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, вихователям і надає педагогам можливість більш гнучко підійти до організації корекційної роботи у підгрупах та на індивідуальних заняттях з дітьми, реалізувати циклічність у вивченні матеріалу. У порівнянні з традиційними програмами та методиками, відводиться більше можливостей для використання засвоєних дітьми мовних знань у різних мовно-комунікативних ситуаціях. У посібнику враховано

неоднорідну структуру мовленнєвого порушення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, що сприятиме диференціації корекційного впливу та підвищенню ефективності логопедичної роботи в цілому.

У процесі реалізації системи корекційно-розвиткової роботи важливого значення набуває початковий етап, коли необхідно використовувати найбільш збережені мовленнєві можливості кожної дитини, враховувати рівень складності запропонованого мовного і мовленнєвого матеріалу. Таким чином, основу змісту роботи складає обсяг знань та умінь дітей, що не виходять за рамки практичного оволодіння мовою, і узгоджуються з чинними вимогами навчання і виховання дітей у середній групі закладу дошкільної освіти.

У запропонованій системі логопедичного впливу широко використовуються добре відомі у логопедії класичні методи та прийоми розвитку мовлення у дошкільників (А. Богуш, О. Кононко, К. Крутій та ін).

Враховуючи, що у дітей зазначеної категорії мовленнєвий розвиток знаходиться у стані становлення і є ще далеко не завершеним, постає важливе завдання не лише скорегувати наявні порушення, але й попередити можливі труднощі, а також розвивати і формувати мовлення дітей, максимально наближаючи цей процес до вікової норми.

2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Подолання мовленнєвих порушень у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів відбувається в рамках корекційно-розвиткової роботи у середній групі дошкільного закладу освіти.

Логопедичні заняття є основною формою навчання і призначаються для систематичного формування, розвитку та корекції всіх компонентів мовленнєвої системи.

Перші два тижні вересня відводяться на логопедичне обстеження.

Корекційні заняття проводяться п'ять разів на тиждень за розкладом, який складає логопед з урахуванням занять інших педагогів дошкільного закладу. На логопедичні підгрупові заняття відводиться 20-25 хв. у першій половині дня. Логопед комплектує групи за принципом однорідності рівня мовленнєвого порушення та структури мовленнєвого порушення. Рекомендована кількість дітей у підгрупах – 3-5 осіб.

Логопед проводить 4 підгрупові заняття на тиждень з розвитку лексики, граматики, зв'язного мовлення, 1 – з розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення. Останні виносяться окремо з огляду на те, що відбір дітей для цих занять відбувається не тільки за рівнем мовленнєвого розвитку, а й за станом сформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення. Засвоєння мовленнєвого матеріалу на підгрупових фонетико-фонематичних заняттях узгоджується з матеріалом, що використовується на лексико-граматичних заняттях. Уточнення, постановка, автоматизація, диференціація звуків проводяться (за потреби) на індивідуальних заняттях щодня з урахуванням мовленнєвих потреб кожної дитини за індивідуальним графіком логопеда.

З другого півріччя мовленнєві можливості дітей зростають, тому розвиток зв'язного мовлення поєднується з розвитком граматичної сторони мовлення. Види занять, їх кількість та тематика встановлюється логопедом з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Мовний та мовленнєвий матеріал для проведення корекційних занять відбирається логопедом за наступними критеріями:

- відповідно до матеріалу, який вивчається на інших заняттях (розвиток мовлення, ознайомлення з довкіллям, формування елементарних математичних уявлень тощо);

- відповідно до завдань корекції мовленнєвої діяльності дітей згідно із зазначеними програмними вимогами;

- відповідно до потреб додаткового відпрацювання (закріплення) матеріалу з кожною дитиною на індивідуальних заняттях.

Автор висловлює щирю вдячність керівникам і фахівцям закладів дошкільної освіти №395 та №176 м. Києва за підтримку і плідну співпрацю.

3. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА

У навчально-методичному посібнику представлено систему корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів. Система корекційно-розвиткової роботи в умовах закладу дошкільної освіти охоплює всі основні напрями формування і розвитку мовленнєвої діяльності. Складники посібника дозволяють користувачам орієнтуватися не лише в програмових вимогах, а й використовувати методичні рекомендації для їх реалізації, планування занять, обирати необхідний мовленнєвий матеріал у залежності від етапу роботи та індивідуальних мовленнєвих можливостей дітей.

Запропонований посібник складається із 4 основних розділів:

I. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів. У ньому представлено дані комплексного вивчення стану мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення середнього дошкільного віку з позицій психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності, її психологічних механізмів і закономірностей розвитку при нормотиповому та порушеному онтогенезі.

II. Програма корекційно-розвиткової роботи з дітьми середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів, у якій викладено зміст корекційно-попереджувального і розвивального навчання, його основні напрями з розвитку лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторін мовлення, зв'язного мовлення, вимоги до знань і умінь дітей, корекційні завдання.

III. Методичні рекомендації до логопедичних занять з корекції та попередження порушень мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів, де детально і послідовно викладено методику логопедичної роботи з розвитку лексико-граматичної і фонетико-фонематичної сторін мовлення та шляхи її реалізації із зазначеною категорією дітей за основними змістовими лініями навчання.

IV. Дидактичний матеріал для формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів, у якому наведено приклади вправ, завдань, ігор та інший практичний мовний і мовленнєвий матеріал для творчого використання логопедом на заняттях. Запропонований дидактичний матеріал подається у розширеному і конкретному вигляді, оскільки він є основним у корекційній роботі і розроблений з позицій нового,

нетрадиційного підходу до розвитку лексико-граматичної сторони мовлення дошкільників.

РОЗДІЛ I

ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

1. НОРМАТИВНІ ПОКАЗНИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки виділено й описано чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини з нормальним онтогенезом (від десяти місяців до семи років) у рамках психолінгвістичної періодизації цього розвитку (у лексичній, граматичній та фонетико-фонематичній ланках), що є умовним еталоном для його оцінювання (Є. Соботович). Такий онтогенетичний підхід дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми.

На п'ятому році життя дитина починає засвоювати логічні зв'язки між предметами та явищами довкілля, починає опановувати різні типи лексичних явищ (синонімія, антонімія, деякі переносні, похідні слова). У цей час починає формуватися розуміння багатозначних слів. На цій основі з'являється можливість засвоєння контекстуально зумовленого значення слова (коли дитина розуміє і пояснює значення слова у певній мовленнєвій ситуації). У словнику дітей також з'являються слова, що позначають збірні та абстрактні поняття (добро, дружба, злість).

За даними дослідників, в мовленні трирічної дитини, як правило, вже є всі характерні для усного мовлення частини мови, основні граматичні категорії. У цей період у мові

дитини з'являються слова в різних граматичних формах, що відображають не тільки ізольовані предмети, дії, якості, але і складні відношення між ними, які виражаються за допомогою спеціальних засобів – системи флексій, окремих службових слів тощо.

Після чотирьох років у дітей рівень засвоєння морфологічної системи мовлення є досить високим, що свідчить про завершення процесу формування граматичної сторони мовлення. Такий розвиток в чотири роки забезпечує дитині практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити і виразити власні думки. У цей час дитина може переказати казку, оповідання, скласти невелику розповідь за малюнком та планом. Поступово відбувається оволодіння всіма атиповими граматичними формами слів, хоча до семи років можуть мати місце вікові помилки у використанні деяких граматичних форм слів (*левенятки, деревів, на столу*).

У дітей від чотирьох до п'яти років синтаксичні конструкції, які вони використовують для побудови речень, постійно ускладнюються за рахунок збільшення кількості членів речення, використання різноманітних взаємовідношень між ними. У цей період різко зростає кількість складнопідрядних речень з правильно оформленим зв'язком. Однак ще зустрічається багато випадків їх неправильного вираження. Наприклад, характерними помилками у побудові речень є пропуски прийменників, сполучників, що мають синтаксичне значення, неправильне узгодження іменників з прикметниками та займенниками у роді, неправильний вибір відмінкової форми іменника, який керується дієсловом.

В чотири–п'ять років діти поступово оволодівають правильною звуковимовою і, за нормативними показниками, мають правильно вимовляти усі звуки рідної мови та уміти

сказати самостійно чи повторити слова зі складною складовою структурою. У п'ять років у дитини повністю сформована звуковимова.

Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дітей від чотирьох до п'яти років.

У лексичній ланці.

1. Засвоєння семантики. Наявність у словнику дитини різних типів лексичних значень (категоріального, контекстуально зумовленого, перенос значення слова, засвоєного на практичному рівні; окремі випадки антонімії, синонімії, багатозначності, деяких простих переносних).

2. Засвоєння системи морфологічного словотворення (оволодіння продуктивними способами словотворення за винятком атипових і маловживаних форм).

3. Сформованість різних типів смислових зв'язків між словами (ситуативних, синтагматичних, парадигматичних).

У граматичній ланці.

1. На синтаксичному рівні:

– присутність у мовленні складних, непоширених і поширених речень із сурядним і підрядним зв'язком, правильне розуміння і породження синтаксичних конструкцій (пасивних, інвертованих, порівняльних з прямим порядком слів).

2. На морфологічному рівні:

– засвоєння числових форм іменників, дієслів, прикметників; відмінкових закінчень іменників; родових форм дієслів, прикметників; видових і часових категорій дієслів за винятком поодиноких атипових граматичних помилок.

У фонетико-фонематичній ланці.

1. Правильна звуковимова.

2. Сформованість фонематичних уявлень, що відповідають власній вимові (до чотирьох років), мовним нормам (з чотирьох років).

3. Початок формування фонематичного аналізу звукового складу слова (виділення приголосного (голосного) звука на фоні слова, визначення кількості та послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому планах (з чотирьох років).

2. ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

Особливості розвитку лексичного значення

Розвиток лексичної сторони мовлення дошкільників має деякі особливості, зокрема, у засвоєнні слів, розуміння значення яких відбувається у процесі слухання конкретного тексту (контекстуально зумовлених значень). Наприклад, прикметники, що означають особистісні якості (*жадібний, добрий, бідний, хитрий, дурний, хоробрий*), іменники, які представляють осіб з характерними ознаками (*ледар, хвастун, герой*). Такі слова діти недостатньо правильно розуміють, тому що у різних контекстах вони можуть набувати іншого (варіативного) значення або відтінку.

Діти середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів розуміють лише деякі значення слів у контексті; кількість правильних відповідей у них менше, ніж у дітей з нормально розвинутим мовленням. Разом з тим виявлено, що у деяких випадках дитина не може пояснити значення слова, але розуміє ситуацію, яку воно означає, тобто адекватно використовує слово. Наприклад, на

запитання: «Що означає *жадібне ведмежа*?» відповідає: «Я не знаю, але я завжди ділюся».

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього синонімів, антонімів. Цей процес є складним і викликає у дітей з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. Добираючи антоніми, діти із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів не створюють слова з протилежним значенням, а лише приєднують до запропонованого слова частку *не-* (*добрий – недобрий, короткий – некороткий, говорити – не говорити*). Часто діти добирають одне і те саме слово до кожного запропонованого слова (*добрий, веселий – хороший, ледачий, жадібний – поганий*). Взагалі вони майже не добирають антоніми до іменників, прикметників, що означають якості, властивості (*твердий, широкий*), внутрішній стан (*сміливий, ледачий, радість*).

Особливості розуміння багатозначності слів

Багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова і показником рівня лексичного розвитку дитини. Наприклад. У ході бесіди дитина може відповісти, як вона розуміє те чи інше слово (*свіжий суп, свіже повітря, іде дощ, іде годинник*), показати ручку у дитини, у кошика.

Діти із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів часто сприймають зміст пред'явлених слів та словосполучень у поєднанні із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають життєвому досвіду, тобто до значення заданого слова увага не повертається. Наприклад: *іде сніг* – люди на санках катаються, *іде поїзд* – щоб їхати на дачу, *горить ялинка* – коли Миколай іде тощо.

Діти п'ятого року життя з порушеним мовленнєвим розвитком зазнають значних труднощів у розумінні переносного значення слова, звужують його смисловий зміст (*горить обличчя, грає сонце, гостре око*). У дітей конкретність та образність мислення обмежують можливості розуміння смислу метафоричного виразу. Наприклад, вони показують ручку, ніжку у дівчинки, у хлопчика, у ляльки. У змісті слів *ручка, ніжка* виділяють тільки одне із значень: одна з двох кінцівок людини.

Діти з II рівнем загального недорозвитку мовлення та більш низьким і обмеженим запасом знань про довкілля самостійно знаходять і називають шапочку, носик, ручку, ніжку або тільки у дівчинки, або тільки у хлопчика; вони не мають в своєму словниковому запасі розширеного значення більшості багатозначних слів, звужують значення слів відносно слів, які їм близькі із невеликого життєвого досвіду.

Особливості словотвору

Оволодіння морфологічним способом словотвору дитиною від двох до п'яти років спричиняє різке збільшення обсягу словника, в тому числі і за рахунок появи в ньому похідних слів, утворених самою дитиною. У середньому дошкільному віці засвоєння мовлення відбувається на практичному рівні, що не передбачає усвідомлення дитиною різних мовних одиниць та операцій з ними.

Більшість дітей із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів правильно розуміють і показують на малюнках при попарному пред'явленні великі та малі предмети, позначені твірними та похідними словами із зменшено-пестливим значенням: де *ялинка*, а де *ялиночка*, де *чашка*, а де *чашечка*, де *м'яч*, а де *м'ячик* тощо.

Неправильні відповіді вказують на те, що дитина недостатньо розуміє значення словотвірної морфеми (суфікси *к-, ик-, очк-, ичк-, еньк-*), не звертає уваги на зміну звучання слова та, у зв'язку із цим, набутого словом іншого значення. Кількість правильних відповідей зменшується, коли для вибору пропонуються 3-4 пари таких слів одночасно, що свідчить про недостатню спрямованість уваги на звукове та морфологічне оформлення слів.

Під час розрізнення та називання картинок із зображенням великих предметів здебільшого діти при називанні припускаються помилок: *великий м'ячик – маленький м'ячик, чашка – теж чашка, стільчик – теж стільчик*. Окремі діти із ЗНМ виявляють тенденцію до правильного розуміння твірних та похідних слів.

У процесі використання словотворчих морфем мають місце певні труднощі навіть у тих дітей, які добре розуміють їх значення. Це свідчить про несформованість дії використання словотворчих морфем у власному мовленні, хоча розуміння їх значення є збереженим.

Характеризуючи стан словотворення у дітей із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів, можна виділити дві групи дітей. Одні діти самостійно утворюють слова та за допомогою чи підказкою педагога. Наприклад, педагог вимовляє частину слова *паль-, барабан-*, а дитина додає лише морфему *-чик*. Інші діти утруднюються у процесі утворення слів, що можна пояснити такими проявами: – відсутність словотворчого процесу (повторення за педагогом запропонованого слова в тій самій формі: *палець–палець, сумка–сумка*); – відмова від виконання завдання, неприйняття допомоги та підказки педагога, нерозуміння завдання, відсутність відповідей або їх неадекватність (*голка–шити, барабан–бом-бом*). Діти припускаються помилок і під час утворення іменників із суфіксами зі

значенням недорослості (суфікси *-к-, -ен-, -ат-, -ят-*), хоча розуміють і розрізняють назви тварин та їх малят. Незначні помилки свідчать про нечітке розрізнення вказаних значень.

Діти із ЗНМ припускаються помилок, відповідаючи на запитання *«Хто це? Хто у кого?»* під час утворення назив малят від назв дорослих тварин. Неправильні відповіді вказують на те, що діти плутають назви малят з пестливою назвою дорослої тварини (*У білки – теж білочка*). У цих випадках значення недорослості деформується у значення пестливості. У відповідях окремих дітей із порушенням мовлення з'являються ненормативні словотворення (*левенятки, собаченята, ведмедята*). У цих випадках дитина засвоює узагальнену словотвірну модель і самостійно переносить її (за аналогією) на інші випадки словотвору, не враховуючи закономірності поєднування морфологічних та фонетичних одиниць мови. Ця закономірність характерна в деяких випадках і для дітей з нормотиповим розвитком.

У процесі утворення слів за аналогією діти із ЗНМ II-III рівнів стикаються зі значною кількістю труднощів, що свідчить про недостатнє розуміння дітьми запропонованого завдання, а також про недостатню сформованість пошукової діяльності в процесі утворення слів, а також недостатнє розрізнення предметів, які відповідають на запитання *хто?, що?*, хоча для цього були створені відповідні ситуації. Наприклад: *«У тигра рот та зуби, він боляче кусається. У кролика – вуха. У ведмедя – зайчик»*.

Діти з мовленнєвими порушеннями часто не розуміють та недостатньо використовують іменники зі значенням умістища, не розрізняють значення твірного та похідного слова, плутають *хлібницю* із хлібом, *цукорницю* із цукром. Уміння дітей самостійно діяти зі словом, оперувати, експериментувати використовувалися в завданнях словотворчого характеру. У процесі утворення слів за

аналогією діти не співвідносять дану морфему з певним значенням, не розуміють її словоутворювальної функції, звертаючи увагу на ситуативні зв'язки (*Пісок – можна копати. Газета – можна читати. Квітка – можна рвати*). У дітей часто спостерігається порушення складової структури слова. Оскільки утворення нових слів призводить до збільшення кількості складів у словах, то це явище стає перешкодою для конструювання та вимови нових слів.

Відносні прикметники діти із ЗНМ II-III рівнів конструюють від іменників за допомогою морфем *-н-, -ан-, -ов-* тощо (*вишенковий, грушечний, сливочний*). З легкістю утворюють прикметники *апельсиновий, персиковий, мандариновий*, однак подібний шлях словоутворення використовується і в інших ненормативних випадках (*вишенковий, заліззовий*). Процес утворення похідних слів дітьми демонструє специфічні особливості.

1. Нерозуміння пред'явленої інструкції, неадекватність відповідей (*Сік із слив – білий. Сік із вишень – ми поїхали на дачу, там сік нема. Стілець із дерева – можна сидіти потім. М'яч із гуми – великий*).

2. Стереотипність у ненормативному утворенні слів (*сливий, гранатий, вишиний, грушний; бумаговий, стекловий; грушечний, персичний, абрикосочний*).

3. Відмова від виконання завдання, відсутність словотворчого процесу.

Різноманітність ненормативних лексичних новоутворень проявляється і в утворенні присвійних прикметників. Поява такого роду прикметників демонструє найбільш широкий спектр дитячих висловлювань (*зайчикин, вовчачий, ведмежоний*). Утворюючи присвійні прикметники, діти із ЗНМ II-III рівнів використовують форми іменників в родовому відмінку (*зайчика, лисички, корови*). Варто зазначити, що одна і та сама дитина утворює слова різними

способами, з різними комбінаціями словоутворювальних моделей (*зайчика, лисичкин, кіскін, мишкана, собакана, волкана*). У випадках недостатнього розуміння завдання дитина дає якісну характеристику названої істоти, описує ситуацію, називає частини тіла (*у зайчика хвіст маленький*).

Дітям із ЗНМ у незначній мірі доступне правильне утворення якісних прикметників від іменників зі значенням внутрішніх характерних ознак (що, звісно, для дітей є складним) (*Як називають лисицю за хитрість? Яка вона? Ведмедя за силу? Який він?*). Переважна кількість дітей не завжди розуміє завдання (*Вовк жадібний – він зайчиків їсть*). Водночас діти висловлюють власні критерії оцінки тварин (*Який він? Яка вона? – Великий, маленький, жовта, погана, хороша*).

Незначна кількість дітей правильно розуміє, розрізняє та використовує дієслова з різними префіксами (*за-, ви-, на-*). Решта випадків свідчить, що діти зазнають труднощів в утворенні та використанні префіксальних дієслів. Вони не розуміють і не диференціюють словоутворювального значення префіксів і не використовують їх у власних відповідях (*Тут хлопчик заходить в будинок, а тут він іде на вулицю (заходить – виходить)*).

Таким чином, можна констатувати особливості формування морфологічної системи словотвору у дітей п'ятого року життя із ЗНМ, що проявляються:

1. У недоліках сформованості окремих видів морфологічних значень, а саме:

- суфіксів зі значенням зменшеності, недорослості, вмістилища;

- префіксів, що означають різні, у тому числі протилежні, дії;

2. У труднощах розуміння та використання в мовленні навіть засвоєних морфологічних елементів мови:

- недостатня сформованість операції утворення за аналогією;
- недостатність сформованості слухової уваги та її спрямованості на морфологічне оформлення мовлення;
- недоліки в розвитку слухового контролю за використанням морфологічних елементів мови.

Особливості встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами

Згідно з критеріями об'єктивної оцінки словника дітей із ЗНМ II-III рівнів, одним із показників розвитку лексики є характер смислових зв'язків між словами, які встановлює малюк (за Є. Соботович). У дітей переважають адекватні реакції. Спостерігаються деякі неадекватні асоціації (*хмара – вовк, кошик – лисиця*), які дитина пояснити не може (*я так хотіла*). Найчастіше у відповідь на слово-стимул педагога діти із ЗНМ називають предмети з довкілля, пов'язують ситуацію із власною особою, зі своїми улюбленими іграшками, а також дають стереотипні реакції (*співає – хлопчик, спить – хлопчик, жадібний – хлопчик*).

Характеризуючи вербальні асоціації дітей, можна виділити такі типи.

Для слів-стимулів, виражених іменником.

1. Синтагматичні:

а) умовно названі синтаксичними (*бабуся – спить, дощ – крапає, м'яч – котиться*). Ці зв'язки мають ситуативний, мотивований характер.

2. Парадигматичні:

а) асоціації, що виражають відношення «ціле – частина» (*машина – колеса*);

б) категоріальні, що виражають належність до одного семантичного поля (*бабуся – онук, дощ – сонце*). Такі реакції переважають у дітей із звичайним мовленнєвим розвитком.

Для слів-стимулів, виражених прикметником.

1. Синтагматичні:

а) асоціації, що виражають відношення ознаки та об'єкта, мають оцінку (*зелений – дерево, жадібний – хлопчик, твердий – ліжко*);

б) поодинокі, неадекватні реакції (*зелений – дівчинка*).
Відповіді а) та б) переважають у дітей із ЗНМ.

2. Парадигматичні:

а) асоціації, що виражають протилежне значення (*твердий – м'який, веселий – серйозний*);

б) асоціації, що відносяться до однієї, подібної ознаки (*червоний – голубий*). Відповіді а) та б) характерні здебільшого для дітей із типовим мовленням.

