

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Л. І. Трофименко

КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ
З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗНМ

Програмно-методичний комплекс

*За редакцією доктора педагогічних наук, професора,
члена кореспондента АПН України С.Ф. Собонович*

Актуальна освіта
2007

УДК 376.1-056.264-053.4
ББК 74.379.2

*Схвалено Міністерством освіти і науки України
для використання в навчально-виховному процесі
(Лист МОН України №1/11-42 від 11 січня 2007 р.)*

*Друкується за рекомендацією вченої ради
Інституту спеціальної педагогіки АПН України
(Протокол №9 від 24.11.2005 р.)*

Рецензенти: д пед.н., проф. **М. К. Шеремет** (заступник директора Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова), к пед.н. **І. С. Марченко** (доцент кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова), **С. М. Заплатна** (старший викладач кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова), к пед.н. **Е. А. Данілавічюте** (старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України) **О. В. Литвиненко** (завідувач спеціального дошкільного навчального закладу для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку №395 м. Києва).

З питань придбання програмно-методичного комплексу звертатися:

*Лабораторія логопедії
Інститут спеціальної педагогіки АПН України
04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
або
www.logopedia.nm.ru*

Трофименко Л.І.

Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф.Соботвич. – К.: „Актуальна освіта”, 2007. – 120 с.

ISBN 966-8663-14-4

У програмно-методичному комплексі представлено зміст та методику логопедичних занять з корекції та попередження порушень мовленнєвого розвитку у дітей із ЗНМ II-III рівня середнього дошкільного віку.

Для логопедів та вихователів спеціальних та загальноосвітніх дитячих садків, студентів педагогічних університетів.

УДК 376.1-056.264-053.4
ББК 74.379.2

ISBN 966-8663-14-4

© Л.І.Трофименко, 2007

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Реформування системи спеціальної освіти в Україні потребує розробки нових ефективних методів корекційно-попереджувального та розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами, що відповідають сучасним науковим знанням про нормальний і дизонтогенетичний розвиток.

Однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови (Р. Лалаєва, Р. Левіна, Є. Соботович, Т. Ушакова, Т. Філічева, О. Шахнарович та ін.).

З огляду на соціальну і педагогічну значущість рідної мови для становлення і розвитку кожної особистості, корекції загального недорозвитку мовлення в системі дошкільного навчання і виховання 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 недоліків мовленнєвого розвитку у дошкільників є важливим завданням сучасної логопедії.

Як відомо, дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення і розвитку мовленнєвої функціональної системи. Особливо важливим у цьому відношенні є середній дошкільний вік (п'ятий рік життя), коли в нормі мовленнєвий розвиток відбувається особливо інтенсивно. До кінця п'ятого року життя у нормі мовленнєва функція дитини в цілому вже є сформованою. Разом з тим, навіть незначні відхилення в психофізичному розвитку можуть спотворити 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 недоліки 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 (Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Т. Ушакова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, О. Шахнарович 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 дефекту 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 корекцію порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. В логопедії цей підхід був реалізований у дослідженнях Л. Бартеневої, Е. Данілавічюте, К. Карлепп, Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, Є. Соботович, В. Тищенко.

Проблеми діагностики та корекції порушень при загальному недорозвитку мовлення у дошкільників висвітлені і вивчені досить широко (Н. Жукова, Г. Каше, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Т. Філічева та ін.). Однак, враховуючи дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності при нормальному та порушеному онтогенезі, певного перегляду потребують зміст і методики корекційного навчання з розвитку окремих сторін мовлення (зокрема лексико-граматичної).

Так, у діючих методиках з розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ переважає підхід, відповідно до якого головним у словниковій роботі є розширення лексики, що визначається, насамперед, завданнями розумового виховання. Відповідно критеріями оцінки лексикону є його обсяг, навички словотвору, уміння добирати синоніми, однокореневі слова, наявність у словнику слів з переносним значенням тощо. Формування словника у дошкільних 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 сторони 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 ЗНМ.

Традиційно словотворення відноситься до розділу граматики. Дослідження багатьох вчених (А. Богуш, Л. Бартенева, О. Леонтьев, Є. Соботович, О. Шахнарович, Т. Ушакова та ін.) засвідчують величезну роль словотворення в оволодінні дитиною лексичним запасом рідної мови. На відміну від усталених методик, у запропонованій системі корекційного впливу словотворення включено до розділу з розвитку словника, де цей процес розглядається як один із психологічних механізмів його збагачення.

Граматичну сторону в означених 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 зазначеній структурі недостатньо врахована онтогенетична послідовність формування граматичних значень у дітей.