Для слів-стимулів, виражених дієсловом.

1. Синтагматичні:

а) реакції, що називають об'єкт дії та складають словосполучення, частіше узгоджене (*біжить – собачка, співає – хлопчик, росте – квітка*);

б) що вказують на спосіб виконання дії (*спить – на подушці*);

в) причинно-наслідкові відношення (*біжить – квіти. Дядя поспішає, щоб віднести квіти*).

Ці дані показують, що діти із порушенням мовлення засвоїли семантику дієслова ще недостатньо, оскільки значення слова-реакції, вираженого іменником, включається переважно в словосполучення. Ці зв'язки носять ситуативний, мотивований характер.

2. Парадигматичні:

а) асоціації, що виражають кінцевий результат дії (*іде – прийшов, спить – встає*);

б) асоціації, що виражають подібність дії (*біжить – іде*).

Наведені дані показують, що такий рівень розвитку асоціацій переважає у дітей із добре розвиненим мовленням та інтелектом і свідчить про процес неусвідомленого засвоєння категорії дієслова як частини мови.

У дітей із ЗНМ II-III рівнів кількість синтагматичних (синтаксичних, образно-мотивованих) зв'язків більша, ніж парадигматичних, порівняно з дітьми із добре розвиненим мовленням. Це вказує на те, що семантичне поле у дітей із ЗНМ ще структурно неорганізоване, неоформлене, тобто лексична системність сформована недостатньо.

Отже, найбільш значущими факторами, які визначають труднощі формування лексичної системності у дітей з мовленнєвими порушеннями, є:

- недостатній рівень сформованості на вербальному рівні цілого ряду розумових операцій;
- труднощі диференціації різних відтінків значення слова;
- труднощі співвіднесення слів за значенням;
- окремі недоліки мнемічної діяльності та уваги.

Деякі причини виявлених труднощів є спільними для мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ у цілому.

3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

Наукові дослідження показують, що у дітей з порушеннями мовлення граматичні форми словозміни, різні типи речень з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і при нормальному розвитку мовлення. Однак при ЗНМ формування граматичної будови мовлення відбувається з великими труднощами, які проявляються в більш

уповільненому темпі засвоєння граматичних форм, дисгармонії розвитку морфологічної та синтаксичної систем мови, спотворенні загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мови організована на основі великої кількості мовних правил (А. Богуш, К. Крутій, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко та ін.).

У дітей із ЗНМ II-III рівнів розуміння та використання граматичних форм характеризуються певними особливостями. Серед них: недостатнє розрізнення однини та множини іменників, дієслів, прикметників (результати отримані при попарному пред'явленні картинок, на яких зображено один або декілька предметів). При пред'явленні малюнків врозкид кількості хибних відповідей збільшується.

Недостатнє використання у власному мовленні числових форм прикметників свідчить про те, що діти часто не знають назв кольорів, граматично невірно оформлюють закінчення слів, вимовляють їх нечітко, розмито, скорочено (*червоніі, белиі, синаі, білаі, червони, біли*). При цьому діти не помічають власної неправильної вимови, не розуміють, в чому їх помилка (*Ти говориш: літак летить, літаки летить. Ти правильно сказав? – Так*). Допущені помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне значення слова більшою мірою, ніж на граматичне.

Діти з ЗНМ II-III рівнів орієнтуються на порядок розташування малюнків, замість правильної відповіді висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, часто невпевнені в собі. Наприклад, при розрізненні картинок, на яких дівчинка співає – дівчатка співають, показують все підряд (*Мені ось ця і ця дівчинка подобається*) і відповідають: *«І ті, і ті співають»*.

Діти недостатньо розуміють родові форми якісних прикметників, використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників замість закінчень середнього роду (*Яблуко яке? – Червона. Червоний*). У той же час, деякі приклади свідчать, що прикметники у дітей вказаної категорії мають універсальні закінчення (*червони – червоний, червона, червоне*). Граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником спостерігається лише в деяких випадках.

Про недостатнє усвідомлення дітьми категорії роду свідчать лише невелика кількість правильного використання дітьми у власному мовленні вказаних форм дієслів. Допущені помилки показують, що діти замінюють дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності (*Що зробила Женя? – Плаче (заплакала). Що зробив Женя? – Теж плаче (заплакав)*). Подібні відповіді отримані після того, як дитина правильно показала потрібний малюнок: «*Покажи, де Женя заплакала, а де Женя заплакав*».

Діти середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів не в повній мірі розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду. Допущені помилки підтверджують дані багатьох авторів про збідненість та обмеженість дієслівного словника дітей з порушеним мовленнєвим розвитком. Діти неточно називають дії і тому порушується створення видової пари (*Що дівчинка робить? – Метелика муває (малює). А що тут дівчинка вже зробила? – Метелика (намалювала). Що робить хлопчик? – Рибу ловить. А що тут хлопчик вже зробив? – Рибу ловив*).

Особливості засвоєння відмінкової словозміни

Система відмінкової словозміни у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ характеризується різноманітними помилками.

1. Заміни:

– форма одного відмінка формою іншого. Родовий (у лисичках, у їжак, склянка молочко, кошик ягоди), (діти з нормою: у слона, у хлопчика, кошик ягід, грибів); давальний (по море, по снігам), (діти з нормою: по морю, по стежці, по снігу, по дорозі); знахідний (ведмідь, лисичка (замість ведмедя, лисичку); орудний (ложкам, квіточкам, розчіскам), (діти з нормою: голкою з ниткою, ложкою і виделкою, зі своїми родичами і друзями).

2. Використання ненормативних форм:

– *шляпка грибока, із залізи, іс яблочком, іс собаком, іс тряпком.*

3. Викривлення звуко-складової структури слова:

– *вотьком (ложкою), тябаком (з собакою), лябукома (з яблуками), а той (під столом), на сипеда, посеби (на велосипеді), хлопчикаму (хлопчикам).*

4. Неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників):

– *ліс, сумку, кульочок (в ліс, в сумку, в кульочок), а той (під столом).*

5. Нерозуміння смислу запитання, неточна чи ситуативна відповідь:

– *З чого (звідки) виходять люди? – Тому що вони не хочуть їхати кудись.*

– *З чого варять варення? – Їсти.*

– *Над чим летить літак? – На небі.*

– *Чим одягаються весною дерева? – Листочок падає на землю.*

- З ким дід тягне рінку? – *Не знаю, тягне і все.*
– Куди прийшла мама? – *Купити хліб (в магазин).*

У дітей знижена здатність сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мови, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У них виявляються утруднення як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні. Великі труднощі викликають прийменниково-відмінкові конструкції іменників. Наприклад, діти не помічають, що прийменник і флексія іменника синтаксично пов'язані і що їх сполучення являє певну єдність.

У процесі самостійної побудови речення діти також припускаються помилок, що свідчить про нерозуміння синтаксичної ролі слова.

Особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення

Переважає кількість дітей, розуміють смисл простої ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, правильно відповідають на поставлені педагогом запитання до різних членів речення з прямим порядком слів (*Хто? Що робить? Куди? Кому?*) та показують на малюнку відповідні предмети, дії. У той же час помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Частіше за усе діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості дво- трислівні фрази за допомогою запитань педагога (*Дідусь сидить. Котик спить. Діти ідуть гуляти*).

Під час повторення фраз різної синтаксичної структури (з опорою на наочність та без неї) здебільшого діти із ЗНМ можуть відтворити за педагогом прості речення та деякі синтаксичні конструкції різного ступеня складності (без опори на наочність). Однак при цьому припускаються

специфічних помилок у процесі виконання різних трансформаційних операцій. Цей вид завдань свідчить про розуміння і усвідомлення дітьми смислового наповнення та граматичного оформлення значущих частин речення, труднощі оперування словесним рядом, засвоєння засобів синтаксичного зв'язку в реченні, засвоєння предметно-синтаксичних значень граматичних морфем тощо. Діти середнього дошкільного віку із ЗНМ утруднюються у відтворенні висловлювання при збереженні його розуміння. Діти розуміють смисл висловлювання, переважно з опорою на лексичне значення слова. Водночас труднощі відтворення висловлювань за достатнього ступеня їх розуміння пояснюються порушеннями у структурі мовленнєво-відтворювальної ланки специфічних мовленнєвих механізмів. Це діти з моторною алалією, складними дизартріями, з I рівнем ЗНМ, що виник на тлі грубих затримок мовленнєвого розвитку неорганічного походження. У деяких випадках спостерігається правильне відтворення синтаксичних конструкцій, але водночас це свідчило про труднощі в розумінні їх смислу та збереженість у дитини переважно імітаційних (репродуктивних) форм мовлення. При цьому аналіз семантичної сторони висловлювання виявляється порушеним. Вірогідно таку ситуацію можна пояснити більшою збереженістю у дітей специфічних мовленнєвих механізмів, які забезпечують сприймання звукової структури висловлювань і мовленнєворухову ланку його відтворення, водночас загальнофункціональні мовленнєві механізми у них вибірково недостатні. Грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань можуть бути пов'язані з недостатністю інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, що свідчить про виражені затримки психічного розвитку. Такі діти потребують уточнення оцінки стану їхньої когнітивної

діяльності на основі діагностики сформованості невербального інтелекту.

Діти з моторною алалією, у яких збережені інтелектуальні показники, як правило, розуміють усі конструкції. Однак на найбільш низьких рівнях не в змозі відтворити навіть найелементарніші за структурою речення. На більш високих рівнях розвитку відтворюють їх з пропуском членів речення, які несуть важливу семантичну функцію, з перестановками, неправильним граматичним оформленням слів, що в цілому нерідко порушує смисл усього речення. При цьому дитина усвідомлює неправильний смисл речення, який вона відтворила (Є. Соботович).

Усі діти стикаються із значними труднощами розуміння та відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним значенням (що, звісно, для дітей є важким) типу «Коля старший за Ваню. Ваня старший за Колю. Собака вкусила кішку. Собаку вкусила кішка. Мамина дочка. Доччина мама».

4. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

У вітчизняній спеціальній літературі широко представлена характеристика фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей з особливими мовленнєвими потребами (Л. Бартенєва, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Ю. Рібцун, Є. Соботовтч, В. Тищенко та ін.).

Фонетична сторона мовлення дітей не відповідає віковій нормі: порушено звуковимову шиплячих, свистячих, твердих і м'яких приголосних, дзвінких та глухих, сонорів (*масіна* – машина, *пат* – п'ять, *зяба* – жаба). Під час відтворення слів

порушується як їх складова структура, так і звуконаповненість: перестановки складів, звуків, заміни складів, пропуски звуків тощо (*ябуко* – яблуко, *кульова* – корова, *муває* – малює, *амідка* – пірамідка).

Спеціальне обстеження дітей виявляє недостатній розвиток у них фонематичного сприймання, невідповідності до оволодіння звуковим аналізом та синтезом (труднощі виділення заданого звука у слові, визначення спільного звука у словах тощо).

У дітей з III рівнем ЗНМ спостерігається нечітка, недиференційована вимова звуків (свистячих, шиплячих, африкатів, сонорів, м'яких, твердих приголосних), коли один звук заміняє зразу два чи декілька звуків певної фонетичної групи. Наприклад, *сюба* – шуба, *сяйник* – чайник, *сюка* – щука, *сяма* – сама. Спостерігається заміна груп звуків більш простими за артикуляцією, частіше сонорів (*либа* – риба). Крім того, у мовленні дітей є звуки, які вимовляються нечітко, з недостатньою або спотвореною артикуляцією (міжзубні свистячі, вулярне та увулярне *p*).

Змішування, заміни, пропуски звуків, перестановки складів трапляються під час виконання спеціально підібраних ускладнених завдань. Труднощі у відтворенні складової структури стосуються в основному слів, складних для вимови, особливо коли вони вимовляються у самостійному мовленні (*саморубка* – м'ясорубка, *міцінел* – міліціонер, *фотопат* – фотоапарат).

Фонематичний недорозвиток зазначеної категорії дітей проявляється здебільшого у несформованості процесів диференціації звуків, які відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками. Недорозвиток фонематичного сприймання під час виконання елементарного звукового аналізу (наприклад, впізнання звуку) проявляється в змішуванні звуків з близькими їм за звучанням. У більш

складних формах звукового аналізу (підбір слів на певний звук) має місце змішування заданих звуків з іншими, менш близькими. Рівень фонематичного сприймання дітей знаходиться у певній залежності від ступеня прояву лексико-граматичного недорозвитку мовлення.

РОЗДІЛ II

ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З З ДІТЬМИ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

Система корекційно-розвиткової роботи в умовах закладу дошкільної освіти включає в себе основні напрями.

1. Формування лексичної сторони мовлення.
2. Формування граматичної сторони мовлення.
3. Формування зв'язного мовлення.
4. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Зміст корекційно- розвиткової роботи	Очікувані результати корекційно- розвиткової роботи	Завдання корекційно- розвиткової роботи
Формування лексичної сторони мовлення		
Рівні лексичних узагальнень Категоріальне значення слова.	– розуміє та використовує слова із конкретним значенням (іменники, прикметники, дієслова), що позначають ряди однорідних предметів чи явищ;	Корекція лексичної сторони мовлення на основі розширення словникового запасу, формування різних рівнів лексичних узагальнень. Поетапне формування узагальнювальної функції слова. Розвиток знакових операцій із семантичними одиницями мови. Уточнення і накопичення

		елементарного словника дітей.
Контекстуально зумовлене значення слова (варіативне лексичне значення).	– розуміє і пояснює за допомогою питань значення заданого слова, виходячи зі змісту прочитаного тексту (слова типу <i>бідний, добрий, хитрий</i>);	Розвиток розуміння контекстуально зумовленого значення слова.
Кумуляція (накопичення) варіативних значень слова.	– спостерігає за використанням варіативних значень слова; засвоює різні відтінки слова у контекстах;	Формування та актуалізація варіативних значень слова в контексті.
Перенос значення.	– переносить значення, засвоєне на практичному рівні; – використовує слова для позначення відповідної ситуації;	Формування операції переносу значення на подібні, але не ідентичні ситуації. Підготовка до засвоєння інваріантного узагальненого лексичного значення слова.
Лексико-семантичні явища: антонімія	– співвідносить слова з протилежним значенням, встановлює антонімічну пару	Формування розумової операції порівняння за сенсорними ознаками. Актуалізація дієслів,

	слів, запропоновану педагогом; – добирає антоніми у реченні, складеному педагогом (<i>Дерево високе, а куш...</i>); – порівнює предмети (порівняй ведмедя і мишку за розміром);	іменників, прикметників.
синонімія	– розрізняє значення слів-синонімів та слів, які близькі за значенням, але не є синонімами (<i>спить-лежить, миє-купає, везе-несе, м'який-пухнастий</i>); – добирає слова, синонімічні до заданого значення: спочатку до не домінантних синонімів (<i>нездоровий-хворий, невисокий-низький</i>), а потім до синонімів-домінант (<i>хоробрий-сміливий</i>); – вживає на практичному рівні	Засвоєння синонімічних значень. Актуалізація слів-синонімів. Уточнення та диференціація значень відносних синонімів. Корекція лексичного розвитку на основі формування лексичної сполучуваності слів.

	відносні синоніми (<i>рожева хустка-рум'яне яблуко</i>); – вибирає потрібне слово із ряду, запропонованого педагогом, (як правильно сказати: <i>подушка м'яка, подушка пухнаста</i>);	
багатозначність	– розуміє та вживає доступні багатозначні слова та деякі переносні значення (<i>іде людина, іде дощ, сніг, потяг; летить птах, летить літак, летить сніг, листок; біжить людина, біжить річка; свіжий хліб, свіжі квіти; шапочка у дитини, шапочка у гриба; носик у дитини, носик у чайника; вуса у дідуса, у кота, вуса у колоса; ніжка дитини, ніжка у стола тощо</i>);	Уточнення та розвиток контекстуального значення слова. Розвиток розуміння різноманітних відтінків значення слова та його багатозначності.

Словотвір Практичний морфологічний аналіз слова	– порівнює слова за звучанням та значенням; – визначає загальне звучання в ряді однотипних за морфологічним складом слів (<i>гілочка, тарілочка, коробочка</i>); – співвідносить визначену морфему зі значенням; – розуміє диференційоване значення засвоєних морфем;	Формування практичного морфологічного аналізу слова. Формування операції переносу та генералізації (узагальнення) правил морфологічного оформлення слів (утворення похідних слів за аналогією, самостійно). Формування контролю за семантикою і морфологічним оформленням похідних слів (<i>стільчик – це великий предмет чи маленький?</i>). Привертання уваги до морфологічного оформлення слів.
Словотвір іменників	– розуміє та використовує значення морфем іменників: -зменшувально-пестливого значення;	Формування розуміння похідних слів з різними словотворчими морфемами. Формування

	– із суфіксами <i>-ик-, -чик-</i>; – без зміни звукової структури кореня похідного слова (<i>м'яч – м'ячик; хліб – хлібчик; барабан – барабанчик, помідор – помідорчик</i>); – зі зміною звуків у корені слова (<i>ніс – носик; хвіст – хвостик; стіл – столик</i>); – із суфіксом <i>-к-</i> (<i>хмара – хмарка; корова – корівка; голова – голівка; шуба – шубка</i>); – із суфіксами <i>-очк-, -ечк-</i> в іменах (<i>Оля – Олечка; Вова – Вовочка</i>), у істотах (<i>доня – донечка</i>), у неживих предметах (<i>голка – голочка; чашка – чашечка; сонце – сонечко; шапка – шапочка</i>); – із суфіксом <i>-ичк-</i> (<i>лисиця – лисичка; вода – водичка; сестра –</i>	розуміння і використання у власному мовленні словотворчих морфем іменників. Збагачення словника похідними словами.
--	---	---

	<i>сестричка; трава – травичка);</i> – із суфіксами – <i>оньк, –еньк-</i> <i>(бабусенька,</i> <i>ніженька, рученька,</i> <i>голівонька);</i> - значення умістилища: – із суфіксами <i>-ниц-</i>, <i>-иц-</i> при збереженні звукової структури кореня слова <i>(супниця,</i> <i>салатниця,</i> <i>цукорниця);</i> – у випадках чергування, пом’якшення, оглушення приголосних звуків кореневої частини слова (<i>хлібниця,</i> <i>сухарниця,</i> <i>мільниця);</i> - значення недорослості: – із суфіксом <i>–ен-</i> без зміни структури кореня слова (<i>слон –</i> <i>слоненя, тигр –</i> <i>тигренья, лев –</i> <i>левеня, лисиця –</i> <i>лисенья);</i>	
--	---	--

	– із чергуванням звуків у корені слова (ведмідь – ведмежа, білка – білчєня, вовк – вовчєня, заєць – зайчєня, індик – індичєня); – із заміною кореня похідного слова (собака – цуцєня, кінь – лоша, свиня – поросєя); – суфікси -ат- (-ят-), -к- (лисєня – лисєнятко; гусєня – гусєнятко, жабєня – жабєнятко, вовк – вовчєнятко, кошенєя – кошенєятко, мишенєя – мишенєятко, ведмежа – ведмежатко, поросєя – поросєятко, тєля – тєлятко, цуцєня – цуцєнятко);	
Словотвір прикметників	– розуміє та використовує значення морфем прикметників: - значення	Формування розуміння і використання у власному мовленні словотворчих

	зовнішніх та внутрішніх якостей предмета із суфіксами <i>-ив-, -лив-, -н-</i> (<i>бруд – брудний, сила – сильний, розум – розумний, боягуз – боязливий</i>); – присвійні прикметники з використанням суфіксів: <i>-ів- (-ов-), -ин- (-ін-)</i> (<i>Галін, мамин, батькова, котикова, зайчикова</i>); – із суфіксами <i>-ач-, -яч-, -и-</i> з чергуванням у корені слова (<i>вовчий, заячий, собачий, ведмежий, порсячий, мишачий, лисячий</i>); - у значенні матеріалу із суфіксами <i>-н-, -ан- (-ян-), -ов-, -ев- (-єв-)</i> (<i>гумовий, паперовий, сливовий, вишневий, солом'яний,</i>	морфем прикметників.
--	---	-----------------------------

	залізний, кам'яний, дерев'яний, грушевий);	
Словотвір дієслів	– розуміє та використовує значення префіксів дієслів: - зі значенням руху (протилежних дій): -у-, за-, ви-, при-, у-, від-, на-, під- (залітає – вилітає, заходить – виходить, наливає – виливає, підходить – відходить, закриває – відкриває).	Формування розуміння і використання у власному мовленні словотворчих морфем дієслів.
Лексична системність	– добирає слова, об'єднує їх в словосполучення: – іменник + дієслово (кішка спить); – дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (їсть кашу); – прикметник + іменник у	Корекція та формування лексичної системності через розуміння і засвоєння різних типів зв'язків між словами: – формування синтагматичних зв'язків слів; організація лексичної системності;

	називному відмінку (<i>червоний помідор</i>); – іменник + прикметники якісні та відносні (<i>цукерка солодка, м'яч гумовий, хвіст собачий</i>); – дієслово + іменник у давальному, орудному відмінках без прийменника (<i>несе мамі, їсть ложкою</i>); – дієслово + прислівник (<i>іде швидко</i>); – порівнює та узагальнює предмети за сенсорними ознаками (визначає їх подібність та відмінність) (<i>покажи (або відбери) і назви, що тут кругле</i>); – групує предмети за загальними функціональними ознаками (з уточненням і розширенням	
--	---	--

	уявлень про кожен із них і про групу в цілому) (<i>вибери ті предмети, з якими можна гратися; як це все назвати одним словом?</i>); - добирає слова з означеної педагогом теми; - добирає слова шляхом вільних асоціацій;	— формування парадигматичних зв'язків слів. Формування домінуючого типу смислових зв'язків: — формування умінь, основаних на принципі спрямованих асоціацій для відпрацьовування відповідного типу семантичного зв'язку; — формування умінь, спрямованих на комбіноване використання вільних та спрямованих асоціацій (робота починається з вільних асоціацій і, якщо їх характер не відповідає необхідному рівню,
--	---	---

		педагог починає використовувати елементи спрямованих асоціацій); – формування умінь з використанням вільних асоціацій.
Формування граматичної сторони мовлення		
Словозміна	– розуміє та вживає іменники, дієслова, прикметники у однині та множині (<i>гриб-гриби, співає-співають, червона-червоні</i>); – добирає форми доконаного і недоконаного виду дієслів (<i>малював-намалював, будував-збудував</i>); – відповідає на запитання педагога, вживаючи дієслова у теперішньому, минулому та майбутньому часі (<i>малює-малював-буде малювати</i>); – визначає	Корекція граматичної сторони мовлення на основі формування значень граматичних категорій. Розвиток розуміння граматичних категорій у імпресивному мовленні. Диференціація та практичне засвоєння морфологічної словозміни в експресивному мовленні (за алгоритмом словотворення). Формування граматичних значень та відношень, виражених різними