Робота з формування фонологічної сторони мовлення у більшості діючих програм представлена фрагментарно і спрямована передусім на постановку, автоматизацію, диференціацію звуків, розвиток фонематичного слуху. Проте цей обсяг роботи не передбачає розвиток фонематичних уявлень, які за нормативними показниками мають бути сформованими у дитини вже в 4 роки. Недостатньо представлена й робота над розвитком слухового контролю, слухової уваги, слухової пам’яті, особливо на матеріалі звуків і слів. Важливого значення набуває робота над формуванням елементарного звукового аналізу, що на сьогодні є досить актуальним, оскільки діти вступають до школи переважно з 6 років.

Запропонований програмно-методичний комплекс розроблений на принципово нових засадах, які базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність, розвиток мовлення в онтогенезі, психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності. У ньому вперше реалізовано комплексний і послідовний підхід до формування лексико-граматичної сторони мовлення у дошкільників, метою якого є подолання недоліків загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які лежать в основі загального недорозвитку мовлення (дослідження проведено у лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України).

В основу розробленої методики розвитку мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня покладено теоретичні положення:

- про мову як багатofункціональну і багаторівнєву 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 дефекту у дітей із ЗНМ 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 корекційного навчання розроблені з урахуванням:

- засвоєння мовленнєвої системи на практичному рівні;
- вікових особливостей дітей;
- структури дефекту;
- психологічних механізмів порушення мовленнєвої діяльності як в лінгвістичній, так і в комунікативній ланках;
- психолінгвістичних закономірностей функціонування мовних знаків у мовленні дитини.

Представлена система корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня розрахована на логопедів дошкільних закладів компенсуючого типу 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 зазначеному програмно-методичному комплексі врахована неоднорідна структура мовленнєвого дефекту у дошкільників із ЗНМ, що сприятиме диференціації корекційного впливу та підвищенню ефективності логопедичної роботи в цілому.

У процесі реалізації системи корекційного навчання важливого значення набуває початковий етап, коли необхідно використовувати найбільш збережені мовленнєві можливості кожної дитини, враховувати рівень складності запропонованого мовного матеріалу. Таким чином, основу змісту корекційної роботи складає обсяг знань та умінь дітей, що не виходять за рамки практичного оволодіння мовою, і узгоджуються з вимогами навчання і виховання дітей у середній групі масового дитячого садка, особливо з розділів “Мова рідна, слово рідне” (“Дитина”, К., 2003), “Мовленнєве спілкування” (“Малятко”, К., 1999).

У запропонованій системі логопедичного впливу широко використовуються добре відомі у логопедії методи та прийоми розвитку мовлення у дошкільників (А. Богуш, Т. Філічева, Г. Чиркіна, В. Селівєрстов, Н. Серебрякова, О. Мастюкова та ін).

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

2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Подолання мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня п'ятого року життя відбувається в рамках корекційного навчання у середній групі спеціального дошкільного закладу, яке розраховане на 1 навчальний рік.

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

Перші два тижні вересня відводяться на логопедичне обстеження.

Корекційні заняття проводяться 5 разів на тиждень (щоденно) за розкладом, який складає логопед з урахуванням занять інших педагогів дитячого 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 дефекту. 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 на індивідуальних заняттях щодня 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 матеріал для проведення корекційних занять відбирається логопедом за наступними критеріями:

- відповідно до матеріалу, який вивчається на інших заняттях (розвиток мовлення, ознайомлення з навколишнім, 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 щире вдячність педагогічному колективу дошкільного навчального закладу компенсуючого типу №395 м. Києва за підтримку і плідну співпрацю.

3. СТРУКТУРА ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ

Запропонований програмно-методичний комплекс складається із 4 основних розділів:

I. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня. У ньому представлено дані комплексного вивчення стану мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ середнього дошкільного віку з позицій психолінгвістичного аналізу

мовленнєвої діяльності, її психологічних механізмів і закономірностей розвитку при нормальному та порушеному онтогенезі.

II. Програма корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня, 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 з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня, де детально і послідовно викладено методику логопедичної роботи з розвитку лексико-граматичної та фонетико-фонематичної сторін мовлення та шляхи її реалізації із зазначеною категорією дітей за основними змістовими лініями корекційного навчання.

IV. Дидактичний матеріал для формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня, у якому наведені вправи, завдання, ігри та інший практичний мовний 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 ЗНМ II-III РІВНЯ

1. НОРМАТИВНІ ПОКАЗНИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 4-5 РОКІВ

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки виділено й описано чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини з нормальним онтогенезом (від 10 місяців до 7 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. У словнику дітей також з'являються слова, що позначають збірні та абстрактні поняття (добро, дружба, злість).

За даними О. Гвоздева, В. Ядешко та ін., в мовленні трирічної дитини, як правило, вже є всі характерні усному мовленню частини мови, основні граматичні категорії. В цей період в 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 4 років у дітей рівень засвоєння морфологічної системи мовлення є досить високим, що свідчить про завершення процесу формування граматичної сторони мовлення. Такий розвиток в 4 роки

забезпечує дитині практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити і виразити власні думки. В цей час дитина може переказати казку, оповідання, скласти невелику розповідь за малюнком та планом. Поступово відбувається оволодіння всіма атиповими граматичними формами слів, хоча до 7 років можуть мати місце вікові помилки у використанні деяких граматичних форм слів (*левенятки, деревів*).