	граматичну форму головного слова за граматичною формою узгодженого слова на практичному рівні, добирає необхідне слово (<i>зелена трава, зелений огірок, зелене дерево, упав-упала</i>); – розуміє, утворює і вживає відмінкові значення граматичних форм іменника: – у знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта (<i>хлопчик п'є молоко, діти побачили собаку, я бачу на малюнку машину</i>); – у знахідному відмінку у значенні думок та почуттів про об'єкт (<i>загадка про kota, вірш про м'яч</i>); – у родовому відмінку (<i>діти виходять з лісу, зіпнули із снігу</i>,	граматичними категоріями та граматичними морфемами: – засвоєння числових, видових, часових, родових граматичних значень різних частин мови (іменника, прикметника, дієслова); - засвоєння на практичному рівні різних типів словозміни (тип відмінювання, група відмінювання, категорія істоти чи неістоти); - практичне засвоєння різних типів предметно-синтаксичних значень слів, виражених синтаксичними морфемами (відмінкові форми іменників, прийменникові конструкції тощо).
--	--	--

	повна ваза квітів, у кішки пухнастий хвіст); – у давальному відмінку (сіно дають корові); – у орудному відмінку (їсть ложкою, сидить під столом, кошик з ягодами); – у кличному відмінку (Олю, Таню, тату, мамо, Миколо);	
Речення	– розуміє смислові зв'язки між словами у реченні; – складає просте речення з опорою на наочність та запитання педагога (з допомогою, самостійно);	Корекція граматичної сторони мовлення на основі формування та уточнення синтаксичних значень слів. Засвоєння різних типів синтаксичних конструкцій: – простого непоширеного речення; – простого речення, поширеного прямим додатком у знахідному відмінку (Мама несе сумку. Дівчинка неє молоко.); додатком у

		знахідному та давальному відмінках (<i>Собака дає лапу дівчинці. Дідусь читає книжку дітям.</i>); додатком у знахідному та орудному відмінках (<i>Хлопчик копає землю лопатою. Дівчинка витирає руки рушником.</i>)
Синтаксичні трансформації	– уміє перетворити синтаксичну структуру власного речення і речення, складеного педагогом, за запитаннями на наочному матеріалі;	Формування синтаксичних трансформацій (перетворень): – розширення та ускладнення обсягу синтаксичної конструкції; – спрощення, згортання синтаксичної конструкції; – упорядкування деформованого речення з опорою на наочність та без неї.
Логіко-граматичні конструкції	– розуміє і утворює інвертовані синтаксичні конструкції (<i>автобус наздоганяє машина, машину</i>)	Розвиток розуміння і породження (утворення, використання) логіко-

	<i>наздоганяє автобус; собака ловить кішку, собаку ловить кішка);</i> – розуміє і утворює пасивні синтаксичні конструкції (<i>квітка полита дівчинкою; машина намальована хлопчиком);</i> – розуміє і утворює речення з парадоксальним смислом (<i>дідусь читає книжку, книжка читає дідуся);</i>	граматичних конструкцій.
	– складає речення із заданих педагогом форм слів;	Формування слухового контролю на синтаксичному рівні (розвиток вміння визначати синтаксичну правильність речення). Упорядкування синтаксичного значення

		слова у деформованому реченні.
Формування зв'язного мовлення		
Текст	– розуміє невеликий простий текст (оповідання, казка) за допомогою запитань педагога та наочності (сюжетна картинка, серія з двох сюжетних картинок); – складає прості поширені речення за сюжетною картинкою, за серією сюжетних картинок, за допомогою запитань педагога, демонстрації дій, самостійно зв'язує складені речення (2-3) у невелику розповідь;	Формування і розвиток імпресивного мовлення, смислове структурування ситуації (розуміння відношень слів у реченні за допомогою запитань до них). Формування і розвиток експресивного мовлення. Корекція сприймання та породження зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення, вправління у складанні монологічної розповіді з опорою на наочність.

Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення		
Сприймання мовлення навколишніх	– спрямовує увагу на звукове оформлення власного мовлення та сприйнятого мовлення навколишніх; – визначає правильність вимови слів; звуковим оформленням; зміну значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням;	Формування спрямованості уваги дитини на звукове оформлення власного мовлення і мовлення навколишніх. Розвиток слухових процесів (сприймання, уваги, пам'яті, контролю) на матеріалі немовленнєвих і мовленнєвих звуків. Корекція процесів сприймання та розпізнавання на слух мовленнєвих звуків у складах, словах. Корекція порушеної звуковимови. Постановка

		звуків, автоматизація , диференціація поставлених звуків.
Практичний звуковий аналіз слова (складу)	– впізнає голосний звук, що звучить ізольовано, шляхом його зіставлення з відповідною ситуацією на малюнку; – впізнає голосний звук з ряду приголосних звуків; – впізнає голосний звук з ряду голосних; – впізнає приголосний звук з ряду голосних звуків; – впізнає приголосний звук з ряду приголосних (далеких за акустико-артикуляційними ознаками); – впізнає приголосний звук в ряді приголосних (у	Формування елементарних форм практичного звукового аналізу на основі сприймання еталонного мовлення педагога. Формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю за вимовою слів педагогом з опорою на наочність без власного промовляння: – формування слухового контролю на матеріалі звуків і слів, які дитина

	тому числі й близьких за акустико- артикуляційними ознаками)¹; – впізнає наголошений голосний у позиції початок слова; – впізнає ненаголошений голосний у позиції початок слова; – впізнає щільний приголосний звук у позиції початок слова (складу); – впізнає будь-який приголосний звук у позиції початок слова (складу); – впізнає зімкнений приголосний звук у позиції кінець слова (складу); – впізнає будь-який приголосний звук в позиції кінець слова (складу).	вимовляє правильно і не змішує у вимові (визначення помилки, якої припускається педагог при називанні картинки); – формування слухового контролю на матеріалі слів- паронімів (<i>дрова-трава</i>, <i>кит-кіт</i>, <i>мишка-миска</i> тощо); – формування слухового контролю на матеріалі звуків, далеких за акустико- артикуляційн ими ознаками, а потім – на близьких, але не змішуваних дітьми у власній вимові.
--	--	--

¹ Для формування елементарних форм звукового аналізу використовуються лише звуки, добре засвоєні дитиною.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ПОДОЛАННЯ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

1. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Формування різних рівнів лексичних узагальнень

Процес засвоєння узагальнювальної функції слова має декілька етапів: засвоєння категоріального значення, контекстуально зумовленого значення, кумуляція (накопичення) варіативних значень одного і того самого слова, перенос засвоєного значення на схожу, але не ідентичну ситуацію, і на цій основі засвоєння узагальненого лексичного значення. Кожен з цих етапів забезпечується певними знаковими операціями із семантичними одиницями мови, що у свою чергу теж поступово розвиваються. Зважаючи на це, ми пропонуємо поетапне формування узагальнювальної функції слова.

1 етап. Уточнення категоріального значення слова

Метою цього етапу є уточнення і накопичення елементарного словника дітей.

Для досягнення зазначеної мети використовуються вправи на уточнення, розуміння та використання слів із конкретним значенням (іменники, прикметники, дієслова), що позначають ряди однорідних предметів чи явищ. Наприклад.

– Вибрати картинки, на яких намальовані м'ячі (різного кольору, розміру).

– На картинці зображені різні предмети: великі та маленькі. Показати, що велике, що маленьке.

– Назвати, які це предмети – великі або маленькі.

– Показати, хто (що) пливе (іде, їсть, лежить).

– Сказати, хто що робить (іде, їсть, лежить).

2 етап. Засвоєння контекстуально зумовленого значення слова

У процесі розвитку розуміння і засвоєння лексичного значення слова, особливо з абстрактним значенням типу *бідний, добрий, злий, хоробрий*, дітям пропонується послухати ряд текстів (казки, вірші, фрази), у яких розкривається значення слова (або відтінки значення певного слова). Наприклад, *бідний*, тому що в нього нічого немає; *бідний*, тому що голодний; *бідний*, тому що потрапив у неприємну історію тощо.

Після читання кожного тексту або частини тексту педагог виявляє розуміння дітьми його змісту за допомогою питань і просить пояснити значення заданого слова, виходячи зі змісту прочитаного, дібрати слово близьке чи протилежне за значенням тощо.

3 етап. Кумуляція значень слова

Важливим етапом роботи є не тільки формування в дитини варіативного значення слова в контексті, але й організація спостереження за використанням цих варіативних значень та їх нагромадженню (накопиченню) в пам'яті дитини (кумуляція). Діти згадують і запам'ятовують прочитані їм напередодні тексти. Наприклад, педагог ставить питання: «Про кого ви слухали вірш (казку)? Які вони були всі? Що означає *бідна лисичка, бідний зайчик, бідна дівчинка*? Кого ви ще можете так назвати?»

На цьому етапі можна не тільки актуалізувати різні варіативні значення слова в прочитаних раніше текстах, але і підвести дитину до переносу цих значень на подібні, але не

ідентичні ситуації. Розумова операція переносу сприяє узагальненню різних смислів одного і того самого слова. З цієї метою проводиться наступний етап.

4 етап. Перенос засвоєного значення

Після того, як діти засвоїли різні відтінки слова у контекстах, їм пропонується послухати інші тексти, що не містять такого слова, але ситуація припускає використання саме цього слова для її позначення.

На основі проведеної роботи діти підводяться до засвоєння інваріантного узагальненого лексичного значення слова, оволодіння яким відбувається в старшому дошкільному віці.

Аналогічна робота проводиться зі словами *добрий, жадібний, хитрий* та іншими, які в різних контекстах набувають різних відтінків значення.

Засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ

Засвоєння антонімічних значень

У розвитку словника важливе місце посідає робота з антонімами. Вона корисна тим, що привчає дітей до зіставлення предметів та явищ за різними ознаками: часовими і просторовими відношеннями, за величиною, кольором, вагою тощо. Таким чином, у дітей розвивається розумова операція порівняння, що забезпечує формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Крім того, така робота сприяє актуалізації таких частин мови, як дієслова, прикметники, якими збіднене експресивне мовлення дітей дошкільного віку.

Засвоєння антонімії вимагає сформованості у дитини уміння виділяти подібне і різне в предметах та явищах, у різних видах практичної діяльності. Виходячи з цього, найбільш легко засвоюються дітьми антоніми, що позначають протиставні сенсорні ознаки. Наприклад,

антоніми, виражені якісними прикметниками (*м'який – твердий, високий – низький, теплий – холодний*).

Словник антонімів, виражений дієсловами, також є досить великим (*говорити – мовчати, брати – давати, виливати – наливати*). Однак слід зазначити, що на засвоєння цього виду антонімів значний вплив має сформованість у дітей значень словотворчих морфем і, передусім, префіксів (*виходить – заходить, наливає – виливає*).

Найбільші труднощі викликає в дітей процес засвоєння антонімів, що виражені іменниками. Лінгвістичний аналіз дозволяє встановити, що в мові значна частина антонімів-іменників представлена словами зі збірними або абстрактними значеннями (*літо – зима, друг – ворог, радість – сум* тощо). Ці значення менш сформовані в дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів.

У зв'язку із викладеним, у роботі із засвоєння антонімії варто враховувати наступні фактори:

- поєднання роботи із формування значень антонімів з розвитком сенсорних функцій і наочно-дійових форм пізнавальної діяльності, у процесі якої дітей вчать виділяти загальне та різне в предметах і явищах навколишнього середовища;

- пропедевтична робота з розвитку значення словотворчих морфем та дериваційного (похідного) значення слова;

- наявність необхідного рівня сформованості у дитини лексичних узагальнень хоча б на рівні розуміння контекстуально зумовлених значень слова та їх переносу на аналогічні явища дійсності.

Ці аспекти роботи описані переважно в інших розділах запропонованої методики (уточнення категоріального значення слова, засвоєння контекстуально зумовленого значення слова, формування словотворення). Тому тут

представлені лише ті напрями, які безпосередньо пов'язані із формуванням у дітей антонімічних значень.

Співвіднесення слів з протилежним значенням, встановлення антонімічної пари слів, запропонованих педагогом. Наприклад. Ось два хлопчика: один *брудний*, другий *чистий*. Покажи, хто брудний, хто чистий. Скажи, які це хлопчики (*брудний – чистий*). Ось два дерева: одне *високе*, інше *низьке*. Покажи, яке дерево високе, яке низьке. Скажи, які це дерева (*високе – низьке*).

Для розширення фрази, формування речень із сполучником *а* спочатку діти тільки додають потрібне слово, а потім самостійно складають порівняльні речення. Наприклад. Подушка м'яка, а камінь... (*твердий*). Взимку холодно, а влітку... (*тепло*) (за допомогою запитань педагога).

Порівняння предметів. Ось на малюнку дорога і стежка. Порівняй їх. (Дорога *широка*, а стежка *вузька*).

Засвоєння синонімії

Робота над синонімами допомагає досягти точності у розумінні різних відтінків значення слова, привчає дітей вдумуватися в зміст уживаних слів, семантично правильно будувати словосполучення, вибирати найбільш точне слово й уникати повторень у мовленні, сприяє переходу слів із пасивного в активний словник. Спеціально підібрані завдання підвищують довірливість, усвідомленість побудови висловлювання, виробляють звичку правильно вживати слова.

Як показують дослідження, використання слів синонімічного ряду для дошкільників із ЗНМ викликає значні труднощі, що пояснюється кількома факторами:

– ступінь ідентичності значення слів-синонімів є неоднозначною – від абсолютної синонімії, при якій можлива повна взаємозамінність слів (*пательня-сковорідка, літак-*

аероплан, дивитися-глядіти), до відносної синонімії, при якій спільність значення проявляється лише у певних контекстах (*рожеві щоки – рум'яні щоки*, але *рожева хустка – рум'яний пиріжок, іде людина – крокує людина*, але *іде годинник*). Цей фактор викликає труднощі вживання відносних (неповних) синонімів у зв'язку із недостатньою диференціацією їхніх семантичних ознак;

– патологічна генералізація синонімії на подібні, але не синонімічні семантичні явища, що призводить до змішування (взаємозамінності) слів, близьких за значенням, які не є синонімами (*м'який – пухнастий, кусати –гризти, сапати – копати*);

– труднощі актуалізації слів з однаковим або схожим значенням (навіть за умови розуміння слів-синонімів). У синонімічному ряді завжди виділяють слово-домінанту, тобто слово, що є найбільш уживаним стосовно інших слів синонімічного ряду. Процес актуалізації значною мірою залежить від того, до якого слова необхідно дібрати синонім. Значно легше дібрати синонім у вигляді слова-домінанти до форм слів, що не є домінуючими (*хворий* (домінанта) – *нездоровий*).

Робота над розумінням і засвоєнням синонімічних значень відбувається у послідовності, зазначеній у **Розділі II**.

Засвоєння багатозначності слів

Спосіб збагачення лексики, при якому наявні в мові слова здобувають нових значень, є одним з найважливіших шляхів поповнення словника. Він є одним з найбільш продуктивних, оскільки значною мірою забезпечує стійкість і стабільність лексичної сторони мовлення.

Робота над багатозначністю слова є одним із напрямів логопедичної роботи, у процесі якого продовжується уточнення та розвиток контекстуального значення слова. Розуміння й уточнення багатозначності слова проводиться як

при визначенні розуміння значення іменників, так і при визначенні розуміння контекстуального значення прикметників і, особливо, дієслів. Лексичну основу становлять слова, що позначають зовнішні і внутрішні якості предмета, почуття, стану, способу дії, виражені прикметниками, дієсловами (*добрий, бідний, розумний, свіжий, грає, йде, горить* тощо), а також деякі багатозначні іменники (*ручка, ніжка, шапочка*). Такий вибір викликаний тим, що словесні поняття із наведеними значеннями формуються складніше, ніж поняття з більш конкретним значенням, які є у словнику дитини зазначеної категорії, такі як *м'яч, чашка, великий, зелений, спить, їсть*. Обрані нами слова відповідають програмним вимогам з розвитку словника дітей з типовим мовленнєвим розвитком.

Робота проводиться у наступній послідовності.

Дітям середнього дошкільного віку доступне розуміння деяких багатозначних дієслів, наприклад, *іде*.

На початкових етапах відпрацьовуються найбільш продуктивні конкретні значення слова (*іде хлопчик*), потім контекстуальні значення, менш продуктивні (*іде потяг*), і після цього – переносні значення (*іде дощ*).

Слід зазначити, що переносне значення слова дитина розуміє і засвоює у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці. Недостатнє вміння узагальнювати значення слова, конкретність мислення дитини обмежують можливості розуміння нею узагальненого смислу метафоричних виразів. Основна робота над оволодінням переносним значенням слова проводиться з дітьми шести-семи років.

Для того, щоб дитина у старшому дошкільному віці змогла зрозуміти деякі переносні значення слова, у середній групі можна познайомити її зі змістом слова в його прямому значенні в різних контекстах. Тільки знання різноманітних

відтінків значення слова забезпечує можливість розуміння його переносного значення.

Для більш наочного розуміння різних відтінків багатозначних іменників, наприклад, *шапочка, носик, ручка, ніжка* теж використовуються спеціально підібрані тексти, з яких дитина вилучає задане слово. Наприклад, після відгадування загадок, читання вірша педагог ставить запитання: «У чого (у кого?) є ноги, носик, шапочка, голки?»

Одним із способів пояснення контекстуально зумовлених значень багатозначного слова є добір до нього синонімів (дитину просять сказати по-іншому, тобто пояснити названу ситуацію іншими словами). Наприклад, *добрий медок – смачний, солодкий; бідна дівчина – нещасна, жаль її; іде дощ – капає, падає, летиться*. Вже у процесі роботи з попереднього розділу діти вчатьсЯ добирати синоніми до слів, виражених багатозначними дієсловами, прикметниками. Це дозволяє не тільки закріплювати значення слів-синонімів, але і на їх основі формувати у дітей практичне розуміння складних семантичних відношень, що існують у мові. З іншого боку, використання цього прийому демонструє взаємозв'язок між різними напрямками корекційної роботи з розвитку словника, про які вже зазначалося, що робить корекцію комплексною і спрямованою не тільки на засвоєння різних мовних знань, але і на формування мовленнєвих умінь у різних комунікативних та навчальних ситуаціях.

Формування морфологічної системи словотворення

У дошкільному віці (особливо молодшому) словотвір є засобом, що дозволяє дитині легко і швидко запам'ятовувати і розуміти нові слова. Однак не всі діти опановують механізм аналогії в словотворенні. У дітей як з нормальним розвитком

мовлення, так і з його недорозвиненням, увага прикута до самих предметів і дій з ними, а не до слів, які їх позначають.

У результаті спеціально проведеного дослідження встановлено, що у процесі формування у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів морфологічної системи словотвору значною мірою проявляються такі труднощі:

1. Недостатнє засвоєння дітьми значень словотворчих морфем.

2. Недостатня сформованість практичного морфологічного аналізу.

3. Недостатня сформованість операції утворення слів за аналогією.

4. Незасвоєння продуктивних словотворчих моделей.

У процесі спеціально організованого навчання цих дітей необхідно звернути основну увагу на:

– організацію системи продуктивних словотворчих моделей;

– формування різних типів морфологічних значень;

– формування практичного морфологічного аналізу;

– утворення за аналогією;

– привертання уваги до граматичного оформлення мовлення.

Для реалізації цих напрямів ми пропонуємо використовувати спеціально розроблений алгоритм формування у дітей розумових дій і операцій з мовними знаками у модифікованому й адаптованому варіанті для роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів (Л. Бартенєва, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко).

1. Визначення спільного в значенні похідних слів.

2. Визначення загального звучання словотворчих афіксів.

3. Присвоєння значення виділених морфемі.

4. Утворення слів за аналогією.

5. Класифікація похідних слів за значенням.

Починати роботу необхідно на матеріалі морфем, що в онтогенезі формуються першими і тому легше засвоюються дітьми.

1. Суфікси іменників зі значенням пестливості (*-очк, -ичк, -чик, -ик, -к, -оньк, -еньк*: *зірочка, носик, стільчик, бабусенька*), недорослості (*-ен, -ат, -ят, -к-*: *лисень, каченятко, лисенята, каченята, ведмежата*).

2. Префікси дієслів зі значенням протилежності дій (*за- – ви-, на- – ви-, при- – від-*: *заходить – виходить, наливає – виливає*).

3. Префікси дієслів доконаного та недоконаного виду (*на-, з-, по-, про-*: *малював – намалював; будувала – збудувала, побудувала; йшов – пройшов* тощо).

4. Суфікси прикметників зі значенням присвійності (*-ин, -ов*: *бабусин, зайчикова*).

Спочатку корекційна робота організовується на матеріалі слів з однаковими морфемами.

1. Визначення спільного в значенні слів.

Визначення спільного в значенні похідних слів відбувається шляхом порівняння похідних і основних слів за звучанням та значенням (послухати слова і визначити, які предмети вони позначають: великі або маленькі (з опорою на наочність), наприклад: *вазон – вазончик, помідор – помідорчик, барабан – барабанчик*. Якщо дитина розуміє значення цих слів, то на практичному рівні вона може зіставити пред'явлені слова і за звучанням.

2. Визначення загального звучання словотворчих афіксів.

На цьому етапі відбувається підготовка дітей до морфологічного аналізу на практичному рівні. Наприклад, доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність) (*паль – чик, зай – чик, стіль – чик, м'я – чик, хліб – чик*).

3. Присвоєння значення виділеній морфемі.

Це сприяє розвитку у дітей уміння визначати значення морфеми, виділеної на попередньому етапі, а також спрямованості уваги на морфологічний склад слова, виділення словоутворювальної морфеми на практичному рівні. Наприклад: *зайчик, пальчик, хлопчик, перчик* – це щось велике, чи маленьке? Що тобі про це підказало, яка частинка слова? (*Хлібниця, цукорниця, цукерниця* означає те, що їдять, чи те, куди кладуть хліб, цукор, цукерки? Що тобі про це підказало?)

4. Утворення слів за аналогією.

4.1. Утворення слів без зміни звукової структури кореня похідного слова (*слон – слоник, ваза – вазочка*).

4.2. Утворення слів зі зміною звуків у корені слова (*кіт – котик, нога – ніжка*).