У дітей від 4 до 5 років синтаксичні конструкції, які вони використовують для побудови речень, постійно ускладнюються за рахунок збільшення кількості членів речення, використання різноманітних взаємовідношень між ними. В 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 (О. Гвоздев, Є. Соботович та ін.).

В 4–5 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 5 років у дитини повністю сформована звуковимова.

Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дітей від 4 до 5 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 мові (до 4 р.), мовним нормам (з 4 р.).

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 4 р.).

2. ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ

Особливості розвитку лексичного значення

У ході дослідження лексичної сторони мовлення дошкільників виявлено деякі особливості засвоєння ними слів, розуміння значення яких відбувається у процесі слухання конкретного тексту (за Є. Соботович). Для вивчення особливостей засвоєння дитиною різноманітних (контекстуально зумовлених) значень одного і того ж слова було дібрано відповідний мовленнєвий дидактичний матеріал. У текстах використовуються слова, які не мають предметної співвіднесеності, отже розуміння їх значення вимагало від дитини більш високого рівня узагальнень. 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.

Для виявлення особливостей розуміння контекстуально зумовленого значення слова дитина повинна послухати різні тексти з певним словом і пояснити, що воно означає в кожному з них. Отримані результати показали, що діти п'ятого року життя з II-III-м рівнем загального недорозвитку мовлення розуміють лише деякі значення слів у контексті;

кількість правильних відповідей у них менше, ніж у дітей з нормально розвинутим мовленням. Наприклад: “добрий” – норма – 100%, ЗНМ – 53%; “бідний” – норма – 100%, ЗНМ – 60%. Наведемо приклади розуміння контекстуально зумовлених значень деяких слів дитиною з II-III-м рівнем мовленнєвого недорозвитку та з нормальним мовленням. Норма: “добрий – він всіх лікує”, “ледарі – вони нічого не робили”, ЗНМ – “він лікує усіх звірів”, “вони нічого не сказали”.

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”.

У ході якісного аналізу отриманих даних встановлено, що неадекватні відповіді, а також відсутність пояснень характерні для дітей з II рівнем мовленнєвого недорозвитку. Ці діти часто не розуміють змісту запропонованого їм завдання, поставленого запитання. Вони швидко відволікаються, неухважні, не проявляють інтересу до тексту.

Якщо дитина не може виконати це завдання чи має певні труднощі, їй пропонується послухати інші тексти, де вказані слова не присутні, однак у колізії сюжету описуються відповідні якості та дії. Перенос значення певного слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій також свідчить про засвоєння узагальнювального значення, хоча дитина й не завжди може пояснити його.

Діти з нормальним мовленнєвим розвитком самостійно роблять перенос і називають задане слово в 92% відповідей, діти із ЗНМ II-III рівня – 48,5%. Діти із ЗНМ припускаються помилок під час переносу необхідного слова на схожу ситуацію у тексті: не називають слово взагалі, роблять неправильний перенос (*бідний – йому було нудно*).

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього синонімів. Це завдання є складним і викликає у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. 25,5% дітей із ЗНМ II-III рівня та 73% дітей з нормальним розвитком мовлення відповідають правильно (*бідний–небагатий, нещасний; свіжий–корисний, смачний*).

Добираючи антоніми, діти із ЗНМ II-III рівня успішно виконують завдання в 48,4% випадків, діти з нормальним мовленням – у 86,5%. У неточних або неправильних відповідях діти не добирають слова з протилежним значенням, а лише приєднують до запропонованого слова частку *не-* (*недобрий, некороткий, не говорити*). Часто діти добирають одне і те саме слово до кожного запропонованого слова (*добрий, веселий – хорошиий, ледачий, жадібний – поганиий*). Взагалі діти майже не

добирають антоніми до іменників, прикметників, що означають якості, властивості (*твердий, широкий*), внутрішній стан (*сміливий, ледачий, радість*).

Результати виконання цих завдань свідчать про недостатній рівень засвоєння дитиною узагальнювальної функції слова.

Особливості розуміння багатозначності слів

Багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова і показником рівня лексичного розвитку дитини. Дидактичний мовленнєвий матеріал добирається таким чином, щоб можна було встановити розуміння різних значень слів дітьми п'ятого року життя, тобто розуміння ними основного значення слова та його відтінків. Наприклад. У ході бесіди дитина має відповісти, як вона розуміє те чи інше слово (*свіжий суп, свіже повітря, іде дощ, іде годинник*), показати ручку у дитини, у кошика.