4.3. Утворення асемантичних (безглузвих) слів. Цей етап необхідний для того, щоб закріпити вміння дитини переносити сформоване значення на нові ситуації дійсності навіть у тих випадках, коли наведені слова не існують у мові, або дитина не знає значення слів (*вутина – вутиночка, сутим – сутимчик*).

5. Класифікація похідних слів за значенням.

Для розуміння диференційованого значення засвоєних морфем дітям пропонується розкласифікувати слова. Здійснюється це за допомогою вправ, ігор, у процесі яких, наприклад, діти вибирають малюнки за інструкцією (ти вибираєш великі предмети, а ти – маленькі).

Зазначений алгоритм ми пропонуємо використовувати і для формування усіх зазначених вище значень словотворчих морфем іменників.

Після завершення роботи на матеріалі іменників за описаним вище алгоритмом відпрацьовуються значення суфіксів прикметників.

У корекційній роботі з формування розуміння значення та диференціації морфем, проведеної на матеріалі дієслів, також використовується описаний алгоритм. Роботу з формування значень префіксів дієслів доцільно починати з порівняння слів з морфемами, що позначають протилежне значення (*заходить – виходить, наливає – виливає, відкриває – закриває, виносить – заносить* тощо). Цей прийом є особливо ефективним у роботі з префіксами, що передають відтінки просторового розташування (*підходить-переходить-виходить-заходить-відходить*).

Формування лексичної системності

Оволодіння лексичною системністю передбачає певний рівень сформованості у дитини цілого ряду розумових операцій (Є. Соботович, В. Тищенко та ін.), таких як структурування наочної ситуації, кумуляція (накопичення) й узагальнення різних значень одного і того самого слова, класифікація і узагальнення слів за семантичними ознаками, порівняння предметів (встановлення подібності та різниці), встановлення смислових відношень між словами. Засвоєння цих операцій вимагає сформованості мовних, сенсорних, логічних категорій. Лише на цій основі у процесі постійного розширення й уточнення дитиною значення слова, спостереження за його використанням у різних мовленнєвих ситуаціях, порівняння значень за подібними та різними ознаками, у дітей формуються певного роду семантичні зв'язки між словами. Характер цих зв'язків значною мірою змінюється з віком у процесі загального і мовленнєвого розвитку. У зв'язку із цим також систематизуються уявлення дитини про навколишнє. З віком у дітей відбувається упорядкування семантичних полів, розвиток лексичної системності, і на цій основі формування абстрактного

узагальненого значення слова. Тому тип асоціативних зв'язків між словами, які домінують у певному віці, є одним із критеріїв оцінювання рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Формування лексичної системності тісно корелює з поняттям про асоціативні і семантичні поля слів. Як вже зазначалося, сформованість різних типів семантичних зв'язків слів зумовлює не тільки швидкість і точність оперування значенням, але й значною мірою визначає рівень пізнавальних можливостей дитини в цілому.

Формування лексичної системності є досить тривалим процесом. У нормі воно відбувається у ході спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників з порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, про що досить переконливо свідчать дані, які дозволили виявити більш пізнє формування лексичної системності і організації семантичних полів, якісну своєрідність цих процесів.

Основні напрями формування лексичної системності.

1. Формування синтагматичних зв'язків слів

Формування синтагматичного типу зв'язків слів передбачає включення його у синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. Словосполучення, як синтаксичне утворення, тісно пов'язане і з лексичною, і морфологічною системами мови. Оволодіння словосполученням у онтогенезі дозволяє розширювати і закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, валентності слів, сприяє засвоєнню і закріпленню правил граматичного ладу мовлення, є умовою для засвоєння більш складної структури речення. Закріплення словосполучень полегшує швидкий вибір слова, тому що на основі синтагматичних зв'язків одне слово як би по ланцюжку

припускає появу іншого слова, що також сприяє організації лексичної системності.

У процесі логопедичної роботи з дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ рекомендується розвивати двокомпонентні словосполучення, фрази у певній послідовності (**Розділі II**).

2. Формування парадигматичних зв'язків слів

Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків слів ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати у логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорними (колір, величина, форма), внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням тощо.

Відомо, що діти середнього дошкільного віку з нормотиповим мовленнєвим розвитком здійснюють правильні узагальнення, виділяючи певну ознаку, що характеризує цілу групу предметів. Такою ознакою для дітей п'ятого року життя, звичайно, є функціональне призначення предмета (*м'яч – це в що грають, посуд – з нього їдять*).

Досвід роботи з дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ показує, що діти групують тільки добре знайомі їм предмети, хоча слова, що позначають збірні поняття, такі як *фрукти, овочі, меблі, посуд, продукти, тварини* дитина може і не називати або називати по-своєму (*їжа, одешинка, звірятка*).

Послідовність роботи представлено у **Розділі II**.

3. Зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків

Найбільш точне уявлення про домінуючий тип словесних асоціацій а, отже, і про тип семантичних зв'язків слів, можна одержати у ході виконання дітьми завдань, побудованих з використанням принципу вільних асоціацій. Тому на завершальному етапі корекційної роботи ми рекомендуємо

використовувати подібні завдання для виявлення динаміки розвитку домінуючих асоціацій у дітей та їх корекції.

Робота проводиться за наступною схемою:

- виконання завдань, заснованих на принципі спрямованих асоціацій для відпрацьовування відповідного типу семантичного зв'язку (*Я буду називати тварин, а ти скажи, хто як пересувається: заєць, змія, сокола, риба, лисиця, слон*);

- виконання вправ з комбінованим використанням вільних і спрямованих асоціацій (завдання починаються з вільних асоціацій і, якщо їхній характер не відповідає необхідному рівневі, педагог може починати використовувати елементи спрямованих асоціацій);

- проведення завдань з використанням вільних асоціацій (*Я буду називати слова, а ти до них добери свої*).

2. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Формування системи морфологічної словозміни

Розуміння та порівняння в імпресивному мовленні словоформ

Робота розпочинається з диференціації корелюючих словоформ при попарному (потім врозсип) пред'явленні мовленнєвого та наочного матеріалу:

- категорія числа;
- категорія виду;
- категорія часу;
- категорія роду.

1. Засвоєння категорії числа

У роботі використовуються числові форми різних частин мови:

– іменники чоловічого роду (*столи, гриби, огірки, м'ячі, їжаки, кубики*);

– іменники жіночого роду (*ложки, шапки, редиски, ляльки*);

– дієслова, узгоджені у числі з іменниками (*хлопчики ідуть – хлопчик іде, дівчинка співає – дівчатка співають*).

– прикметники, узгоджені з іменниками (*червона квітка – червоні квітки, великий м'яч – великі м'ячі*).

2. Засвоєння категорії виду дієслова

У процесі засвоєння граматичної категорії виду дитина вчиться добирати форми доконаного і недоконаного виду дієслів. Така робота відрізняється від аналогічної з формування словотвору, оскільки при словозміні ставиться завдання змінити не значення слова за допомогою префіксів, а тільки його форму (*малює – намалював, поливає – полив*).

3. Засвоєння категорії часу дієслова

При формуванні категорії часу дієслова відпрацьовується теперішній, минулий та майбутній часи на практичному рівні з опорою на наочність на основі дій та запитань педагога (*що я буду робити? – ви будете малювати, що я роблю? – ви малюєте, що я робила? – ви малювали*).

4. Засвоєння категорії роду іменника, прикметника, дієслова

Граматичне оформлення прикметників відбувається з урахуванням форм жіночого, чоловічого та середнього роду в узгодженому словосполученні з іменником (*червона квітка – червоний м'яч – червоне яблуко*).

Для розвитку розуміння дітьми категорії роду рекомендується використовувати вправи, де спочатку дітям необхідно співвіднести іменники з особовим займенником жіночого, чоловічого та середнього роду. Під час цього педагог підсилено вимовляє займенник, чим створює

сприятливі умови для виконання запропонованих завдань (Розділ IV, Вправа 62).

Як видно, категорії числа (однина-множина) і виду (доконаний-недоконаний) мають дві словоформи (*кубик – кубики, іде – ідуть, червона – червоні; малює – намалював*), а часу (теперішній, минулий, майбутній) і роду (чоловічий, жіночий, середній) – три словоформи (*будує – будував – буде будувати; червоний – червона – червоне*), тому корекційна робота з формування зазначених категорій має спільні етапи.

Отже, робота з формування граматичних категорій проводиться за такими *напрямами*.

I. Розвиток розуміння граматичних категорій в імпресивному мовленні (їх диференціація при пред'явленні попарно, врозкид). Попарне пред'явлення мовленнєвого матеріалу забезпечує високий ступінь концентрації уваги на граматичному оформленні слів, що дозволяє точно оцінити міру розуміння дітьми використовуваної граматичної категорії. На наступному етапі виконуються вправи з пред'явленням однотипного матеріалу врозкид (одночасно пред'являються 2-3 пари малюнків).

У випадку, коли діти зазнають труднощів, доречно організувати роботу з розвитку концентрації уваги та розширення її обсягу, поступово збільшуючи кількість об'єктів від 2 до 5-7, що одночасно пред'являються.

II. Диференціація та практичне засвоєння морфологічної словозміни в експресивному мовленні (за алгоритмом словотворення).

Використання засвоєних категорій в експресивному мовленні іноді буває складним для дітей із ЗНМ II-III рівнів. Вони припускаються помилок при називанні предметів у потрібній формі. Причина криється в тому, що імпресивне мовлення відноситься до рецептивних видів діяльності, а експресивне – до продуктивних. Для здійснення

продуктивних форм діяльності деякі складові процесу використання мовлення виявляються недостатньо сформованими. Це стосується процесу довільної морфологічної словозміни. Засвоєння більшості граматичних категорій може відбуватися двома шляхами:

- Оволодіння словоформою в готовому вигляді (словоформа як окреме слово).

- Оволодіння словоформами на основі морфологічного моделювання (основа слова + морфема = певна граматична форма будь-якого слова: *м'яч + і = м'ячі, ваз + и = вази*).

У запропонованій методиці використовується другий спосіб, оскільки він є більш продуктивним. За психологічною структурою алгоритм словозміни подібний до алгоритму формування словотвору, який представлено у відповідному розділі:

- визначення загального семантичного значення слів;
- визначення загального звучання морфем;
- присвоєння значення виділеній морфемі;
- утворення слів за аналогією;
- диференціація слів за значенням.

Зазначений алгоритм пропонується використовувати і для формування інших значень граматичних категорій іменників, прикметників, дієслів.

III. Використання набутих граматичних мовних знань у процесі опосередкованого визначення граматичної форми головного слова за граматичною формою узгодженого слова.

На цьому етапі діти добирають необхідне слово, визначають, про кого йдеться: про дівчинку, чи про хлопчика (*поливала – поливає*).

Після того, як сформовано та закріплено вміння визначати рід прикметників на практичному рівні, подальша корекційна робота має бути спрямована на визначення роду прикметників шляхом узгодження його з іменниками. У

результаті формується дія слухового контролю. Ці види роботи сприяють залученню уваги до граматичного оформлення фрази, запобігаючи в такий спосіб виникненню аграматизмів (**Розділ IV. Вправи 77, 78**).

5. Засвоєння категорії відмінка іменника

У роботі з опанування значень відмінкових форм іменників враховується онтогенетична послідовність появи їх у дошкільників (форми називного, знахідного, родового, давального, місцевого, орудного, кличного відмінків у прийменникових та безприйменникових конструкціях).

5.1. Практичне засвоєння граматичних форм іменника в знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта без прийменника та з прийменником

На першому етапі необхідно ввести практичне поняття істоти та неістоти. Закріплення сформованої навички проходить за допомогою класифікації малюнків (розкласти живе – неживе на дві групи).

У подальшій корекційній роботі формується значення знахідного відмінка спочатку на матеріалі істот, а потім – неістот II відміни (хлопчик, тато, заєць, слон, тигр, кубик, м'яч, будинок, стіл тощо) (**Розділ 4. Вправи 79-81**).

Практичне засвоєння значення в прийменникових конструкція відбувається у результаті слухання віршів, загадок та відповідей на запитання «Про кого?», «Про що?»

5.2. Диференціація і практичне засвоєння форм іменників родового відмінка

У першу чергу, у роботі над формуванням форм родового відмінка діти вчать розрізняти рід іменників, що виявляється в закінченнях (у значенні належності без прийменника та з прийменником). Наприклад, *халат мами, хвіст вовка, сумка у бабусі*.

Далі відпрацьовується родовий відмінок у значенні відношення цілого до частини (*склянка молока, ніжка гриба*).

Родовий відмінок у значенні відсутності частини або цілого (*немає кубика, чашка без ручки*). На цьому етапі є можливість формувати у дітей дії прогнозування, яка актуалізує набуті знання та попереджує аграматизми. Наприклад: На килимку немає м'ячи...ка (куби...ка, стільчи...ка, зайчи...ка).

Родовий відмінок у значенні матеріалу. Практичне засвоєння іменників з прийменником з (*із*) (*варення із слив, стіл із дерева*).

Родовий відмінок у значенні віддалення від місця дії (*їжачок виліз із нірки*).

5.3. Диференціація та практичне засвоєння граматичних форм іменників давального відмінка

1. Іменники чоловічого роду (хлопчику, півнику, зайчику, ведмедику, тигрові, тигру, їжаку).

2. Іменники жіночого роду (мамі, білці, кішці, собаці, лисиці, дівчинці).

5.4. Практичне засвоєння форм іменників місцевого відмінка

Іменники однини в значенні місця дії з прийменником на (*ведмедик сидить на стільці*).

5.5. Диференціація та практичне засвоєння форм іменників орудного відмінка

1. Іменники чоловічого роду в значенні знаряддя дії (*ключем, ножем, милом, рушником, молотком, віником, пальцем, пальцями, олівцем, ключем*).

2. Іменники жіночого роду (*ложкою, водою, вудкою, голкою, лапою, лійкою, сокирою*).

На цьому етапі після того, як відбувалося формування спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення, і діти добре засвоїли попередні вправи, пропонується виконати наступні завдання: *покажи олівець ручкою, покажи ручку олівцем, покажи олівцем пірамідку*.

Практичне засвоєння прийменника *під*. Форми орудного відмінка в значенні простору (*під столом, під стільцем, під шафою*).

Практичне засвоєння прийменника *з (із)*. Форми орудного відмінка в значенні сумісності (*лисиця з лисенятами, кошик з грибами*).

Надалі проходить етап використання граматичних морфем у ході формування власних дитячих висловлювань.

Для реалізації використання граматичних морфем у процесі вживання висловлювань використовуються спеціальні практичні завдання. З цією метою дітям пропонується додавати одні і ті самі слова у відповідній граматичній формі в контексті (спочатку з опорою на наочність, потім без неї). Наприклад. *Пригоди червоного м'яча*.

5.6. Практичне засвоєння форм іменників у кличному відмінку

Українській мові властива клична форма іменників, яка утворюється від іменників жіночого і чоловічого роду, що позначають назви живих істот (*зайчику, білочко, доню, мамо, тату*), а також неживих предметів у випадках уособлення останніх (*морозе, вітре*).

Від іменників I відміни клична форма утворюється за допомогою флексій *-о, -е(є), -у(ю)* (*мамо, земле, Галю*). Від іменників чоловічого роду II відміни клична форма утворюється за допомогою флексій *-е, -у, -ю* (*батьку, синку, голубе, лікарю*).

З метою формування іменників у кличній формі у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів доцільно використовувати доступні ігри та вправи практичного спрямування. Наприклад, у процесі слухання віршиків (*До кого звертаються у віршику? Як ми звернулися до зайчика, повтори.*) (Розділ 4, вправи 112-114).

Формування синтаксичної сторони мовлення

Дослідники зазначають (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Ю. Рібцун, Є. Соботович та ін.), що у мовленні дітей 4-5 років з мовленнєвими порушеннями існують характерні помилки у побудові речення, а саме:

- пропуски прийменників, сполучників, що мають синтаксичне значення;
- неправильне узгодження іменника з прикметником та займенником у роді;
- неправильний вибір відмінкової форми іменника, що керується дієсловом;
- пропуски членів речення (у тому числі головних);
- зміна порядку слів у реченні.

Крім цього наявні труднощі утримання дітьми із ЗНМ II-III рівнів складної структури логіко-граматичних конструкцій, особливо інвертованих, пасивних, порівняльних. Ці труднощі викликані несформованістю або недостатнім рівнем сформованості окремих функцій та операцій, що забезпечують розуміння мовлення:

- недоліки засвоєння значення та граматичних форм прислівників і прикметників у порівняльних конструкціях (*Мишка менша за кішку*);
- вади засвоєння синтаксичних конструкцій з інвертованим порядком слів (*Траву їсть коза*);
- недостатнє спрямування уваги на граматичне оформлення висловлювань;
- недостатній обсяг оперативної пам'яті.

У зв'язку з цим формування синтаксичної сторони мовлення ґрунтується на основі корекції функцій та операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання та утворення висловлювань з урахуванням визначених труднощів.

1. Формування синтаксичних значень.

До цього виду роботи входить декілька етапів.

1.1. Розуміння дитиною смислових зв'язків між словами у реченні. З цією метою педагог ставить запитання до різних членів речення (з опорою на наочність). У процесі виконання завдань такого типу формується вміння диференціювати ці питання до підмета, присудка, додатка, обставини.

Першочергово ставляться одні і ті самі запитання, щоб однорідність значення відмінка полегшила дитині його засвоєння. Наприклад, логопед ставить до дитини однотипні запитання, які вимагають у відповіді вживання іменника у знахідному відмінку однини: *«Що їсть хлопчик? Що збирає дівчинка?»*.

Аналогічно ставляться запитання до додатка, вираженого давальним, орудним відмінками тощо. Якщо дитина змогла перенести засвоєну форму слова на інші випадки його використання, тобто проявила здатність до утворення за аналогією, то процес відпрацювання кожної відмінкової форми може бути не стільки детальним.

Якщо діти складають речення за сюжетними картинками, за демонстрацією дій, розгорнуто відповідають на запитання, то вони швидше засвоюють граматичну структуру простих речень. А тому необхідно частіше використовувати предметну ситуацію, показ малюнків, про які можна запитати: *«Хто (що)? Що він (вона) робить? Чим? Кому? Де? Куди? Звідки?»* Таким чином, дитина встановлює зв'язки між членами речення, розуміє ситуацію.

1.2. Логопедична робота на цьому етапі спрямована на те, щоб навчити дітей складати прості речення із 3-5 слів. Під час цього діти вчаться виражати зв'язок між словами за допомогою синтаксичних та морфологічних засобів мови. За допомогою запитань педагог корегує порядок слів у реченні так, щоб дитина при складанні речення не пропускала

дієслово та вживала його в потрібній формі, узгоджуючи в числі, особі, з іменником.

Далі роботу спрямовано на складання простих речень за картинкою та за допомогою запитань педагога:

а) називний відмінок + узгоджене дієслово + прямий додаток у знахідному відмінку. *Дівчинка п'є молоко. Діти збирають гриби. Мама варить суп.*

б) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + прямий додаток у знахідному відмінку із закінченням **-у**. *Дідусь читає газету. Дівчинка годує козу. Хлопчик вішає шубу.*

в) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + два залежних слова від дієслова у знахідному та давальному відмінках однини. *Дівчинка кидає м'яч хлопчику. Собака дає лапу дівчинці.*

г) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + два залежних від дієслова слова у знахідному та орудному відмінках однини. *Хлопчик малює квітку олівцем. Дівчинка їсть суп ложкою.*

1.3. Наступний етап – самостійне складання речень за картинкою, демонстрацією дій.

2. Формування синтаксичних трансформацій

На цьому етапі роботи розвиток синтаксичних трансформацій (звуження, розширення) сприяє охопленню та утриманню дитиною основної смислової ситуації, вираженої у реченні, та допомагає закріплювати навички побудови речення. Операції звуження, розширення речення є критерієм розуміння висловлювань і сприяють розумінню дитиною сприйнятого мовлення. Етапи формування зазначеної операції представлено у **Розділі II**. Серію практичних завдань запропоновано у **Розділі IV (Вправи 118-124)**.

3. Розвиток розуміння та вживання логіко-граматичних конструкцій

Розвиток розуміння та утворення логіко-граматичних конструкцій ґрунтується на корекції вже зазначених функцій і операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання і використання висловлювань з прямим і інвертованим (непрямим) порядком слів.

У процесі роботи за цим розділом необхідно використовувати різноманітні, добре відомі в логопедичній практиці вправи та прийоми.

Корекційна робота в середині цього етапу побудована за алгоритмом В. Тищенка у модифікованому вигляді з урахуванням особливостей конструкцій, що відпрацьовуються, та їх доступністю для дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів.

Враховуючи, що логіко-граматичні конструкції можуть бути з прямим і непрямим (інвертованим) порядком слів, а також виявлені особливості засвоєння всіх видів названих конструкцій дітьми із ЗНМ II-III рівня, в методиці виділено 3 етапи, спрямованих на формування та розвиток:

- розуміння та утворення інвертованих синтаксичних конструкцій;
- розуміння та утворення пасивних синтаксичних конструкцій;
- розуміння та утворення речень з парадоксальним смислом.

На першому етапі організовується робота з формування розуміння і використання в експресивному мовленні інвертованих синтаксичних конструкцій. Слід врахувати, що розуміння конструкції з інвертованим (непрямим) порядком слів (*Мишку наздоганяє кішка*) вимагає її трансформації (перетворення) в конструкцію з прямим порядком слів (*Кішка наздоганяє мишку*).

У зв'язку із цим педагог промовляє синтаксичну конструкцію інвертованого типу без опори на наочність і

пропонує дітям її повторити. Після цього уточнюється синтаксичне значення кожного члена речення шляхом відповіді на питання (*Що робить кішка? Кого наздоганяє кішка? Хто наздоганяє мишку?*). При виконанні цього завдання дитина за допомогою запитань педагога повинна скласти речення того ж самого змісту, але з прямим порядком слів. У результаті виконання цього завдання конструкція з інвертованим порядком слів трансформується дитиною у конструкцію з прямим порядком слів, що свідчить про розуміння змісту висловлювання.

Другий етап присвячено розвитку розуміння та утворення пасивних синтаксичних конструкцій.

Особливість конструкцій такого типу полягає в тому, що вони мають теж непрямий порядок слів. Дитині, щоб зрозуміти дане речення, необхідно зробити синтаксичне перетворення, тобто замінити задану конструкцію конструкцією іншого типу, змінити порядок слів (аналогічно з трансформаціями інвертованого типу) (*Тарілка розбита дівчинкою. Дівчинка розбила тарілку*).