Отримані дані свідчать про наявність декількох рівнів розуміння значень різних частин мови дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. З'ясовано, що часто діти із ЗНМ II-III рівня сприймають зміст пред'явлених слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають життєвому досвіду, тобто до значення заданого слова увага не привертається. Наприклад: *іде сніг* – люди на санках катаються, *іде поїзд* – щоб їхати на дачу, *горить ялинка* – коли Дід Мороз іде тощо.

Але кількість неправильних відповідей також збільшується і в тих випадках, коли розуміння багатозначного слова в контексті відбувається з опорою на інше слово, яке означає конкретний предмет. Наприклад, *гострий ніж* – ним треба різати хліб (66,5% відповідей), *тепле пальто* – треба іти на вулицю гуляти (40%).

Порівняльний аналіз відповідей дітей із загальним недорозвитком мовлення та з нормальним мовленнєвим розвитком показав суттєві відмінності в розумінні загального смислу заданого слова. Необхідно відмітити, що розуміння значення вказаних слів дітьми з нормальним мовленням залежить від різного рівня розвитку їхнього мислення, багатства та різноманітності знань, досвіду, умов виховання. Тобто, у таких дітей можна констатувати наявність верхніх та нижніх меж в розумінні семантики слова. У нормі діти припускаються помилок під час пояснення слів, але при цьому відмічається тенденція до розширення значення слова та перехід до засвоєння простих переносних значень, котрі дитина сприймає із мовлення людей, які її оточують. Однак у дітей

із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня виявлено стійкі вади розуміння й прямого значення слова.

Дані показують, що діти 4-5 років (з порушенням та, в багатьох випадках, з нормальним мовленнєвим розвитком) зазнають значних труднощів у розумінні переносного значення слова, звужують його смисловий зміст (*горить обличчя, грає сонце, гостре око*). У дітей зазначеного віку конкретність та образність мислення обмежують можливості розуміння смислу метафоричного виразу.

Діти із нормальним мовленнєвим розвитком (100% правильних відповідей) самостійно знаходять, показують і називають ніжку, ручку, шапочку у предметів. Поряд із цим вони не обмежуються пред'явленими малюнками, а й наводять власні приклади, вживаючи багато нових слів. Наприклад: шапочка (*У Алюсі є шапочка, у грибочків, у гвинтика*), носик (*У клена є носики, у нас є, у глечика, у ляльки, у тварин*), ніжка (*У стільця, у табуретки, у нас є, у всіх людей, у kota лапка, як ніжка*).

Діти із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня показують ручку, ніжку у дівчинки, у хлопчика, у ляльки. У змісті слів *ручка, ніжка* діти виділяють тільки одне із значень: одна з двох кінцівок людини. 50% дітей самостійно не показують і не називають предмети, у яких є *ручка*. При пред'явленні малюнків *сумка, лопата, каструля* на запитання "*Чи є тут у чогось ручка?*" відповідають: "*Немає ні в кого*".

Діти з II рівнем загального недорозвитку мовлення та більш низьким і обмеженим запасом знань про оточуючу дійсність, ніж у дітей з II-III рівнем, самостійно знаходять і називають шапочку, носик, ручку, ніжку тільки у дівчинки або у хлопчика. Наведене свідчить про те, що діти із ЗНМ II-III рівня не мають в своєму словниковому запасі розширеного значення більшості багатозначних слів, звужують їхнє значення відносно слів, які їм близькі із невеликого життєвого досвіду.

Особливості словотворення

Оволодіння морфологічним способом словотворення дитиною від 2 до 5 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 ЗНМ II-III рівня (75%) 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 (діти із нормальним мовленнєвим розвитком – 100%).

Неправильні відповіді вказують на те, що дитина недостатньо розуміє значення словотвірної морфемі (*к-*, *ик-*, *очк-*, *ичк-*, *еньк-*), не звертає уваги на зміну звучання слова та у зв'язку із цим набутого словом іншого значення. Коли ж для вибору пропонуються 3-4 пари таких слів одночасно, кількість правильних відповідей зменшується до 64%, що свідчить про недостатню спрямованість уваги на звукове та морфологічне оформлення слів.

Під час розрізнення та називання картинок із зображенням великих предметів здебільшого діти виконують завдання правильно, але при називанні припускаються помилок (33%): *великий м'ячик – маленький м'ячик*, *чашка – теж чашка*, *стілець – теж стілець*. Окрім діти із ЗНМ виявляють тенденцію до правильного розуміння твірних та похідних слів.

У ході використання словотворчих морфем мають місце певні труднощі навіть у тих дітей, які добре розуміють їхнє значення. Це свідчить про несформованість дії використання словотворчих морфем у власному мовленні (комунікативний компонент), хоча розуміння їх значення є збереженим (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності (Є. Соботович, В. Тищенко).

Проаналізувавши результати, ми розподілили відповіді дітей із ЗНМ II-III рівня на дві групи:

1. Самостійне утворення слів, а також утворення за допомогою чи підказкою педагога (45,3% відповідей). Наприклад, педагог вимовляє частину слова *паль-*, *барабан-*, а дитина додає лише морфему *-чик*.

2. Наявність певних труднощів у процесі утворення слів:

– 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* – 54%).

Подібних помилок діти припускаються і під час утворення іменників із суфіксами зі значенням недорослості (*-к-*, *-ен-*, *-ат-*, *-ят-*). Діти розуміють і розрізняють назви тварин та їх малят (діти з нормою – 100%, діти із ЗНМ – 93%). Незначні помилки свідчать про нечітке розрізнення вказаних значень.

Діти із ЗНМ дають 43% правильних відповідей (діти з нормою – 94%) на запитання “*Хто це ? Хто у кого ?*” під час називання малюнків малят,

утворених 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*). На думку Т. Ушакової, О. Леонтєєва, в цих випадках дитина засвоює узагальнену словотвірну модель і самостійно переносить її (за аналогією) на інші випадки словотворення, не враховуючи закономірності поєднання морфологічних та фонетичних одиниць мови. Ця закономірність характерна і для норми.

Із утворенням слів за аналогією діти із ЗНМ II-III рівня справляються лише частково. Неправильні відповіді свідчать про недостатнє розуміння дітьми запропонованого завдання, а також про недостатню сформованість пошукової діяльності в процесі утворення слів, хоча для цього були створені відповідні ситуації. Наприклад: *“У тигра рот та зуби, він боляче кусається. У кролика – вуха. У ведмедя – зайчик”*.

З'ясовуючи ступінь розуміння та використання іменників зі значенням вмістилища встановлено, що діти з мовленнєвими порушеннями часто 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. Виділивши морфему *-ниц-* із утворених слів, дитина співвідносить її зі значенням предмету, в якому щось зберігається (тримається); аналогічно утворює асемантичні слова (*буравниця*).

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.

Встановлено, що відносні прикметники діти із ЗНМ II-III рівня конструюють від іменників за допомогою морфем *-н-, -ан-, -ов-* тощо (*вишеноквий, грушечний, сливочний*). З легкістю утворюються прикметники *апелсиновий, персиковий, мандариновий* (69% відповідей), однак подібний шлях словоутворення використовується і в інших ненормативних випадках (*вишеноквий, залізковий*). При цьому діти виявили специфічні особливості утворення похідних слів.

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, грушаний; 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*). Прикметників із калькованим з російської мови суфіксом *-ін-* багато в мовленнєвій продукції дітей як з нормальним мовленням, так і з мовленнєвими порушеннями (*вовкін, зайчикін, собачкін*). Утворюючи присвійні прикметники, діти із ЗНМ II-III рівня 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*).

Діти із ЗНМ II-III рівня правильно утворюють якісні прикметники від іменників зі значенням внутрішніх характерних ознак (*Як називають лисицю за хитрість? Яка вона? Ведмедя за силу? Який він?*) лише у 25 % випадків. Решта даних свідчить, що діти не завжди розуміють завдання (*Вовк жадібний – він зайчиків їсть*). Водночас діти висловлюють власні критерії оцінки тварин (*Який він? Яка вона? – Великий, маленький, жовта, погана, хороша*).

Діти із ЗНМ II-III рівня правильно розуміють, розрізняють та використовують дієслова з різними префіксами (*за-, ви-, на-*) лише у 50% випадків. У решті випадків 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*).

Таким чином, можна констатувати відхилення у формуванні морфологічної системи словотворення 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 п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня, одним із показників розвитку лексики є характер смислових зв'язків між словами, які встановлює малюк. Для виявлення цього використовується асоціативний експеримент у його вільному варіанті.

Дитині пропонується пограти у слова (за Є. Соботович). Для того, щоб була зрозуміла мета гри, просимо її назвати будь-яке слово, а педагог у відповідь називає своє, чимось пов'язане зі словом дитини, та виражене іменником, прикметником, дієсловом, щоб показати різноманітність зв'язків між словами. Наприклад, дитина називає слово “*машина*”, педагог – “*колеса*” (у машини є колеса). Після цього ролі міняються. Педагог пропонує слова-стимули, які виражені різними частинами мови. Усі запропоновані слова мають бути знайомі дітям, відповідати їхньому вікові і рівневі розвитку. Наприклад: *сонце, кішка, червоний, сумний, іде, ість, високо, весело*.

Аналізуючи дитячі відповіді, слід відмітити їх різноманітність. Вони організуються в синтагматичні (85% у дітей із ЗНМ, 60% у дітей із нормальним мовленням) та парадигматичні (15% у дітей із ЗНМ, 40% у дітей з нормальним мовленням) зв'язки.

У дітей п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня та з нормальним мовленнєвим розвитком переважають адекватні реакції. Випадкові, неадекватні асоціації спостерігаються тільки у дітей із ЗНМ II рівня (*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, 5% відповідей*).

На підставі отриманих даних можна виділити такі типи вербальних асоціацій, характерні для дітей 4-5 років.

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 і притаманні дітям із ЗНМ.