З цією метою, після повторення речення дитиною, педагог ставить запитання: «*Хто розбив тарілку?*» (аналогічно: *Земля вкрита білим снігом. Що вкрило землю? Сонце закрите хмарами. Що закрило сонце?*)

У кінці зазначеного етапу в дітей долаються труднощі перестановки елементів речення та визначення їх місця в словесному ряді, тобто дефекти симультанного синтезу на мовному рівні, розвивається здатність дітей до синтаксичної синонімії.

На третьому етапі відбувається формування розуміння та утворення речень з парадоксальним смислом. Такий вид роботи є одним із засобів залучення уваги дітей до граматичного оформлення слів у реченні. Ці конструкції мають однаковий лексичний склад, але різне значення.

(Дівчинка розбила чашку. Дівчинку розбила чашка. Бабуся поливає квіти. Бабусю поливають квіти. Хлопчик їсть яблуко. Хлопчика їсть яблуко).

Для залучення уваги як одного із способів, що сприяють розвитку контролю на цьому етапі, використовуються пари сюжетних малюнків із зображенням парадоксальних ситуацій, на яких зображено відповідні ситуації. У ході роботи діти вчаться визначати взаємовідносини дійових осіб, реальність зображеної ситуації.

Дітям пропонується виконати такі завдання:

- відповісти на запитання до членів речення з опорою на наочність і без неї (*Хто ловить? Кого ловлять?*);
- продовжити речення, почате педагогом, потрібним словом (*Кішка ловить... мишку. Кішку ловить... мишка*);
- повторити за педагогом речення (з опорою на наочність і без неї).

На завершенні цього етапу використовуються вправи на закріплення розуміння парадоксальної ситуації у процесі породження самостійних висловлювань:

- скласти речення до кожної із пари картинок (*Хлопчик розчісує коня. Кінь розчісує хлопчика*);
- відповісти на питання педагога до картинки «Чи правильно це? Чи буває так? Як сказати правильно?»;
- відповісти на аналогічні запитання до ситуації без наочності.

Таким чином, на основі використання речень з парадоксальним смислом відбувається формування спрямування уваги на граматичне оформлення слів у реченні.

3.ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОГО КОНТРОЛЮ

Контроль має складну структуру і включає в себе усі компоненти мовленнєвої діяльності в усіх її видах (усної, писемної) і на всіх її рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному) у ході розуміння та породження мовлення (Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

У момент здійснення контролю усі компоненти мовлення є задіяними. Дитина повинна мати правильне уявлення про результат діяльності, у тому числі мовних норм на вказаних рівнях. Пошук помилки передбачає виконання мовленнєвої дії на більш усвідомленому рівні з поетапним аналізом усіх поточних результатів дії.

Враховуючи складну і багатоопераційну структуру дії контролю, під час виконання відповідних завдань необхідно використовувати усі компоненти і складові мовленнєвої діяльності, що значно підвищує ефективність корекційної роботи, на відміну від традиційних методів з розвитку мовлення.

Формування слухового контролю на синтаксичному рівні здійснюється у ході вже названого вище етапу розуміння та використання речень з парадоксальним змістом, а також під час реконструкції деформованого речення.

У результаті виконання завдань на конструювання речення із запропонованих педагогом форм слів (спочатку з опорою на малюнок, а потім без нього) дитина повинна поставити слово не тільки в правильному порядку, але й оформити граматично. Таким чином, робота з деформованим реченням допомагає упорядкувати синтаксичне значення слова та синтаксичну програму висловлювання. Сміслова канва цих речень задана лише лексичними засобами, а синтаксичні і граматичні засоби мовлення дитина має реалізувати

самостійно. Це сприяє закріпленню предметно-синтаксичного значення слова та готує дитину до правильного висловлювання на практичному рівні. Ми вважаємо, що це фактично єдиний спосіб для відпрацювання певного типу синтаксичних конструкцій при максимальній участі дитини. Під час самостійної побудови речення за опорними словами у дітей розвивається слухова увага, сприймання, привертається увага до смислового змісту речення. Якщо під час виконання цього завдання дитина припускається помилок, педагог фіксує на них увагу і пропонує виправити самостійно або за його допомогою.

Дітям дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів притаманні пропуски одного з членів речення. Тому корекційна робота має починатися з формування спрямування уваги дітей на синтаксичне оформлення висловів. Педагог називає речення, свідомо пропускаючи один із його членів (з опорою на наочність, а потім без неї). Дитині пропонується оцінити правильність висловів і самостійно виправити, помилку, якої припустився педагог.

На заключному етапі проводиться закріплення контролю на лексичному, морфологічному і синтаксичному рівнях. Дітям пропонуються завдання на оцінку правильності висловлювань, у яких було допущено водночас декілька (1-2) помилок різного характеру. Дитині необхідно не тільки визначити ці помилки, але й усунути їх, запропонувавши свій правильний варіант речення.

4. ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Корекційна робота з формування зв'язного мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів відбувається за такими напрямками:

- 1) формування і розвиток імпресивного мовлення;
- 2) формування і розвиток експресивного мовлення.

У першу чергу зазначені напрями необхідно відпрацьовувати на рівні речення, а потім – зв'язного висловлювання з декількох (2-3) речень.

Розвиток розуміння мовлення відбувається впродовж усієї корекційно-розвиткової роботи, особливо на її початковому етапі (розуміння зверненого мовлення, виконання завдань на основі словесних інструкцій), далі – розуміння логіко-граматичних конструкцій, розуміння речень з однаковим лексичним складом і порядком слів, але різним граматичним оформленням типу *Хлопчик наздоганяє собаку. Хлопчика наздоганяє собака*, спрямування уваги на звукове оформлення мовлення навколишніх, формування слухового сприймання (розрізнення слів-паронімів) тощо. В рамках формування і розвитку імпресивного мовлення діти відповідають на запитання логопеда (з опорою на наочність) з метою виявлення здатності дитини встановлювати смислові зв'язки між словами (за допомогою запитань до членів речення).

Наявність певного обсягу розуміння усного мовлення створює умови для формування навички складання простих (непоширених і поширених) речень за запитаннями педагога з використанням наочності (дії з предметами, іграшками, сюжетні картинки, серії сюжетних картинок).

Під час формування смислової структури висловлювання (простого непоширеного і поширеного речення) логопед ставить запитання до кожного слова майбутнього речення. Наприклад, на малюнку зображений хлопчик, який складає пірамідку. Педагог запитує: *«Хто намальований на малюнку? Що робить хлопчик? Що він складає?»* Після цього діти самостійно розповідають, що намальовано на малюнку.

У процесі складання речень вводяться і вправи на розширення і звуження обсягу речень, складених педагогом, з опорою на наочність. Наприклад. На картинці зображені діти, які ловлять в річці рибу. Логопед говорить: «*Діти ловлять рибу в річці*» і просить дитину повторити. Повтори і додай: де (у чому) діти ловлять рибу? *Діти ловлять рибу в річці*. Скажи, коли це відбувається? *Діти влітку ловлять рибу в річці*. Якщо дітям важко виконувати подібні завдання, педагог сам називає утворене речення, а вони повторюють. Діти можуть повторювати конструкцію із змінами, але головною метою є те, щоб не спотворювався зміст висловлювання.

На цьому етапі відбувається реалізація багатьох напрямів роботи над словом (антонімія, синонімія, багатозначність тощо). Наприклад. *Діти наловили свіжої риби*. Що означає *свіжа риба*? На картинці хлопчик п'є молоко. Подивись на картинку і скажи: що тут може бути свіже? (свіже молоко). Розкажи про цього хлопчика.

Також на цьому етапі рекомендуємо повторювати засвоєні на практичному рівні відмінкові значення іменників з використанням наочності. Наприклад: Доповнити речення словами: Діти виходять... *із (з) лісу*. Вони назбирали ... *ягоди*. В руках у них кошики... *з ягодами*. Діти несуть ягоди... *мамі*. Ягоди тільки що зібрали. Вони які? (*свіжі*) тощо.

Таким же чином проводиться і робота з формування зв'язного контекстного висловлювання. З цією метою логопед разом із дітьми розглядають сюжетні картинки або їх серію, ставить запитання для визначення розуміння зв'язків між елементами ситуації. На цьому етапі педагог може вимовляти початок речення, а дитина закінчує його, додаючи одне-два слова самостійно. Наприклад: *Взимку діти ліплять із снігу... (сніговика)*. Вони радіють зимі, катаються... (*на*

санках). Далі діти самостійно складають невелику розповідь, спираючись на запитання логопеда.

5. ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Виходячи з аналізу результатів обстеження, отриманих на початку навчального року, логопед має визначити зміст роботи з формування звуковимови дитини (за необхідності такої роботи), а також враховувати її збережені та компенсаторні можливості, закономірності розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення в онтогенезі.

Уточнення стану звуковимови, постановка звуків, а також їх автоматизація, диференціація відбувається з урахуванням рівня звуковимови та готовності артикуляційного апарату дитини. Ці види роботи виносяться на індивідуальні заняття.

Першочергово логопед уточнює вимову усіх звуків, які присутні в експресивному мовленні дітей. Адже у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ навіть приголосні звуки раннього онтогенезу (*п, б, м, т, д, н, ф, к*) зазвичай вимовляються недостатньо точно.

Засвоєнню правильної вимови звуків сприяє система артикуляційних вправ, спрямованих на активізацію та розвиток артикуляційного апарату, як підготовчий етап до постановки звуків. Постановка відсутніх звуків або звуків, які ненормовано вимовляються, та їх автоматизація і диференціація відбуваються за традиційними та інноваційними логопедичними методиками (Н. Гаврилова, А. Малярчук, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович та ін.).

На індивідуальних заняттях з формування правильної звуковимови проводиться серія спеціальних вправ з подолання утруднень та відтворення слів різної складової

структури. Поступово у процесі засвоєння дітьми звуків включається лексичний матеріал з використанням знайомого словника та граматичних конструкцій, наприклад, практичне вживання категорій однини та множини іменників та дієслів теперішнього та минулого часу: *качка – качки, пливе качка – плывуть качки; купують – купали, катають – катали*; категорії присвійних прикметників чоловічого та жіночого роду: *заячий, заяча*.

Враховуючи вікові особливості дітей та необхідність формування в них немовленнєвих процесів, на логопедичних підгрупових і індивідуальних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різні вправи на розвиток слухової уваги, слухової пам'яті (Ігри «Відгадай, що звучало», «Хто голос подає» тощо).

Поряд із зазначеними видами корекції порушень звуковимови у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів, необхідно формувати спрямованість уваги дитини на звукове оформлення власного мовлення та мовлення навколишніх. Цьому сприяють вправи на формування морфологічного аналізу та граматичного значення слова. У процесі виділення практичним способом суфіксів, префіксів, закінчень 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*). Дитина порівнює звучання слів, звертає увагу на їх різне звукове оформлення. Така робота сприяє розвитку спрямованості уваги на звукове оформлення слів (*Покажи олівцем книжку*).

Як відзначають дослідники (О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.), 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 дітей про звуковий склад рідної мови, правильних артикуляційних образів звуків і проводиться у наступній послідовності.

Формування слухового контролю за звуковим оформленням ізольованого слова відбувається на основі слухання слів, які спочатку педагог спотворено вимовляє і пропонує дитині оцінити правильність називання предметних картинок (*витак* – літак, *мотик* – котик).

Формування слухового контролю та слухової уваги на матеріалі слів-паронімів (*коза-коса, кит-кіт, зуб-суп, мишка-миска, шапка-жабка* тощо) відбувається на основі використання слів-паронімів, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому зображена *коза* і запитує: *Це коса?* Малюнки пред'являються спочатку попарно, потім врозкид. 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 картинку. Спочатку він заміняє далекі за акустико-артикуляційними ознаками звуки (*толоко* – молоко, *луби* – зуби), а потім на близькі, які дитина на не зміщує 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?*).

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.

Процес розвитку впізнавання голосного звука, що звучить ізольовано, відпрацьовується шляхом його асоціативного

зіставлення з відповідним малюнком (качаємо ляльку *а-а-а*, вітер гуде *у-у-у*, болить вушко *о-о-о-о*, насос качає *с-с-с*, лопнула кулька *ш-ш-ш*, тигр гарчить *р-р-р*).

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

Аналогічно проводиться робота і з приголосними звуками (приголосний у ряді голосних (*а, у, б, і, б, е, и, б, у, о, б*), приголосний в ряді приголосних опозиційних (*с, д, р, с, н, д, с, л, с*) та близьких за звучанням, але не змішуваних дитиною у власному мовленні (*с, ж, с, ш, с, з, ц, с*)).

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

Після завершення роботи на матеріалі голосних звуків, проводиться розвиток впізнавання приголосних звуків: щільного на початку складу (*підніми руку, коли почувеш с: са, ма, па, са, ва, да, са*), слова (*сумка, вода, слива, тарілка, Соня, соловейко*); інших звуків – *ма, мо, му, ми, ме; мама, мишка, масло*; в кінці складу (слова): *ан, он, ен, ін; слон, апельсин, кавун, син, вагон*. У завдання включаються конфліктні слова, які не містять в собі заданого звука.

РОЗДІЛ IV

ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

Запропонований практичний мовленнєвий матеріал використовується логопедом на заняттях з метою формування, розвитку і корекції лексичної та граматичної сторін мовлення. Представлені завдання, вправи, ігри не обмежують педагога у виборі доступних практичних, мовленнєвих, наочних засобів навчання. Відповідно до тематики і навчальних завдань логопед використовує традиційний, добре відомий дитині практичний дидактичний матеріал. Для підтримки інтересу дітей до мовленнєвих вправ використання мовленнєвого матеріалу (текстів, віршів) доцільно підкріплювати наочністю (картинками, предметами, іграшковими дійовими особами), реалізуючи комплексний підхід до використання різних методів навчання дошкільників (практичних, словесних, ігрових).

Дидактичний матеріал для формування лексико-граматичної сторони мовлення представлений детально, оскільки цей напрям роботи розроблений вперше для дітей середнього дошкільного віку із ЗМ II-III рівнів. На заняттях з розвитку зв'язного мовлення, фонетико-фонематичної сторони мовлення використовується мовленнєвий дидактичний матеріал та наочність, які є у здобутках практичної логопедії, і широко представлені у спеціальній літературі. Додатково можна ознайомитися з навчальним та наочним матеріалом у відповідних розділах навчально-методичних посібників:

1. Трофименко, Л.І. (2022). Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення:

навчально-методичний посібник / Данілавічюте, Е.А., Трофименко, Л.І., Ільяна, В. М., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, З.С., Грибань, Г.В. – С. 14-199. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273>

2. Трофименко, Л.І. (2023). Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739525>

1. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Формування різних рівнів лексичних узагальнень

Вправа 1. Показати на картинці усі яблука (різного кольору, форми, розміру) серед інших предметів.

Вправа 2. Вибрати картинки, на яких зображені м'ячі (різного кольору, розміру).

Вправа 3. На малюнку зображені різні предмети: великі та маленькі. Показати, що велике (що маленьке). Назвати, які це предмети – великі чи маленькі.

Вправа 4. Показати, хто пливе (іде, їсть, лежить).

Вправа 5. Сказати, хто що робить (іде, їсть, лежить).

Послідовність роботи над словом *бідний*.

Заняття 1.

Бідний зайчик

По дорозі зайчик скаче,
Сніг глибокий – зайчик плаче:
Змерз він дуже і тремтить,
І не знає, що робить.
Де спочити? Де присісти?
Де знайти чогось поїсти?

Треба швидше у лісочок,
Де стоїть старий пеньочок,
Сніг лапками розгребти
Й, може, корінці знайти,
Або кору трохи згризти...
Ох, як хоче зайчик їсти!

К. Перелісна

Заняття 2.

Бідна лисичка
Лисенятко плаче:
Я таке ледаче!
Те не вмію, те не хочу –
Тільки голову морочу.
Заспокоює лисиця:
Можна усього навчитися.
Лисенятко плаче дужче:
Ні, бо я ще й вереднююче!

Л. Мовчун

Заняття 3.

Дітям читається уривок з Бурятської народної казки «Дівчинка і місяць», у якій вираз «бідна дівчинка» розуміється як *«сирота, нічого не має, багато трудиться»*. Після читання дітей запитують, що в цій казці означає «бідна дівчинка»?

Дівчина і місяць

Була колись дівчина-сирота. Люта мачуха цілісінький день лаяла її, ганяла, зітхнути не давала. Тільки й чула сирітка:

– Ану, біжи туди! Ану, зроби оце!

І так з раннього ранку до пізнього вечора.

Якось послала мачуха бідну сирітку на річку по воду. Прийшла дівчина до річки, набрала повні відра й пішла

назад. А сили в неї немає. Ступить крок, поставить повні відра на землю й стоїть... Довго додому йшла.

А мачуха бігає по юрті, лютує:

– Де ж вона ділася? Чом так довго не вертається?

Нарешті вибігла з юрти, побачила вдалині сироту й ну галасувати й лаятись:

– А щоб тебе сонце й місяць ухопили та до себе забрали...

Заняття 4.

Вправа 6. У ході виконання цієї вправи діти згадують і запам'ятовують прочитані їм напередодні тексти. Педагог ставить питання: «Про кого ви слухали вірш (казку)? Що означає *бідний зайчик*, *бідна лисичка*, *бідна дівчина*? Які вони були всі? Кого ви ще можете так назвати? Що це означає?»

Заняття 5. (перенос значення).

Ведмедик Мишка
Ну а це – ведмедик Мишка,
Він і плаче, і реве...
Він звихнув учора ніжку.
І тепер кривенький трішки.
Та нічого – заживе!

І. Нехода

– Як можна назвати ведмедика? Який він? Що це означає?

ДОБРИЙ

Український борщ

Яринчина мама вміє варити український борщ. Вона каже:

– Хто їсть борщ, той буде здоровий.

І Яринка вірить мамі: борщ дуже добрий. Коли мама варить борщ, то кладе в горщик картопельку, шматочок яловичини або свинини, капусточку, квасольку або молоді стручки з квасолею, помідорчик, петрушку, кріп, лавровий лист, перчик. Засмажує сальцем із цибулькою, а то ще й сметанки вкине. І поставить борщик до жару умлівати, бо найсмачніший борщ із печі. Тоді витягне й насипле Яринці. А борщ пахне на всю хату. Яринка певна, що кожна українська мама повинна вміти варити український борщ. А дід Роман каже:

– Борщ і каша – їжа наша.

За Д. Чередниченком

Лісове джерельце

Лісове джерельце,	Квітці і людині,
<u>Добре</u> в нього серце,	Тому й не міліє,
Всім дає водиці:	Дзюркотить, радіє
І звірятку, й птиці,	І з лісів дзвінкою
Дереву, травині,	Витіка водою.

М. Чепурна

Бджілка

Бджілка літає
Серед квіток,
В вулик збирає
Добрий медок.
Ой і солодкий
Сік у квіток,
Дасть досхочу нам
Меду дідок.
Скаже: «Жалійте,
Діти, бджілок.
Носять вони нам
Гарний медок»

В. Бурбела

Тексти для переносу значення

Голуби

Дмитрик любить голубів:
Сам хатинку їм зробив.
Змайстрував легку драбинку
Й приладнав їм під хатинку.
Поодинці по драбинці
Ходять раді голуби
І до хлопчика гуркочуть:
– Дуже вдячні ми тобі!

О. Журлива

ДОБРИЙ, БІДНИЙ

Зайчик і горобина

Засипало снігом землю. Нема чого їсти зайчикові. Побачив зайчик червоні ягоди на горобині. Бігає навколо дерева, а ягоди – високо. Просить зайчик: «Дай мені, горобино, одне гроно ягідок».

А горобина й каже: «Попроси вітра, він відірве».

Попросив зайчик вітра. Прилетів вітер, гойдає, трусить горобину. Відірвалося гроно червоних ягід, упало на сніг. Їсть зайчик ягоди, дякує вітрові.

В. Сухомлинський

Засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ

Засвоєння антонімічних значень

Вправа 7. Педагог: «Ось два м'ячі: один великий, інший маленький. Покажи, де великий м'яч, а де маленький. Ось два будинки: один високий, інший низький. Покажи, де

високий будинок, а де низький». Потім педагог просить дитину назвати, які це предмети.

Вправа 8. Відповісти на запитання педагога за картинкою. Наприклад.

– Що товсте, а що тонке? (*Олівець товстий, а голка тонка*).

– Що широке, а що вузьке? (*Рушник широкий, а бант вузький*).

– Хто сміється, а хто плаче? (*Хлопчик сміється, а дівчинка плаче*).

– Коли темно, а коли світло? (*Уночі темно, а вдень світло*).

За необхідності спочатку діти називають зображені предмети (*Що це? – Це олівець, це голка*).

Вправа 9. «Докажи слівце» (з використанням малюнків).

– Дівчинка чиста, а хлопчик...(*брудний*).

– Торт солодкий, а лимон...(*кислий*).

– Дерево високе, а кущ...(*низький*).

– Вдень світло, а вночі...(*темно*).

Вправа 10. На картинках порівняти:

– дорогу і стежку (*дорога широка, а стежка вузька*);

– подушку і стіл (*подушка м'яка, а стіл твердий*);

– дерево і кущ (*дерево високе, а кущ низький*);

– літо і зиму (*влітку тепло, а взимку холодно*).

Засвоєння синонімії

1. Диференціація слів, близьких за значенням, але не синонімів

Вправа 11. Показати на картинці:

– хто спить, а хто лежить;

– хто миє, а хто купає;

– хто миє, а хто пере;

– хто везе, а хто несе.

Вправа 12. Гра «Що ми будемо робити?» Діти вибирають картинки, на яких зображені предмети, необхідні для названої педагогом дії:

- різати – пиляти (хліб, дрова);
- мити – прати (вікно, речі);
- підмітати – чистити (віник, взуттєва щітка);
- сапати – копати (сапка, лопата).

Варіант гри «Чим ми будемо робити?»

- шити – в'язати (голка, спиці);
- різати – пиляти (ніж, пилка).

2. Уточнення та диференціація значень відносних синонімів і їх вживання на практичному рівні

Вправа 13. Діти називають картинки, використовуючи словосполучення:

- дівчинка стрибає; заєць скаче;
- хлопчик худий; дерево тонке;
- рум'яне яблуко; рожева стрічка;
- м'яка подушка; пухнаста кішка.