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 з нормальним 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 нормальним 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 ЗНМ II-III рівня 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*).

Такі відповіді переважають у дітей із добре розвиненим мовленням та інтелектом і свідчать про процес неусвідомленого засвоєння категорії дієслова як частини мови.

Виявлені особливості засвоєння лексичної семантики дітьми 4-5 років дають можливість встановити, що в дітей від 4 до 5 років переважають синтагматичні (синтаксичні, образно-мотивовані) зв'язки. Але у дітей із ЗНМ II-III рівня кількість таких 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 не організоване, не оформлене, тобто лексична системність сформована недостатньо.

Аналіз отриманих даних дав підстави для встановлення ряду найбільш значущих факторів, які визначають труднощі формування лексичної системності:

- 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 загальним недорозвитком мовлення у цілому.

3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ

Існуючі дані 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 загальному недорозвитку мовлення 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 (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова). Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мови організована на основі великої

кількості мовних правил (О. Гвоздев, Є. Соботович, С. Цейтлін, О. Шахнарович та ін.).

Нами встановлено, що у дітей із ЗНМ II-III рівня розуміння та використання граматичних форм характеризуються деякими особливостями. Серед них: недостатнє розрізнення однини та множини іменників (60% правильних відповідей), дієслів (55%), прикметників (35%) (результати отримані при попарному пред'явленні картинок, на яких зображено один або декілька предметів). При пред'явленні малюнків врозкид кількість хибних відповідей збільшується.

Під час дослідження використання у власному мовленні числових форм прикметників (*який м'яч – які м'ячі?*) хибні відповіді (60%) показують, що діти часто не знають назв кольорів, граматично невірно оформлюють закінчення слів, вимовляють їх нечітко, розмито, скорочено (*червоні, білі, сині, білі, червоні, білі*). 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.

Серед виявлених специфічних особливостей встановлено, що діти з II-III рівнем загального недорозвитку мовлення припускаються стереотипних помилок, велика кількість відповідей випадкові при однотипних завданнях, 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”*.

Аналіз отриманих даних про розуміння та використання родових форм якісних прикметників дітьми із ЗНМ II-III рівня вказує на те, що діти використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду довше, ніж у нормі (*Яблуко яке? – Червона. Червоний*). У той же час, деякі приклади свідчать, що прикметники у дітей вказаної категорії мають універсальні закінчення (*червоні – червоний, червона, червоне*). Граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником спостерігається лише в 40% випадків.

Дослідження виявило недостатнє розуміння та розрізнення дієслів чоловічого та жіночого роду минулого часу (58,3% правильних відповідей) (за даними О. Гвоздева, у нормі рід дієслів минулого часу

засвоюється в 3 роки). Про недостатнє усвідомлення дітьми категорії роду свідчать лише 43,3% правильного використання дітьми у власному мовленні вказаних форм дієслів. Допущені помилки показують, що діти заміняють 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”*.

Результати дослідження розуміння та використання видових категорій дієслова дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня показують, що діти не в повній мірі розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду (86,6% правильних відповідей). У власному мовленні діти використовують у правильній формі дієслова вказаних видів у 80% випадків. 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. Що робить хлопчик? – Рибу ловить. А що тут хлопчик вже зробив? – Рибу ловив*).

Особливості засвоєння відмінкової словозміни

Після двох років у нормі у дитини практично не зустрічаються випадки змішування відмінків, вживання одного відмінка замість іншого. Однак значення відмінків ще відрізняються більшим спрощенням та послідовністю, ніж у мовленні дорослих. В 3 роки дитиною засвоєні всі відмінкові та родові закінчення іменників та прикметників. До п'яти років у мовленні дітей мають місце поодинокі граматичні помилки, пов'язані зі складними нетиповими випадками вживання граматичних категорій (*дереви замість дерева*).

Таким чином, у дитини з нормальним розвитком мовлення відстежується послідовність появи відмінків лише виходячи із припущення, що головним у засвоєнні відмінкової системи є функція відмінків, тобто їх значення.

У ході дослідження, спрямованого на виявлення вміння дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня використовувати відмінкові форми іменників, педагог ставить дитині запитання до різних ситуацій, зображених на картинці. Наприклад: *“Кому дівчинка дарує квіти? З ким діти ідуть до лісу? Кого діти бачать у зоопарку?”* Таким

чином дитину підводять до того, що для правильної відповіді їй необхідно зрозуміти смисл поставленого запитання, дібрати потрібне слово, граматично правильно його оформити у відповідності до відмінкових значень.

Наведемо кількісні показники засвоєння форм іменників в різних відмінках (у %) при стовідсотковому правильному виконанні завдань та проб дітьми 4-5 років з нормальним мовленням. Порядок розташування відмінків відповідає послідовності їх засвоєння у процесі нормального онтогенезу.