Вправа 14. Згадати і сказати (без опори на наочність):

- хто скаче, а хто стрибає;
- хто худий, а що тонке;
- що рум'яне, а що рожеве;
- що м'яке, а що пухнасте.

Вправа 15. Добір слів за картинками. Про що можна сказати рум'яний, а про що червоний (*пиріжок, помідор*), пухнаста, м'яка (*ялинка, подушка*), що тече, а що ллється (*річка, дощ*).

3. Актуалізація та добір синонімів до заданого домінуючого слова з пари слів-синонімів

Вправа 16. Дітям читаються тексти, що містять два слова, які мають однакове значення, але звучать по-різному. Педагог називає головне, домінуюче слово з тексту, діти добирають

інше слово із синонімічної пари (наприклад, *хворий* – *нездоровий, добрий* – *гарний* у значенні *смачний*). Наприклад:

Хворий бичок
Зажурилася корова:
– Ох, синочок нездоровий!
Третій день хворіє в ліжку,
Бо прорізуються ріжки.
Л. Пшенична

Бджілка
Бджілка літає
Серед квіток,
В вулик збирає
Добрий медок.
Ой і солодкий
Сік у квіток,
Дасть досхочу нам
Меду дідок.
Скаже: «Жалійте,
Діти, бджілок.
Носять вони нам
Гарний медок».
В. Бурбела

Засвоєння різних смислів багатозначних слів

Сніг іде
Тихо, тихо сніг іде,
Білий сніг, лапатий;
Ми у двір скоріш підем,
Візьмемо лопати.
М. Познанська

Туп – туп – туп! Там і тут
До садочка діти йдуть.
Не біжать, не кричать,
Лиш ніжками тупотять.

К. Перелісна

Йдуть, і йдуть, і йдуть дощі...
Стали чорними кущі.
І дерева чорні стали,
Бо листочки вже опали...

М. Познанська

Бджоли гудуть –
У поле летять.
З поля йдуть –
Медок несуть.

Народна творчість

Після прослуховування текстів дитині ставиться запитання: «Що (хто) іде? Що це означає? Як можна сказати по-іншому?» (*сніг іде – падає, дощ іде – крапає тощо*).

Стоїть при дорозі
На одній нозі.
І шапочку має,
Та нікого не вітає.

(гриб)

Народна загадка

Йти не йдем,
Хоч маєм ноги,
Все тримаємось
Підлоги.

(меблі)

Г. Бойко

Дерев'яний та довгенький,
Маю *носик* я гостренький
На білому слід лишаю, –
І всіх діток потішаю.

(*олівець*)

То холодним, то гарячим
Вдома кожен мене бачив.
І співаю я від жару,
І пускаю з *носа* пару.

Г. Бойко

Їжачок – хитрячок
Їжачок-хитрячок
Із *голок* та шпичок
Пошив собі піджачок.
У тому піджачку

Він гуляє по садку.
Натикає на *голки*
Груші, яблука, сливки.
І до себе на обід
Він скликає цілий рід.

П. Воронько

Вправа 17. Покажи, у кого (у чого) є шапочка, носик, ручка, голки тощо.

Вправа 18. Вибери серед малюнків ті, про які можна сказати:

- дерев'яна ніжка, смачна ніжка, хвора ніжка;
- гарячий носик, кирпатий носик;
- залізна ручка, пухленька ручка;
- колюча голка, пахуча голка;
- смачна шапочка, солом'яна шапочка.

Вправа 19. Дітям читаються вірші.

Хліб
Тільки-но з печі,
Скоринка в золі –
Свіжа хлібина
Лежить на столі.
День розпочався
З цієї хлібини...

М. Компанієць

Варенички
Наша мама добра, мила
Вареничків наварила:
І гарячі, і свіженькі.
Їсти будемо смачненько.

Після цього дитину просять відповісти на запитання: «Що означає *свіжий хліб*, *свіжі вареники*? Скажи по-іншому?»

Вправа 20. Діти пояснюють значення слова *свіжий* у сполученні з іншими словами, у реченні (можна з опорою на наочність).

- Тато одягнув свіжу сорочку.
- Мама принесла свіжу рибу.
- На вулиці свіжий вітер.
- У вазі стоять свіжі квіти.
- Бабуся налила в тарілку свіжий суп.

Вправа 21. Пригадати і назвати: «Що буває *свіже*, що це означає?»

Вправа 22. Яким словом можна замінити зазначені слова в словосполученнях?:

- Іде сніг (*падає, летить, кружляє*).
- Іде людина (*ногами ходить*).
- Грає з лялькою (*катає, одягає, годує*).
- Свіжий хліб (*гарячий, запашний, м'який*).
- Свіжа сорочка (*чиста, випрана*).
- Свіжа риба (*жива*).

Вправа 23. Гра в лото «Хто що робить?» Підібрати необхідне слово. Дітям роздають картки, на яких зображені люди і тварини, що виконують різні дії. Педагог називає дію, діти знаходять відповідний малюнок і відповідають фразою, даючи відповідь на запитання: «Хто? Що робить?» Наприклад.

– Скаче. (*Заєць скаче. М'яч скаче. Кінь скаче*).

– Іде. (*Дош іде. Людина іде. Потяг іде*).

Пропонуються інші слова: *стойть, лежить, сидить, летить, повзе, плаває*.

Якщо дитина правильно показала і назвала малюнок, він закривається фішкою. Виграє той, хто швидше за усіх закриє свої малюнки.

Вправа 24. Закріплення значень слова *свіжий*. Відповісти на запитання, дібрати потрібне слово.

– Рибу тільки що піймали, вона ще жива. Яка це риба? (*свіжа*).

– Сорочку тільки що випрали і попросували. Яка це сорочка? (*свіжа*).

– Суп тільки що зварили, він смачний і гарячий. Який це суп? (*свіжий*).

– Повітря чисте, прохолодне, ним приємно дихати. Яке це повітря? (*свіже*).

Таким чином, дитина розуміє, що одне і те саме слово може позначати різні явища, а різними словами можна назвати однакову якість, явище.

Формування морфологічної системи словотворення

1. Визначення спільного в значенні похідних слів

Вправа 25. Педагог пропонує дітям послухати слова парами (похідні та твірні) і визначити, які предмети вони позначають: великі або маленькі (з опорою на наочність).

Наприклад: *диван – диванчик, помідор – помідорчик, барабан – барабанчик, м'яч – м'ячик.*

Вправа 26. Перед дітьми виставлені ті самі картинки. Дітям пропонується показати великі та маленькі предмети: спочатку попарно, потім врозкид. Наприклад:

– покажи, де помідор, де помідорчик (барабан, барабанчик, диван, диванчик);

– покажи, де барабан, диванчик, помідорчик, барабанчик, помідор, диван.

Вправа 27. Педагог називає слово (без наочної опори). Дитина повинна визначити, що воно означає: «Який предмет я назвала – великий чи маленький?» Спочатку попарно, потім вроздріб (*квітка, квіточка, палка, палочка, ваза, вазочка; помідор, помідорчик, барабан, барабанчик* тощо).

Вправа 28. Педагог пропонує послухати слова (без опори на наочність): «Послухай, як я скажу: м'яч – м'ячик, (барабан – барабанчик, вазон – вазончик, кавун – кавунчик). Чим схожі м'яч і м'ячик? Чим відрізняється м'яч від м'ячика? М'яч великий чи маленький? М'ячик великий чи маленький? М'ячик, кавунчик, барабанчик – це предмети великі чи маленькі? М'яч, кавун, барабан – це предмети великі чи маленькі?»

2. Визначення спільного звучання словотворчих афіксів в похідних словах

Вправа 29. Доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність). Педагог вимовляє слова без виділюваного і значимого афікса. Дитина повинна закінчити слово, вимовляючи його закінчення. Наприклад: помідор – чик, диван – чик, барабан – чик тощо. Після цього дитині потрібно визначити і відповісти, яку однакову часточку слова вона вимовляла (чик).

Вправа 30. Грають двоє дітей. Одна дитина за зразком педагога вимовляє початок слова (*помідор-, барабан-, диван-*,

вазон-, кавун-), а інша дитина повинна додати часточку слова, щоб усі предмети стали маленькі (чик). Після цього педагог просить інших дітей відтворити і повторити ту часточку слова, коли предмети ставали маленькі. Далі діти міняються ролями.

Вправа 31. Педагог вимовляє слова (без наочної опори) і пропонує дітям визначити спільність звукового оформлення слів. Наприклад: “Послухай ще раз ласкаві слова і скажи, що ти чуєш однакове в кожному слові: *пальчик, м’ячик, диванчик, вазончик*” При цьому педагог інтонаційно виділяє загальну частину *чик*.

3. Присвоєння значення виділеній морфемі

Вправа 32. Педагог вимовляє слова (без наочної опори) і просить визначити: це великий предмет чи маленький. Наприклад: «Слово *барабанчик (м’ячик, перчик, помідорчик)* означає великий предмет чи маленький? Що тобі підказало (яка частинка слова), що це маленький предмет? Що в цих словах звучить однаково?»

4. Утворення слів за аналогією

4.1. Утворення слів без зміни звукової структури кореня похідного слова.

Вправа 33. Педагог дає зразок утворення слів. Наприклад: «Від слова *м’яч* можна утворити слово *м’ячик (барабан – барабанчик)*. Утвори (назви) ще такі самі слова від слів *баран, бідон, хліб, диван, вазон, ключ*».

4.2. Утворення слів зі зміною звукової структури кореня похідного слова

Вправа 34. Педагог: від слова *перець* можна утворити слово *перчик*. Утвори ще такі слова від слів *палець, засць, стілець, горобець* тощо.

4.3. Утворення асемантичних (неіснуючих) слів

Вправа 35. Педагог: від слова *суром* я утворила слово *суромчик*. Утвори схожі слова від слів *мурен*, *банець* (*муренчик*, *банчик*) тощо.

5. Класифікація похідних слів за значенням

Вправа 36. Гра «Вибери картинку». Грають двоє дітей. Дітям дається інструкція: «Ти вибираєш великі предмети, а ти – маленькі». Педагог називає картинки парами: «Стілець – стільчик, м'яч – м'ячик, барабан – барабанчик тощо». Потім діти міняються.

Вправа 37. Гра проводиться аналогічно, однак педагог вимовляє слова врозкид.

Формування лексичної системності

1. Формування синтагматичних зв'язків слів

1.1. Добір прикметників до іменників

Вправа 38. «Хто більше пригадає слів?» Дібрати якнайбільше слів з опорою на картинки і запитання педагога:

- Яке сонце? (*жовте, кругле, велике*).
- Яка трава? (*зелена, висока, низька, м'яка*).
- Який помідор? (*круглий, червоний, великий, солодкий, м'який*).

Вправа 39. «Який предмет?» За допомогою предметів і малюнків дібрати слова за зразком: «Стіл дерев'яний».

- М'яч... (*гумовий*).
- Ваза... (*скляна*).
- Комір... (*хутряний*).
- Ніж... (*залізний*).
- Кораблик... (*паперовий*).

Вправа 40. Гра «Відгадай». Відгадати, чий це предмет. За малюнками відповісти: «Чий? Чия? Чий? Чие?» Діти відповідають словосполученням.

- Чия це сумка? – Сумка мамина.
- Чие це пальто? – Пальто хлопчика.
- Чий це лапи? – Лапи собачі.
- Чий це хвіст? – Хвіст мишачий.

1.2. Добір іменників до прикметників

Вправа 41. Дітям пропонуються предметні картинки: яблуко, слон, лимон, комар, подушка, горіх. Педагог запитує: «Про що (або про кого) можна сказати кислий, великий, солодкий, м'який, маленький, твердий?».

Вправа 42. Гра «Відгадай, що це?» Дібрати іменник до прикметника за допомогою відповідних предметних картинок.

- Яскраве, жовте, тепле.
- Круглий, гумовий, різнобарвний.
- Кругле, червоне, солодке.
- Руда, пухнаста, хитра.

1.3. Добір дієслів до іменників

Вправа 43. Гра «Підкажи слово». Педагог показує картинки і пропонує дітям відповісти на запитання «Що робить?»

- Літак, птах (що робить?) – летить.
- Риба, човен (що робить?) – пливе тощо.

Вправа 44. Гра «Хто як пересувається?» Педагог називає предметні картинки, а діти визначають, хто як рухається (пересувається).

- Кінь – скаче, біжить.
- Змія – повзе.

- Птах – *летить*.
- Риба – *плаває*.
- Хлопчик – *іде, біжить*.

1.4. Добір іменників до дієслова

Вправа 45. Педагог показує дітям картинки, пропонує дібрати слова, відповівши на питання «Хто? Що?»

- Літає (*комар, птах, перо, сніжинка, літак*).
- Плаває (*людина, качка, м'яч, човен, корабель, листок*).
- Скаче (*жаба, кінь, коза, м'яч*).
- Повзе (*людина, змія, собака, равлик, черепаха*).
- Іде (*людина, собака, корова, потяг, сніг, дощ*).
- Росте (*квітка, дерево, дитина*).
- Біжить (*людина, струмок, собака*).

Вправа 46. Добір необхідних слів за змістом. Відповісти на запитання: «Чим?» (за допомогою малюнків).

- Ріже... (*ножем*).
- Малює... (*олівцем*).
- Підмітає... (*віником*).
- Миє... (*ганчіркою*).
- Їсть... (*ложкою*).
- Копає... (*лопатою*).

1.5. Добір прислівників

Вправа 47. Дібрати потрібне слово, відповісти на запитання: «Як?» Дати якісну оцінку дій.

- Лисиця біжить ... (*швидко*).
- Таня співає... (*голосно*).
- Літак летить... (*високо*).
- Змія повзе... (*повільно*).

Для закріплення процесу формування різних смислових зв'язків між словами використовуються спеціальні завдання на спрямовані асоціації.

Наприклад.

Вправа 48. Закріплення зв'язків між іменниками та прикметниками. Педагог дає інструкцію: «Я буду називати слова, а ти скажи, хто як ходить (пересувається, рухається)». Наприклад: *заєць – скаче, змія – повзе, сорока – летить, риба – пливе тощо.*

Вправа 49. Закріплення зв'язків між дієсловами та іменниками. Інструкція педагога: «Я буду називати слова, а ти відповідай, хто (або що) це робить». Наприклад: *малює – дівчинка, хлопчик; летить – літак, пташка; спить – дідусь, кіт, росте – дерево, будинок тощо.*

Далі відпрацьовані синтагми вводяться в речення, потім у зв'язне мовлення.

2. Формування парадигматичних зв'язків слів

Вправа 50. Виділення загальної ознаки у предметів.

Педагог на малюнках називає предмети червоного кольору. Наприклад: *помідор, прапорець, плаття, куля, вишня, хустка.* Далі додаються і виставляються упереміш малюнки інших кольорів, наприклад, зеленого і жовтого. Дітям пропонується назвати предмети спочатку червоного, потім зеленого, жовтого кольору. Для розвитку пам'яті дітей: усі малюнки забираються. Діти повинні згадати і назвати, що було червоне, зелене, жовте. На основі запропонованих малюнків можна провести гру «Який малюнок зайвий» (з виключенням предметів іншого кольору).

Аналогічно проводяться ігри і вправи на узагальнення предметів за формою, величиною.

Вправа 51. Визначення спільної ознаки предметів. Педагог пропонує кілька готових угруповань (наприклад, *продукти, одяг, іграшки*). Дітям ставиться питання: «Що спільного в цих предметах? Чому вони разом?»

Вправа 52. Кільком дітям дається завдання: із запропонованих малюнків кожному вибрати свої. «Ти вибери те, що літає, ти – те, що росте на дереві тощо» Після цього кожній дитині ставиться запитання: «Чому ти вибрав саме ці малюнки?»

Для ускладнення завдання з метою розвитку мислення, уваги можна додати декілька малюнків, які не відносяться ні до однієї з вищеназваних тематичних груп, і наприкінці гри залишаються. При цьому діти можуть пояснити, чому ці картинки залишилися.

Вправа 53. Гра «Чого не вистачає?» Перед дітьми розкладені картинки, об'єднані за тематичною ознакою. Наприклад:

- лисиця, заєць, вовк...
- груша, яблуко, вишня...
- плаття, пальто, шапка...

Нижче врозкид запропоновано додаткові картинки з цих груп (наприклад, слива, пальто, ведмідь). Дітям необхідно розглянути їх, вибрати потрібний і продовжити ряд. По можливості пояснити, чому дитина вибрала саме цю картинку. Виграє той, хто встиг правильно розкласти більше всіх картинок.

Ускладнений варіант гри. Картинки такі самі, але ще додаються такі, що не відносяться до жодної з груп, які повинні залишитися після виконання завдання.

Вправа 54. Гра «Що зайве?» Дітям пропонують низку картинок, наприклад, собака, кішка, корова, яблуко.

Завдання: відібрати зайву картинку. Пояснити, чому вона не підходить. Аналогічно підбираються й інші картинки.

На завершальному етапі роботи дітям пропонується виконати завдання, побудоване за принципом спрямованих асоціацій, що дозволяє активізувати сформований тип семантичного зв'язку на довільному рівні.

Вправа 55. Гра у слова. У відповідь на слово педагога потрібно називати слова з заданого угруповання. Слова називаються по одному.

Наприклад. Педагог: «Я називатиму слова, а ти називатимеш колір предметів». Слова педагога: *сонце, помідор, вишня, трава, небо, сніг*. Відповіді дітей: *жовте, червоний, червона, зелена, синє, білий*.

Вправа 56. Закріплення сформованих смислових зв'язків між словами. Педагог називає слова однієї тематичної групи, наприклад, *слива, вишня, абрикос, персик*. Дітям пропонується у відповідь на кожне слово педагога називати овочі (що росте на городі).

Вправа 57. Угруповання за тематичною ознакою. Діти групують запропоновані малюнки, називаючи узагальнювальні слова: *фрукти, овочі, меблі, одяг, взуття, посуд, тварини, птахи, квіти*.

Наступна вправа проходить без наочної опори. За необхідності, закінчуючи ряд слів, діти називають узагальнювальне слово. Дітям пропонується пограти зі словами (з метою закріплення вміння класифікувати і співвідносити задане слово до тієї або іншої логічної категорії).

Вправа 58. Гра «Я починаю, а ти продовжуєш»:

- Тарілка, чашка... (*посуд*) (узагальнювальне слово називає та дитина, яка знає).
- Велосипед, автобус...(*транспорт*).
- Пальто, светр...(*одяг*).
- Червоний, зелений...
- Йде, сидить...

3. Зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків

Приклади вправ для відпрацьовування спрямованих асоціацій представлені нами вище (Вправи 47, 48).

4. Розвиток вільних асоціацій

Вправа 59. Гра в слова. Для цього дитині потрібно назвати слово у відповідь на будь-яке пред'явлене. Орієнтовний перелік слів-стимулів, які називає педагог, виражених іменниками з конкретним та абстрактним значенням, дієсловами, прикметниками, прислівниками.

- Будинок, собака, стіл, дерево, сонце, посуд, дощ, заєць, трава, зима.
- Іде, росте, спить, їсть, пливе, співає, плаче, заходить, падає, поливає.
- Зелений, великий, низький, дерев'яний, твердий, веселий, мамин, котячий.
- Високо, швидко, темно, холодно, весело, далеко.

Після цього можна поставити запитання: «Чому ти згадав (назвав) саме це слово?»

2. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Формування системи морфологічної словозміни

1. Розуміння та порівняння словоформ в імпресивному мовленні

Категорія числа

Вправа 60. Покажи, де кубик, а де кубики; де шапка, а де шапки; де листочок зелений, де листочки зелені; де хлопчик іде, де хлопчики йдуть.

Вправа 61. Виконання інструкції в ігровій формі. Дай ведмедику (зайчику, білочці) кубик, дай кубики, дай горішок, дай горішки тощо (пред'явлення попарне та врозсип).

Категорія виду

Вправа 62. Покажи, де хлопчик малює, де хлопчик намалював, де мама шие, де мама пошила. Покажи, хто з дітей складає пірамідку, а хто вже склав.

Категорія часу

Розуміння дієслів теперішнього, минулого та майбутнього часу.

Вправа 63. Покажи на малюнку, де хлопчик читає, де читав, де дівчинка мила, а де миє? Покажи, де хлопчик буде, збудував, буде будувати?

Категорія роду

Вправа 64. Співвіднесення іменників жіночого і чоловічого роду з займенниками він, вона, воно.

Дітям пропонується послухати вірші.

Метелик

Я біжу, біжу по гаю,
Я метелика впіймаю.
А метелик не схотів –
Геть від мене полетів.
Полетів він на лужок,
Заховався між квіток,
Я іду, іду, іду

І метелика знайду.

Н. Забіла

Після цього педагог просить дати відповідь на запитання:—
Про кого цей віршик? Як говориться у віршику про метелика:
він, вона чи воно?

Ялинка

*Висока – до самої стелі –
Зелена, струнка, ошатна,
Один лише раз до житла
Щороку приходять вона.
М. Ребро*

– Про що цей віршик? Як говориться у віршику про
ялинку: *він, вона, воно?* Яка у віршику ялинка, повтори.

Новеньке платтячко
Мама платтячко пошила!
У ньому я іду гулять,
Щоб дівчаткам показати
Найбарвистіше з платъ.
І таке ж воно *гарненьке* –
І *квітчасте*, і *густе*, –
Що й сама я інша стала –
Не впізнаєте мене.

М. Джангазієв

– Про що цей віршик? Як говориться у віршику про
платтячко: *він, вона, воно?* Яке платтячко, повтори.

Розуміння та диференціація жіночого та чоловічого роду
дієслів у минулому часі

Вправа 65. Дівчинку і хлопчика звать однаково – Женя.
Покажи на малюнку, про кого я говорю:

- Женя упав. Женя упала.

- Женя заплакав. Женя заплакала.
- Женя приніс гриби. Женя принесла гриби.

2. Довільна словозміна в експресивному мовленні

а) визначення загального значення слів

Вправа 66. Педагог пропонує дітям послухати слова (в однині та множині) і визначити, скільки предметів вони позначають: один чи багато (з опорою на наочність). Наприклад: стіл – столи, помідор – помідори, барабан – барабани, кубик – кубики тощо.

Вправа 67. Ті самі малюнки виставлені в ряд. Дітям пропонується показати, де один, а де багато: спочатку попарно, потім врозкид. Наприклад:

– покажи, де помідор, де помідори (барабан, барабани, стіл, столи);

– покажи, де барабан, стіл, помідори, барабани, помідор, столи.

Вправа 68. Педагог пропонує послухати слова (без опори на наочність). Послухай, як я скажу: м'яч – м'ячі, (*стілець – стільці, палець – пальці, перець – перці*). М'яч – один чи багато? М'ячі – один чи багато? М'ячі, пальці, стільці – це один предмет чи багато? М'яч, стілець, палець – це один предмет чи багато? Чим схожі м'яч і м'ячі? Чим відрізняються м'яч і м'ячі?

б) вичленовування загального звучання морфем

Вправа 69. Доповнити слова. Педагог вимовляє слова, виділяючи голосом однакове закінчення **-і**: стільці, пальці, м'ячі, перці, зайці. Дитина за аналогією закінчує розпочаті педагогом слова: гаманц**-і**, покупц**-і**, горобц**-і** тощо.

Завдання 70. Доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність). Педагог вимовляє слова без виділеного і значущого афікса. Дитина повинна закінчити слово, вимовляючи його закінчення. Наприклад: квітка – зелена, біла, продовжуй яка: червон-а, велик-а, висок-а, рожев-а. Після цього дитині потрібно визначити і відповісти, яку однакову частинку слова вона вимовляла (а).

в) присвоєння значення виділеній морфемі

Вправа 71. Педагог вимовляє слова (без наочної опори) і просить визначити: це один предмет чи багато. Наприклад: «Слово *квітки* (*шапки, лійки, сливи, пірамідки, тарілки*) позначає один предмет чи багато? Що тобі підказало (яка частинка слова), що це багато предметів (*и*)?»

г) утворення слів за аналогією

Вправа 72. Педагог дає зразок зміни слів. Наприклад: «Слово *перець* можна змінити на слово *перці* (м'яч – м'ячі, палець – пальці, засць – зайці). Назви ще такі ж слова від слів *горобець, молодець*».

д) диференціація слів за значенням

Вправа 73. Гра «Вибери малюнок». Грають двоє дітей. Дітям дається інструкція: «Ти вибираєш один предмет, а ти – багато предметів». Педагог називає: «Стіл, столи, барабан, барабани, помідор, помідори, огірок, огірки, молоток, молотки». Потім ролі міняються.

Вправа 74. Гра проводиться аналогічно, тільки педагог вимовляє слова врозкид.

Зазначений алгоритм ми пропонуємо використовувати і для формування інших значень граматичних категорій іменників, прикметників, дієслів.

3. Використання набутих граматичних мовних знань у процесі опосередкованого визначення граматичної форми головного слова за граматичною формою узгодженого слова

Вправа 75. Дібрати потрібне слово. Педагог показує малюнки (дівчинка, хлопчик, білка, заєць, сонце), говорить, хто що робив (робили). Діти добирають потрібне слово.

– Дівчинка і хлопчик малювали. Дівчинка (що робила?)...(малювала). Хлопчик (що робив?)...(малював).

– Далі без навідних питань.

– Білка і заєць стрибали. Білка...(стрибала). Заєць...(стрибав).

– Дівчинка і сонце сховалися. Дівчинка...(сховалася). Сонце...(сховалося).

Вправа 76. Покажи на малюнку, про кого я говорю, про дівчинку чи про хлопчика.

Поливала – поливав

Будував – будувала

Малювала – малював

Стрибала – стрибав

Знайшов – знайшла

Бігла – біг

Їв – їла

Вправа 77. Послухай уривки з віршів. Дай відповідь на запитання: «Про кого говорить у вірші: про дівчинку чи про хлопчика?» Педагог інтонує голосом закінчення дієслів.

Ялинка

Ведмедики

Раз я взувся в чобітки,

Ведмежаток я взяла,

Одягнувся в козушину,

Посадила до стола,

Сам запрягся в саночки

Стала медом частувати:

І поїхав по ялинку.

–Пригощайтесь, ведмежата!

О. Олесь

Г. Бойко

Вправа 78. Добери малюнок до слова. Малюнки: великий м'яч – маленький м'яч, велика машина – маленька машина, велике яблуко – маленьке яблуко. Педагог називає слова *великий, велика, велике*, а діти добирають до цього слова малюнок і називають його. Після цього повторюють утворене словосполучення.

Вправа 79. Послухай дай відповідь на запитання «Чи правильно я сказала? Якщо неправильно, відповідай правильно».

- Червона помідор.
- Жовта лимон.
- Зелене огірок.
- Зелений ялинка.
- Синій небо.
- Червоний чашка.

Засвоєння категорії відмінка іменника

Знахідний відмінок на матеріалі істот і неістот

Вправа 80. Гра. «Зоопарк». Перед дітьми картинки диких та свійських тварин і птахів. Покажи та назви, кого ми бачили в зоопарку.

– Зайця, ведмедя, слона, їжака, бегемота, тигра.

Вправа 81. За малюнком доповнити речення одним словом, відповідаючи на запитання «Що?»:

- Бабуся в'яже теплий що?... (*свєтр*).
- Ведмідь любить їсти що?... (*мед*).
- Дівчинка п'є апельсиновий що?... (*сік*).
- Узимку йде білий що?... (*сніг*).

Далі відпрацьовуються відмінкові закінчення I і II типу відмінювання.

Вправа 82. Відповідай на запитання: «Хто що любить їсти?»
(з опорою на наочність)

- Собака любить *кістку*.
- Корова любить *траву*.
- Кішка любить *молоко*.
- Заєць любить *моркву*.

Знахідний відмінок у значенні об'єкта з прийменником

Для відпрацювання вказаного значення іменника дітям пропонується послухати віршик, відгадати загадку і дати відповідь на запитання: «Про кого?», «Про що?» Наприклад.

Я вухатий ваш дружок,
У мене сірий кожушок,
Куций хвостик, довгі вуса,
Я усіх-усіх боюся.

– Про кого я загадала загадку? (про *зайчика*).

Колосок
Раненько в полі,
Мов дзвіночок,
Стоїть у волошках колосочок.
Стоїть вусатий і гінкий,
Спечуть із нього хліб м'який.
Л. Шевцова

– Про що я прочитала віршик? (про *колосочок*).

Засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій

Практичне засвоєння прийменника *в*

Форми знахідного відмінка в значенні напрямку дії.

Вправа 83. Виконай завдання.

- Поклади лопатку в (у) відро.

- Поклади м'яч у кошик.
- Поклади олівець в кишеню.
- Постав чашку в шафу.

Вправа 84. Вживання прийменника (у) в реченні. Діти виконують ті самі завдання і відповідають на запитання педагога: «Куди ти поклав лопатку (м'яч, олівець, чашку)?»

Вправа 85. Складання речень. Педагог тихо, щоб інші діти не чули, дає завдання одній дитині. Після його виконання педагог запитує дітей, що зробив (зробила).

- Що зробила Таня? (*Таня поклала кубики в кошик*).
- Що зробив Сашко? (*Сашко поклав машинку в кишеню*).

Вправа 86. Відповідай на запитання за малюнком.

- Куди йдуть діти? *Діти йдуть до лісу.*
- Куди мама наливає воду? *Мама наливає воду в відро.*
- Куди дівчинка поставила квіти? *Дівчинка поставила квіти у вазу.*
- Куди хлопчик кладе ложку? *Хлопчик кладе ложку в склянку.*

Диференціація і практичне засвоєння форм іменників родового відмінка

У роботі над формуванням форм родового відмінка діти вчаться розрізняти рід іменників, що виявляється в закінченнях.

Родовий відмінок у значенні належності

Вправа 87. Відповідай на запитання: чиї це речі? (за малюнком):

– Халат, мама, панама, хлопчик, окуляри, тато, капелюх, дідусь, хустка, бабуся, бант, дівчинка.

Відповіді: Халат мами. Панама хлопчика. Окуляри тата. Капелюх дідуся. Хустка бабусі. Бант дівчинки.

Вправа 88. Розглянь малюнки тварин. Назви, чиї це хвости.

Відповіді: Хвіст лисиці. Хвіст собаки.

Практичне засвоєння іменників із прийменником у

Вправа 89. За допомогою малюнків відповісти на запитання: «У кого що?» Наприклад: У кого червоне плаття? (*у мами, у дівчинки*). У кого сумка? (*у бабусі, у мами*). У кого кошик? (*у дівчинки*). У кого хвіст? (*у кішки*).

Вправа 90. Відгадування загадок про тварин (з опорою на наочність і без неї). Наприклад: У кого роги? У кого довгі вуха? У кого швидкі ноги? У кого гострі пазури? У кого великі зелені очі і довгі вуса? У кого довгий пухнатий хвіст?

Родовий відмінок у значенні відношення цілого до частини

Вправа 91. Гра «Половинки». Педагог показує дітям малюнки із зображенням половинок предметів. Наприклад: *гриба, м'яча, стола, квітки, вази, ляльки*. Діти повинні відгадати та назвати, чия це половинка, і підібрати другу половинку предмета.

Вправа 92. За картинками доповнити речення одним словом:

- Дівчинка зібрала повний кошик чого? (*грибів*).
- Хлопчик випив склянку чого? (*молока*).
- На столі повна ваза чого? (*квітів*).
- На дереві багато чого? (*листочків*).

Родовий відмінок у значенні відсутності частини або цілого

Вправа 93. Гра «Кого немає?» Дитина, що водить, закриває очі. Хтось із дітей ховається. Ведучий повинен відгадати, кого немає.

Відповідь: Немає Оленки. Немає Миколки.

Вправа 94. Гра «Чого немає?» (розвиток пам'яті, уваги). У педагога на столі різні предмети, іграшки. Дітям пропонується подивитися і запам'ятати їх. Потім вони закривають очі, педагог забирає якусь одну іграшку.

Відповіді: Немає ляльки. Немає машини. Немає кубика.

Ускладнений варіант. Педагог забирає спочатку одну, потім дві, три іграшки.

Вправа 95. Гра «Що без чого?» Педагог показує зображення предметів без певної важливої деталі. Наприклад: чашка без ручки, стіл без ніжки, білка без хвоста, пальто без рукава тощо. Діти відповідають, що (хто) без чого і підбирають відсутню деталь.

Вправа 96. Педагог називає частину слова, діти повинні його закінчити (за аналогією).

– На столі немає лож...ки (чаш...ки, видел...ки, таріл...ки, книж...ки, руч...ки)

– На килимку немає м'ячи...ка (куби...ка, стільчи...ка, зайчи...ка).

Родовий відмінок у значенні матеріалу

Практичне засвоєння іменників з прийменником з (із)

Вправа 97. За допомогою малюнків відповісти на запитання.

- З чого мама зварила варення? (із *груш*).
- З чого діти ліплять сніговика? (із *снігу*).
- З чого бабуся зв'язала шарф? (з *ниток*).

Вправа 98. За допомогою предметів, що демонструє педагог, відповісти на запитання: «З чого зроблений предмет?» Продовжити речення потрібним словом. Наприклад: Кораблик зроблений із...*паперу*. Скажи, з чого зроблений

кораблик? (*із паперу*). Стіл зроблений із...*дерева*. Повтори, з чого зроблений стіл? (*із дерева*). Ваза зроблена із...*скла*. Повтори, з чого зроблена ваза?

Родовий відмінок у значенні віддалення від місця дії

Вправа 99. Відповідай на запитання: «З чого? (звідки?)» (за малюнками):

- Звідки виходять діти? (*з лісу*).
- З чого мама дістає сливи? (*з банки*).
- З чого визирає кішка? (*з кошика*).
- Звідки виліз їжачок? (*із нірки*).
- Звідки виходять люди? (*із (з) поїзда*).
- З чого хлопчик виливає воду? (*із (з) відра*).

Диференціація та практичне засвоєння граматичних форм іменників давального відмінка

Іменники давального відмінка в значенні непрямої дії

Вправа 100. Гра «День народження». У зайчика день народження. Різне частування приготував зайчик. Вгадайте, кому він приготував гостинці (за опорними малюнками). Кому горіхи? (*білці*). Кому рибка? (*лисиці*). Кому мед? (*ведмедику*). Кого чекає зайчик? (*Зайчик чекає білку, лисицю, ведмедя*).

Практичне засвоєння форм іменників місцевого відмінка однини в значенні місця дії з прийменником на

Вправа 101. Дітям пропонується виконати доручення: помістити предмет і відповісти, куди поміщений (покладений, поставлений, захований) предмет. У своїх відповідях діти використовують форми слів із поставлених питань. По можливості вимагати від дітей розгорнутої відповіді.

– Постав вазу *на* вікно. Куди ти поставив вазу?

Я поставив вазу на вікно.

– Посади ведмедика на стілець. Куди ти посадив ведмедика?

Я посадив ведмедика на стілець.

– Поклади ляльку на ліжко. Куди ти поклала ляльку?

Я поклала ляльку на ліжко.

Далі діти змінюють форми слів за допомогою закінчення *-і* або *-и*. Бажано вимагати розгорнутих відповідей.

– Де стоїть вазон?

Вазон стоїть на вікні.

– Де сидить ведмедик?

Ведмедик сидить на стільці.

– Де лежить лялька?

Лялька лежить на ліжку.

– На чому стоїть ваза?

Ваза стоїть на столі.

Вправа 102. Розуміння предметного значення прийменників. На стіл ставляться дві однакові коробки, в одну з яких кладуть олівець; такий самий олівець кладеться на кришку іншої коробки. На прохання педагога дитина подає той олівець, що просить дорослий: візьми олівець, що лежить в коробці (*на* коробці).

Вправа 103. За малюнками скласти речення. Якщо потрібно, педагог допомагає дітям навідними запитаннями. Наприклад.

– Дівчинка збирає ягоди. Де збирає?

Дівчинка збирає ягоди в лісі.

– Мама дає сік. У чому?

Мама дає сік у склянці.

– Дідусь сидить. На чому?

Дідусь сидить на стільці.

Вправа 104. Скласти речення за двома предметними малюнками. Наприклад: Квіти поставили у (в) вазу (малюнки: квіти, ваза). Вазу поставили на стіл (малюнки: ваза, стіл). (Малюнки підбирає педагог).

Вправа 105. Порівняти пари сюжетних малюнків і скласти речення.

- Кішка сидить під стільцем. – Кішка сидить на стільці.
- М'яч лежить під столом. – М'яч лежить на столі.
- Білка сидить під ялинкою. – Білка сидить на ялинці.

Вправа 106. Відповісти на запитання за малюнком.

- Що де росте? (*Ялина росте в лісі. Квіти ростуть у саду.*)
- Хто де спить? (*Риба спить у воді. Білка спить у дуплі. Лисиця спить у норі.*)
- Що де знаходиться? (*Книги лежать на столі. Пальто висить у шафі. Квіти стоять у вазі.*)

Диференціація та практичне засвоєння граматичних форм іменників орудного відмінка в значенні знаряддя дії

Вправа 107. Відповідай на запитання: «Чим можна це робити?» Перед дітьми предметні малюнки. Педагог: «Чим можна рубати?» Діти: «Сокирою» (за малюнками):

- Чим можна пиляти? – *Пилкою.*
- Чим можна малювати? – *Олівцем.*
- Чим можна їсти? – *Виделкою, ложкою.*
- Чим можна витиратися? – *Рушником.*
- Чим можна вкриватися? – *Ковдрою.*

Практичне засвоєння прийменника під
Форми орудного відмінка в значенні простору

Вправа 108. Дітям дається доручення: «Покласти (сховати) предмет *під* щось і відповісти, куди він поміщений

(покладений, поставлений, захований)». У своїх відповідях діти використовують форми слів, вилучених із інструкції.

- Заховай м'яч *під* килим.
- Куди ти сховав м'яч?
- *Під* килим.

Потім педагог запитує, де зараз знаходиться захований предмет. Діти змінюють форми слів за допомогою закінчень –*ом(ем)*, –*ою*. Наприклад: *під столом, під стільцем, під шафою, під газетою, під тарілкою* тощо.

Вправа 109. Складання речень за малюнками за допомогою запитань: Хто? Що робить? Де? Під чим?

- Кішка сидить під стільцем.
- М'яч лежить під столом.
- Гриб росте під ялинкою.
- Дівчинка сидить під деревом.
- Мурашка сховалася під грибом.

Практичне засвоєння прийменника з (із)

Форми орудного відмінка в значенні сумісності

Вправа 110. Гра «Хто з ким?» Педагог розкладає картинки із зображенням дорослих тварин та їх малят: «Вийшли на галявинку різні тварини (вибирає картинки із зображенням дорослих тварин і розкладає їх на столі). Кожна мама покликала до себе своє дитинча. Знайдіть дитинча і поставте його поруч з мамою». Діти підбирають відповідні картинки. Потім відповідають на запитання педагога: хто з ким вийшов гуляти? *Лисиця з лисеням (лисиця з лисенятами).*

Вправа 111. Гра «З чим кошик?» Педагог роздає дітям кошики або малюнки із зображенням кошика, наповненого горіхами, грибами, ягодами. Педагог: «Пішли діти до лісу. А в лісі багато грибів, ягід, горіхів. Наповнили діти свої кошики і прийшли додому. Подивіться, з чим у вас кошики». Діти

розглядають кошики і відповідають: «У мене кошик із (з) грибами».

Пригоди червоного м'яча

Дівчинці Оленці купили на день народження...червоний м'яч. Ні в кого не було такого гарного...червоного м'яча. Всі діти гралися...червоним м'ячем. Вони підкидали...червоний м'яч, били руками по... червоному м'ячу. Оленка подружилася з...червоним м'ячем.

Практичне засвоєння форм іменників у кличному відмінку

Вправа 112. Відповідай на запитання.

Педагог пропонує дітям послухати віршики і після цього відповісти на запитання.

Водичка

Наберу в криниці свіжої водиці,
Буду умивати, буду примовляти:
– Водичко, водичко, умий Олі личко,
Рожеве та біле, як яблучко спіле..

М. Демченко

Запитання: Що буде умивати Олі личко? Як звертаються до води, повтори.Зайчику, зайчику,

Мій братчику!
Не ходи, не топчи
Городчику.

Українська народна гра

Запитання: До кого звертаються у віршику? Як ми звернулися до зайчика, повтори.

Вправа 113. Гра «Діти в лісі». Педагог розповідає про дітей, які пішли з батьками до лісу і заблукали. Вони шукали один одного і кликали. Завдання: із поданої пари слів вибрати

правильне: мама, мамо; тато, тату; Галя, Галю; Світлана, Світлано; Тарасик, Тарасику; Максим, Максиме.

Вправа 114. Гра «Звірята загубилися». Самостійний добір потрібної форми слова. Звірята загубилися в лісі. Лісова хазяйка збирає усіх і кличе. Як вона кличе зайчика, ведмедика, білочку, лисичку, їжачка, ворону? (*зайчику, ведмедику, білочко, лисичко, їжачку, вороно*).

Формування синтаксичної сторони мовлення

1. Формування синтаксичних значень

Вправа 115. За картинкою відповісти на запитання. Наприклад: Хлопчик малює метелика.

- Хто малює метелика? (Хлопчик)
- Кого малює хлопчик? (Метелика)
- Що він робить? (Малює)

Після цього здійснюється утворення дитиною речень у процесі самостійного їх складання з опорою на питання педагога і наочність, а потім – тільки на наочність, складання речень на задану тему.

Вправа 116. Виконай доручення та відповідай: «Що ти зробив?» Наприклад.

- Посади ведмедика на стілець. – *Куди* ти посадив ведмедика?
- *Я посадив ведмедика на стілець.*
- Постав вазу на вікно. – *Куди* ти поставив вазу?
- *Я поставив вазу на вікно.*

За картинкою: – *Де* сидить кішка? – *Кішка сидить під столом.*

Вправа 117. Складання речень за сюжетною картинкою на задану тему (як діти знайшли їжака; як дівчинка допомагала мамі тощо).

2. Формування синтаксичних трансформацій

2.1. Розширення обсягу речення

Вправа 118. Дітям демонструється малюнок, наприклад, *Дівчинка збирає квіти*. Відповісти на запитання:

- Хто намальований?
- Що робить дівчинка?
- Де вона збирає квіти?
- Коли дівчинка збирає квіти?
- Які вона збирає квіти?
- А тепер все розкажи про дівчинку.

Вправа 119. Педагог самостійно складає речення за картинкою:

- Хлопчик грається із собакою.
- Що ти ще можеш сказати про цього хлопчика, про собаку?

Вправа 120. Педагог самостійно складає речення за картинкою, яка дітям не показується:

- Дідусь читає книжку.
- Що ти ще хочеш дізнатись і розказати про дідуся?

Вправа 121. Складання речення. Дітям демонструється малюнок, за яким вони повинні скласти речення без запитань педагога:

- Розкажи все про дівчинку на малюнку.

Вправа 122. Придумай сам. Дітям пропонується самостійно придумати будь-яке речення (без опори на запитання та наочність).

2.2. Звуження обсягу речення

Вправа 123. «Про що я сказала? Повтори» (з опорою на наочність).

- Великий корабель пливе по синьому морю.
- Білий сніг покрив пухнастим килимом землю.
- Дівчинці Олі мама купила великого плюшевого ведмедя.
- Діти знайшли в лісі під деревом колючого їжака.
- Восени з дерев на землю падає жовте листя.

Вправа 124. «Скажи по-іншому». За допомогою такого ж прийому педагог пропонує перевести одну конструкцію в іншу: «Як про це можна сказати інакше?»

- Листя стало жовтим.
- Земля покрита снігом.
- Кішка спіймала мишку.
- Дівчинці мама зав'язала бант.

На наступних етапах вказані завдання проводяться з опорою на наочність та без неї.

2.3. Упорядкування деформованого речення

Вправа 125. Зміни слова у потрібній формі, повтори правильно речення.

- Діти, іти, до, лісу.
- Машина, їде, по, дорога.
- Хлопчик, годує, собака.
- Олівця, лежить, на, столі.
- Тато, читати, газету.

Вправа 126. Ускладнення завдання. Послухати речення. Переставити слова і змінити у потрібній формі.

- Поливати, квіти, мама.
- Посуд, Таня, мити.
- Стіл, лежати, кішка, під.

4. Формування слухового контролю

Вправа 127. Послухай, як я скажу. Додай потрібне слово.

- ...іде по дорозі.
- ...п'є молоко.
- Дідусь... газету.
- Дівчинка...хліб ножем.
- Хлопчик...метелика.
- Ваза стоїть на...
- Корабель пливе...річці.

Вправа 128. Чи правильно я сказала? Якщо ні, скажи правильно.

- М'яч грає із Сашком.
- Дорога їде по машині.
- Оля з м'ячиком малюють тата.
- Мама несе сумку у капусті.
- Стілець сидить на кішці.
- Ліжко заховалось під собаку.

Вправа 129. Послухай віршик. Чи правильно це? Відповідай на запитання.