Відмінок	Предметно-синтаксичне значення			
знахідний	прямого об'єкту 90		просторових відношень 66,6	
давальний	непрямого об'єкту 70		просторових відношень 38	
родовий	в значенні матеріалу 68	належності 66	просторові відношення 40	відношення цілого до частини 25
місцевий	місце дії 40			
орудний	знаряддя дії 75	сумісності 60	місце дії 36,6	при пасивному дієприкметнику 33,3

Отримані результати показали різноманітний характер припущених дітьми помилок.

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 ріпку? – Не знаю, тягне і все.*

– *Куди прийшла мама? – Купити хліб.*

Таким чином, діти 4-5 років із ЗНМ II-III рівня володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мови, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей 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.

Але недостатньо визначити тільки рівень сформованості відмінкової словозміни у дітей. Необхідно виявити вміння дитини граматично правильно оформлювати речення. У процесі самостійної побудови речення дитина також може припускатися помилок, що свідчить про нерозуміння синтаксичної ролі слова.

Особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення

Результати дослідження мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня показали, що у переважній більшості випадків вони 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?*) та показують 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*).

З метою отримання додаткових даних про особливості засвоєння синтаксичної сторони мовлення дітьми, було обрано за основу спеціальну

методику та серію завдань на повторення фраз різної синтаксичної структури (з опорою на наочність та без неї) (за Є. Соботович).

Педагог пропонує дитині послухати речення, які повторюються 2-3-рази. Дитину просять повторити його так, як вона зрозуміла і запам'ятала. Після повторення цих речень, навіть якщо вони неправильно були відтворені, дитині ставляться запитання, які допомагають вияснити розуміння смислу речення.

Набір запропонованих синтаксичних конструкцій складають прості речення, різні за своїм обсягом:

– з прямим порядком слів (Дідусь лежить. Діти ідуть в ліс. Дівчинка годує собаку.);

– інвертовані конструкції (з непрямым порядком слів) (*Рибу ловлять хлопчики. Лисицю наздоганяє вовк. Смачний суп зварила дівчинка.*);

– пасивні конструкції (*Маленького хлопчика купує мама. Тарілка розбита дівчинкою. Молоко розлите кошенятком.*);

– порівняльні конструкції (*Літак летить швидше за пташку. Слон більший за мурашку. Мишка менша за кішку.*).

Аналіз результатів виконання цих завдань дає підстави встановити, якими синтаксичними конструкціями володіє дитина, як розуміє та передає у власному мовленні смислові зв'язки у вказаних конструкціях, які форми зв'язків є засвоєними, які синтаксичні трансформації вона використовує. Крім того, виявлено особливості у формуванні синтаксичної структури речення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня та ряд специфічних помилок у процесі виконання різних трансформаційних операцій. Отримані дані розділено на 4 категорії.

1. Відповіді, які свідчать про правильне розуміння та правильне викладення смислу простих речень з прямим та оберненим порядком слів (32%). Наприклад:

– у простих конструкціях (*Дівчинка годує собаку. Дівчинка годує собаку. Хто годує собаку? Дівчинка. Кого годує дівчинка? Собаку.*);

– в інвертованих конструкціях (*Рибу ловлять хлопчики. Рибу ловлять хлопчики. Хто ловить рибу? Хлопчики. Що ловлять хлопчики? Рибу.*).

До цієї категорії також віднесено відповіді, у яких дитина змінює лексичний склад речення чи його граматичне оформлення, при цьому не порушуючи загальний смисл висловлювання. Зміни синтаксичної структури висловлювання при збереженні його смислу свідчать про усталеність у дитини трансформаційних процесів, що необхідні для переводу поверхневої структури висловлювання в глибинну.

Приклади таких відповідей:

а) збереження смислу при зміні лексичного складу висловлювання:

- у порівняльних конструкціях із семантичною підказкою (**Мишка менша за кішку. Мишка менша за кішку. Хто великий? Кім**);
- у пасивних конструкціях (**Молоко розлите кошенятком. Молоко розлите кошенятком. Кошенятком розлите молоко. Хто розлив молоко? Кицька. Котик**);

б) збереження смислу, але зміна синтаксичної структури висловлювання:

- трансформація інвертованої синтаксичної конструкції в пряму (**Лисицю наздоганяє вовк. Наздоганяє вовк лисицю. Вовк наздоганяє лисицю. Хто тікає? Лисиця**);

- трансформація прямої синтаксичної конструкції в конструкцію, яка починається з присудка (**Хлопчик кидє палицю. Кидє хлопчик палицю**);

- трансформація пасивної конструкції в активну (**Тарілка розбита дівчинкою. Дівчинка розбила тарілку**);

- трансформація порівняльної синтаксичної конструкції в аналітичну (**Літак летить швидше за пташку. Літак летить швидше пташки. Хто летить повільно? Пташка**).