Нісенітниця
Три ведмеді вухаті
Пішли сіно копати,
І картоплю косити,
І вирубувать жито,
Поливати будинки
І будувать ялинки.

Н. Кір'ян

З вірша добрати слова за правильним змістом.

- Косити що?
- Копати що?

– Поливати що?

– Будувати що?

Зразки синтаксичних конструкцій

1. Прості речення

Дівчинка їсть.

Білка стрибає.

Хлопчик малює ракету.

Дівчинка катається на велосипеді.

Під ялинкою сидить колючий їжак.

Діти пішли в ліс за грибами.

Взимку діти люблять танцювати біля ялинки і співати.

2. Інвертовані конструкції (із оберненим порядком слів)

Моркву їсть зайчик.

Дівчинку наздоганяє хлопчик.

Маленького хлопчика купає мама.

Широкою дорогою діти йшли до лісу.

3. Пасивні конструкції.

Чашка розбита дівчинкою.

Молоко розлите кошенятком.

Земля вкрита білим снігом.

Пухнаста ялинка прикрашена блискучими іграшками.

4. Порівняльні конструкції.

Кіт більший за мишу.

Автобус їде швидше, ніж велосипед.

Заєць менший за вовка.

Сподіваємось, що наведені зразки завдань, вправ та ігор стануть у нагоді вчителям-логопедам при підготовці до

занять. Творче використання практичного мовленнєвого матеріалу забезпечить процес корекційної роботи з дошкільниками із ЗНМ.

ОРІЄНТОВНИЙ КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН РОБОТИ ЛОГОПЕДА

Вересень

Перші два тижні – обстеження дітей, комплектування підгруп за рівнем та характером мовленнєвого розвитку та ступенем підготовленості до сприйняття мовного матеріалу.

3-й тиждень

Закріплення та уточнення категоріального значення слова (іменників, що позначають ряди однорідних предметів).

Практичне засвоєння граматичної категорії числа іменників чоловічого роду типу *кубик-кубики, м'яч-м'ячі* тощо.

Розвиток розуміння смислових зв'язків між словами у реченні шляхом відповіді на питання до різних його членів.

4-й тиждень

Закріплення та уточнення категоріального значення слова (прикметників, що позначають ряди однорідних якостей і властивостей (розмір, форма, колір).

Формування парадигматичних зв'язків слів між словами. Узагальнення за сенсорними ознаками: колір.

Практичне засвоєння граматичної категорії числа іменників жіночого роду типу *шапка-шапки, машина-машини* тощо.

Розвиток розуміння смислових зв'язків між словами у реченні шляхом відповіді на питання до різних його членів.

Жовтень

1-й тиждень

Закріплення та уточнення категоріального значення слова (дієслів, що позначають ряди однорідних дій типу *пливе, летить, іде*).

Формування парадигматичних зв'язків слів між словами. Узагальнення за сенсорними ознаками: форма.

Практичне засвоєння числа дієслів теперішнього часу, узгоджених з іменниками типу *дівчинка співає – дівчатка співають, хлопчик іде – хлопчики ідуть* тощо.

Складання простих непоширених речень (з опорою на наочність та запитання педагога) типу *хлопчик біжить, білочка стрибає*. Розвиток синтагматичних зв'язків слів між словами.

Розвиток слухових процесів на матеріалі немовленнєвих звуків (сприймання, уваги, пам'яті).

2-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *бідний*. (Заняття 1). Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами. Узагальнення за сенсорними ознаками: величина

Практичне засвоєння числа дієслів теперішнього часу, узгоджених з іменниками.

Складання простих речень (з опорою на наочність та запитання педагога). Розвиток синтагматичних зв'язків слів між словами.

Розвиток слухових процесів на матеріалі немовленнєвих звуків (сприймання, уваги, пам'яті).

3-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *бідний* (Заняття 2). Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами. Узагальнення за функціональними ознаками (*іграшки*).

Практичне засвоєння числа прикметників, узгоджених з іменниками типу *великий м'яч-великі м'ячі, червона квітка-червоні квітки* тощо.

Складання простих непоширених речень з опорою на наочність. Розвиток синтагматичних зв'язків слів між словами.

Розвиток слухових процесів немовленнєвих звуків (сприймання, уваги, пам'яті).

4-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *бідний* (Заняття 3). Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами. Узагальнення (*фрукти*).

Практичне засвоєння числа прикметників, узгоджених з іменниками.

Складання простих поширених речень з опорою на наочність. Розвиток синтагматичних зв'язків слів між словами. Практичне засвоєння форм іменника в знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта типу *кішка п'є молоко, дівчинка несе кульку* тощо.

Формування слухового контролю за звуковим оформленням ізольованого слова.

Листопад

1-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *бідний*, кумуляція засвоєного значення (Заняття 4). Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами. Узагальнення (*овочі*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі зменшувально-пестливим значенням (*-ик-, -чик*).

Практичне засвоєння dokonаного та недokonаного виду дієслів. Префікси *на-, по-, з-, про-*.

Складання простих речень з опорою на наочність, після виконаного доручення. Практичне засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій знахідного відмінка (*Я поставив чашку на стіл*).

Формування слухового контролю та слухової уваги на матеріалі слів-паронімів.

2-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *бідний*, кумуляція і перенос засвоєного значення (Заняття 5).
Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами.
Узагальнення (*свійські тварини*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі зменшувально-пестливим значенням (-к-).

Практичне засвоєння доконаного та недоконаного виду дієслів (закріплення).

Закріплення складання простих поширених речень за малюнком типу *хлопчик несе прапорець*. Розвиток синтагматичних зв'язків слів між словами.

Формування слухового контролю та слухової уваги на матеріалі слів-паронімів.

3-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *добрий*. Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами.
Узагальнення (*дикі тварини*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі зменшувально-пестливим значенням (-очк-, -ечк-).

Практичне засвоєння часу дієслова (теперішній, минулий, майбутній).

Складання простих поширених речень за малюнком типу *діти дарують квіти мамі*.

Формування слухового контролю на матеріалі слів, що містять далекі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, наприклад, *мати́на-маши́на*.

4-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *добрий*. Добір синонімів, антонімів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами.
Узагальнення за функціональними ознаками (*посуд*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі зменшувально-пестливим значенням (*-оньк-*, *-еньк-*).

Закріплення складання простих поширених речень за малюнком.

Формування слухового контролю на матеріалі слів, що містять близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, наприклад, *собака-шобака*.

Грудень

1-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *добрий*. Засвоєння антонімії.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами. Узагальнення за функціональними ознаками (*меблі*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників із значенням містилиця (*-ниц-*, *-иц-*).

Закріплення числа іменників, прикметників, дієслів.

Формування синтаксичних трансформацій. Розширення синтаксичної конструкції.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання голосного звука, що звучить ізольовано, шляхом його зіставлення з відповідним малюнком.

2-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова *добрий*, кумуляція засвоєного значення. Засвоєння синонімії.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами. Узагальнення за функціональними ознаками (*продукти*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі значенням недорослості (*-ен-*).

Закріплення числа іменників, прикметників, дієслів.

Формування синтаксичних трансформацій. Розширення синтаксичної конструкції.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу.
Впізнання голосного звука, що звучить ізольовано,
шляхом його зіставлення з відповідним малюнком.

3-й тиждень

Розвиток контекстуально зумовленого значення слова
добрий, перенос засвоєного значення.

Практичне засвоєння багатозначності слів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами.
Узагальнення за функціональними ознаками (*одяг*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі значенням
недорослості (*-ен-*).

Закріплення числа прикметників, узгоджених з
іменниками.

Формування синтаксичних трансформацій. Розширення
синтаксичної конструкції.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу.
Впізнання голосного звука в ряді приголосних звуків.

4-й тиждень

Практичне засвоєння багатозначності слів.

Розвиток парадигматичних зв'язків між словами.
Узагальнення за функціональними ознаками (*взуття*).

Практичне засвоєння суфіксів іменників зі значенням
недорослості (*-ат-*, *-ят*, *-к-*).

Практичне засвоєння родових значень іменника в
узгодженому словосполученні з прикметником.

Закріплення числа дієслів, узгоджених з іменниками.

Формування синтаксичних трансформацій. Розширення
синтаксичної конструкції.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу.
Впізнання голосного звука в ряді приголосних звуків.

Січень

1-й тиждень

Закріплення вживання суфіксів іменників жіночого, чоловічого та середнього роду зі зменшено-пестливим значенням.

Практичне засвоєння суфіксів прикметників зі значенням зовнішніх та внутрішніх якостей предмета (*-ив-, -н-*).

Практичне засвоєння родових значень дієслів жіночого роду минулого часу в узгодженому словосполученні з іменником типу *Женя приніс — Женя принесла* тощо.

Формування синтаксичних трансформацій. Звуження синтаксичної конструкції.

Розуміння невеликого тексту з опорою на наочність. Відповіді на запитання педагога словосполученням.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання голосного звуку в ряді голосних.

2-й тиждень

Закріплення вживання суфіксів іменників зі значенням недорослості.

Практичне засвоєння родових значень прикметника в узгодженому словосполученні (*зелена-зелений-зелене*).

Формування синтаксичних трансформацій. Звуження синтаксичної конструкції.

Розуміння невеликого тексту з опорою на наочність. Відповіді на запитання педагога словосполученням.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання голосного звуку в ряді голосних.

3-й тиждень

Закріплення вживання суфіксів іменників із значенням вмістилища.

Формування синтагматичних зв'язків слів (дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (*їсть кашу*)).

Практичне засвоєння форм іменника в знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта типу *Маша їсть кашу*.

Формування синтаксичних трансформацій. Звуження синтаксичної конструкції.

Розуміння невеликого тексту з опорою на серію картинок. Бесіда. Відповіді на запитання педагога словосполученням.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в ряді голосних звуків.

4-й тиждень

Практичне засвоєння суфіксів прикметників зі значенням присвійності (*-ин-, -ін-*).

Практичне засвоєння форм іменника в знахідному відмінку у значенні думок та почуттів (про кого, про що).

Формування синтагматичних зв'язків слів (іменник + прикметники якісні та відносні, наприклад, *м'яч великий, червоний, гумовий, легкий*).

Засвоєння вміння складання простих поширених речень за сюжетним малюнком, об'єднувати у невелику розповідь.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в ряді приголосних (далеких за акустико-артикуляційними ознаками).

Лютий

1-й тиждень

Практичне засвоєння суфіксів прикметників зі значенням присвійності (*-ов-*).

Формування синтагматичних зв'язків слів (іменник + прикметники якісні та відносні).

Практичне засвоєння та розрізнення форм іменників родового відмінка у значенні належності без прийменника та з прийменником *у* (*окуляри бабусі, хвіст у кішки* тощо).

Розвиток розуміння та породження логіко-граматичних (інвертованих) конструкцій.

Формування вміння складання простих поширених речень за сюжетним малюнком, об'єднувати їх у невелику розповідь.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в ряді приголосних (далеких за акустико-артикуляційними ознаками).

2-й тиждень

Практичне засвоєння суфіксів прикметників зі значенням присвійності (-ач-, -яч-).

Практичне засвоєння форм іменників родового відмінка у значенні матеріалу. Засвоєння прийменника з (*із*) (*варення із яблук* тощо).

Складання речень з опорою на наочність типу *бабуся в'яже светр із ниток*.

Формування вміння складання простих поширених речень за сюжетним малюнком, об'єднувати їх у невелику розповідь.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в ряді приголосних (далеких за акустико-артикуляційними ознаками).

3-й тиждень

Практичне засвоєння суфіксів прикметників у значенні матеріалу (-ов-, -ев-).

Практичне засвоєння форм іменників родового відмінка у значенні відношення цілого до частини (*ніжка гриба* тощо).

Розвиток розуміння та породження логіко-граматичних (пасивних) конструкцій.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді за демонстрацією дій.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в ряді приголосних (близьких за акустико-артикуляційними ознаками).

4-й тиждень

Практичне засвоєння суфіксів прикметників зі значенням матеріалу (*-ан-, -ян-*).

Закріплення вживання дієслів доконаного та недоконаного виду.

Практичне засвоєння форм іменників родового відмінка у значенні відношення цілого до частини (*склянка молока* тощо).

Розвиток розуміння та породження логіко-граматичних конструкцій з парадоксальним смислом.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді на основі бесіди за картинкою.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в ряді приголосних (близьких за акустико-артикуляційними ознаками).

Березень

1-й тиждень

Закріплення вживання прикметників зі значенням присвійності.

Практичне засвоєння дієслів з префіксами зі значенням протилежності дій (*за-, на-, ви-, від-, при-*).

Практичне засвоєння форм іменників родового відмінка у значенні відсутності частини або цілого (*чашка без ручки* тощо).

Закріплення формування синтаксичних трансформацій. Звуження та розширення синтаксичної конструкції.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді на основі бесіди за картинкою.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання наголошеного голосного на початку слова, наприклад, *о* в словах *Оля, оси, окунь*.

2-й тиждень

Закріплення вживання прикметників у значенні матеріалу.

Практичне вживання прийменників у конструкціях знахідного відмінка (*поставила на вікно*).

Закріплення формування синтаксичних трансформацій. Звуження та розширення синтаксичної конструкції.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді на основі бесіди за картинкою.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання ненаголошеного голосного в позиції початок слова, наприклад, *о* в словах *окуляри, Оксана, огірок*.

3-й тиждень

Практичне засвоєння дієслів з префіксами зі значенням протилежності дій (*під-, від-*).

Практичне засвоєння форм іменників родового відмінка у значенні віддалення від місця дії типу *мишка виглядає із (з) нірки*.

Закріплення формування синтаксичних трансформацій. Звуження та розширення синтаксичної конструкції.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді на основі бесіди за серією картинок.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання щілинного приголосного звука в позиції початок слова (складу), наприклад, *с:* *са, со, су, си; сом, сова, суп, село*.

4-й тиждень

Закріплення формування парадигматичних зв'язків слів.

Практичне засвоєння форм іменників жіночого та чоловічого роду давального відмінка в значенні непрямої дії. Розвиток синтагматичних зв'язків (дієслово + іменник у давальному відмінку без прийменника типу *несе мамі, дає собаці*).

Практичне засвоєння дієслів руху із різними префіксами, наприклад, *заходить, виходить, переходить, підходить*.

Формування синтаксичних трансформацій. Упорядкування деформованого речення.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді на основі бесіди за серією картинок.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання щільного приголосного звука в позиції початок слова (складу), наприклад, *ш*: *ша, шо, ши, шу; шуба, шапка, шепіт*.

Квітень

1-й тиждень

Закріплення формування парадигматичних зв'язків слів.

Практичне засвоєння форм іменників місцевого відмінка в значенні місця дії, наприклад, *вазон стоїть на вікні*.

Упорядкування деформованого речення. Формування слухового контролю на синтаксичному рівні.

Засвоєння уміння складання короткої розповіді на основі бесіди за сюжетною картинкою.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання приголосного звука в позиції початок слова (складу), наприклад, *м*: *ба, бо, би, бу; мама, мило, молоко*.

2-й тиждень

Закріплення суфіксів прикметників зі значенням присвійності.

Закріплення вживання родових значень прикметника.

Практичне засвоєння форм іменників орудного відмінка в значенні знаряддя дії. Розвиток синтагматичних зв'язків слів (дієслово + іменник у орудному відмінку без прийменника типу *їсть ложкою*).

Формування слухового контролю на синтаксичному рівні.

Засвоєння уміння самостійного складання короткої розповіді на основі бесіди за сюжетною картинкою.

Закріплення звукового аналізу. Впізнавання першого і останнього голосного у слові (без уточнення місця звука), наприклад, *Оля, вікно*.

3-й тиждень

Формування домінуючого типу асоціативних зв'язків.

Практичне засвоєння форм іменників орудного відмінка в значенні простору з прийменником **під** типу *кішка сидить під столом*.

Закріплення розвитку розуміння та породження логіко-граматичних конструкцій.

Засвоєння уміння самостійного складання короткої розповіді на основі бесіди за сюжетною картинкою, за серією картинок.

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання зімкненого приголосного звука в позиції кінець слова (складу), наприклад, *б: аб, об, уб, иб; зуб, хліб, біб*.

4-й тиждень

Формування домінуючого типу асоціативних зв'язків.

Закріплення вживання прикметників зі значенням зовнішніх та внутрішніх якостей предмета.

Практичне засвоєння форм іменників орудного відмінка в значенні сумісності з прийменником *з (із)*, наприклад, *лисиця з лисенятами, кошик із (з) грибами*.

Закріплення вживання видових, часових форм дієслова.

Самостійне складання невеличкого оповідання за сюжетною картинкою (допомога педагога навідними питаннями, опорними словами).

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання зімкненого приголосного звука в позиції кінець слова (складу), наприклад, *т: ат, от, ит, ут; пілот, кіт, тут*.

Травень

1-й тиждень

Закріплення розуміння та вживання синонімії, антонімії, багатозначності. Розуміння деяких доступних переносних значень, наприклад, *іде поїзд, грає сонечко, гостре око*.

Практичне засвоєння форм іменників у кличному відмінку.

Закріплення прийменникових форм знахідного відмінку.

Самостійне складання невеличкого оповідання за сюжетною картинкою (допомога педагога навідними питаннями, опорними словами).

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання будь-якого приголосного звуку в позиції кінець слова (складу).

2-й тиждень

Закріплення вміння утворювати слова за аналогією.

Практичне засвоєння форм іменників у кличному відмінку.

Закріплення вживання форм іменника орудного відмінка в значенні простору.

Самостійне складання невеличкого оповідання за сюжетною картинкою (допомога педагога навідними питаннями, опорними словами).

Розвиток елементарних форм звукового аналізу. Впізнавання будь-якого приголосного звуку в позиції кінець слова (складу).

3-й тиждень

Закріплення вміння утворювати слова за аналогією.

Закріплення вживання іменників місцевого відмінка.

Формування слухового контролю на синтаксичному рівні.

Самостійне складання невеличкого оповідання за серією сюжетних картинок (допомога педагога навідними питаннями, опорними словами).

Закріплення набутих елементарних умінь звукового аналізу слова (складу).

4-й тиждень

Закріплення синтагматичних та парадигматичних зв'язків слів. Зміна домінуючого типу.

Закріплення вживання іменників орудного відмінка.

Складання невеличкої розповіді з 2-3 речень з опорою на наочність без запитань педагога.

Закріплення набутих елементарних умінь звукового аналізу слова (складу).

ВИКОРИСТАНА ТА РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Під науковим керівництвом доктора психологічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України – Піроженко Т. О. // Наказ МОН України №33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богуш А.М., Котик Т.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища шк., 1994. – 157 с.
3. Володіна В.С. Альбом з розвитку мовлення: Говоримо правильно. Київ: ТОВ «Перо», 2020. 96 с.
4. Даниленко Н.А. Заняття з логопедом. Діагностика і корекція / іл. Н.В. Кридченко, Курдюмова О.І. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 128 с.
5. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / 3 видання, доопрацьоване та доповнене / *Наукове керівництво*: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна. – Київ – 2010. – 286 с.
6. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: Монографія / Калмикова Л.О. – К.: Фенікс, 2008. – 497 с.
7. Король А. В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 24 с. іл. + 8 с. (вкладка).
8. Логопедія: підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.
9. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2002. – 104 с.

10. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта / Марченко І.С. – К., 2009. – 133 с.

11. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч.ІІ. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. [та ін.]; наук. Кер. О.Л.Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.

12. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довкілля» / Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. — 264 с.

13. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. – К.: Освіта України, 2011. – 292 с.

14. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс, 2013. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5812>

15. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс, 2011. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738735>

16. Соботович Є. Ф. Порушення мовленнєвого розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

17. Соботович Є. Ф. Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей і діагностика їх готовності до шкільного навчання. – К.: ПП «Компанія “Актуальна освіта», 1998. – 127 с.

18. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. – 2003. – №2. – С. 2 – 11.

19. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку // Дефектологія. – 2002. – №3. – С. 2 – 4.

20. СТЕЖИНА. Комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорською педагогікою / А. Гончаренко, Н. Дятленко. – ТОВ «НВП «Інтерсервіс», Київ, 2014. – 220 с.

21. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 4. – К.: Актуальна освіта. – 2007. – С. 3 – 18.

22. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку // Монографія. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 104 с. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9760>

23. Трофименко Л. І. Розуміння багатозначних слів дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2002. – №4. – С. 52 – 55.

24. Трофименко Л. І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2003. – №3. с. 45 – 48.

25. Трофименко Л. І. Граматична система мовлення дошкільників із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2003. – №4. С. 32 – 35.

26. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку / Навчально-методичний посібник. – К. – 2015. // Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/8723/>

27. Трофименко Л. І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // Особлива дитина: навчання і виховання, 2020, №2 (98). стор. 64-73.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723550>

28. Ribtsun, Julia, Brushnevska, Iryna (orcid.org/не визначено), Stasiuk, Liudmyla, Iina, Nataliia, Vasylehko, Iryna and Kolodiazna, Viktoriia. Психолінгвістичні передумови формування мовлення дітей із ЗНМ. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 2021, № 4 (12). стор. 263-277. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729330>

ЗМІСТ

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА 3

1. Загальні положення 3
2. Організація логопедичних занять 9
3. Структура програмно-методичного комплексу 11

РОЗДІЛ І. ХАРАКТЕРИСТИКА 3 **МОВЛЕННЕВОГО** **РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО** **ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ** **МОВЛЕННЯ ІІ-ІІІ РІВНІВ 14**

1. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку 14
2. Особливості лексичного розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІ-ІІІ рівнів 17
3. Особливості розвитку граматичної будови мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІ-ІІІ рівнів..... [26](#)
4. Особливості розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІ-ІІІ рівнів [32](#)

РОЗДІЛ ІІ. ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З **РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО** **ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ** **НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІ-ІІІ РІВНІВ 35**

РОЗДІЛ ІІІ. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО **ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ З КОРЕКЦІЇ ТА** **ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ** **СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ** **ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ** **ІІ-ІІІ РІВНІВ 59**

1. Формування лексичної сторони мовлення [59](#)

2. Формування граматичної сторони мовлення.....	72
3.Формування слухового контролю	85
4. Формування зв'язного мовлення	87
5. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.....	89

РОЗДІЛ IV. ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ II-III РІВНІВ

1. Формування лексичної сторони мовлення	95
2. Формування граматичної сторони мовлення.....	113

ОРІЄНТОВНИЙ КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН РОБОТИ ЛОГОПЕДА

<u>ЛІТЕРАТУРА</u>	150
--------------------------	----------------------------