2. Відповіді, які свідчать про труднощі відтворення висловлювання при збереженні його розуміння (40%). Для дітей з II рівнем ЗНМ було використано серії із предметних малюнків, що відображають зміст висловлювання, та конфліктних малюнків, які не мають відношення до нього. Ступінь розуміння дитиною запропонованих висловлювань визначався шляхом співвіднесення дитиною запитань педагога із змістом речення та відповідних малюнків. Наприклад:

- у пасивних конструкціях (**Молоко розлите кошенятком. Молоко залито кошенятко. Розлите молоко кошенятко. Молоко илите коняку. Хто розлив молоко? Кицька. Котик**);

- у простих конструкціях (**На гілці сидить гарна пташка. Гарна пташка гілка сидить. Хто сидить на гілці? Пташка. Яка пташка? Хороша. Де сидить пташка? Дерево**);

- у порівняльних конструкціях із семантичною підказкою (**Мишка менша за кішку. Кішки мишки. Хто великий? Киця. Хто маленький? Мишка**);

- в інвертованих конструкціях (**Маленького хлопчика купає мама. Мама купає маленька дитина. Кого купає мама? Хлопчика**).

Наведені приклади свідчать про розуміння смислу висловлювання переважно з опорою на лексичне значення слова. Такі відповіді спостерігаються у дітей, які мають достатній рівень сформованості

загальнофункціональних механізмів мовлення та мовносприймальної ланки специфічних механізмів, що в сукупності забезпечує правильне розуміння висловлювань оточуючих. Разом з тим, труднощі відтворення висловлювань при достатньому ступені їх розуміння пояснюються порушеннями в структурі мовновідтворювальної ланки специфічних мовленневих механізмів.

3. Відповіді, які містять правильне відтворення синтаксичних конструкцій, але в той же час свідчать про труднощі в розумінні їхнього смислу (16%). Наприклад:

– у простих конструкціях з прямим порядком слів (**На дереві сидить гарна пташка. На дереві сидить гарна пташка. Хто сидить на дереві? Курочка. Де вона сидить? Не знаю**);

– в інвертованих конструкціях (**Смачний суп зварила дівчинка. Смачний суп зварила дівчинка. Хто зварив суп? Дівчинка. Який суп вона зварила? Зелений. Чому він зелений? Варить довго**);

– у порівняльних конструкціях (**Слон більший за мурашку. Мось бює муайськи. Хто маленький? Муха. Хто великий? Папа**).

Такого роду відповіді свідчать про 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 мовленневих механізмів, які забезпечують сприймання звукової структури висловлювань та мовнорухову ланку його відтворення, в той же час як загальнофункціональні мовленневі механізми у них є вибірково недостатніми.

4. До цієї категорії було віднесено відповіді, котрі свідчать про грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань (12%). Наприклад:

– у пасивних конструкціях (**Земля вкрита білим снігом. Ля кита димолом. Чим покрита земля? Дощик не падав і йому так нада. Що вкрите снігом? Зимою. Яким снігом вкрита земля? Не знаю. Ялинками**);

– у порівняльних конструкціях (**Літак летить швидше за пташку. Летить пташка швидше. Хто летить повільно? Літак. Що летить швидко? Літак**);

– в складних конструкціях (**Мама купила молоко, щоб напоїти кошенятко. Мама купила молоко кунятко коловку доїть. Кому мама купила молоко? Кульовки (корівці)**).

Подібні відповіді можуть бути пов'язані з порушеннями інтелектуального компоненту мовленневої діяльності, що свідчить про

виражені затримки психічного розвитку або навіть про розумову відсталість. Такі діти потребують уточнення оцінки стану їхньої когнітивної діяльності на основі діагностики сформованості перш за все невербального інтелекту.

У всіх дітей виявлено порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним значенням 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 П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ

У спеціальній літературі широко представлена характеристика фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ II-III рівня (Н. Жукова, Р. Левіна, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Фонетична сторона мовлення дітей з II рівнем ЗНМ 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, *муас* – малое, *амідка* – пірамідка).

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

У дітей з III рівнем мовленнєвого недорозвитку 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, *сйяник* – чайник, *сюка* – шука, *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, горлове *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 КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ

Система корекційного навчання дошкільників п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня в умовах спеціального дитячого закладу включає в себе основні напрями формування і розвитку мовлення дітей.

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

Зміст навчання	Вимоги до знань і умінь дітей	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати
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 слів, запропоновану педагогом; - добирає антоніми у реченні, складеному	Формування розумової операції порівняння за сенсорними ознаками. Актуалізація дієслів, іменників,

	<p>педагогом (<i>Дерево високе, а куци...</i>);</p> <p>- порівнює предмети (порівняй ведмедя і мишку за розміром);</p>	прикметників.
<p>синонімія</p>	<p>- розрізне значення слів-синонімів та слів, які близькі за значенням, але не є синонімами (<i>спить-лежить, мис-купає, везе-несе, м'який-пухнастий</i>);</p> <p>- добирає слова, синонімічні до заданого значення: спочатку до не домінантних синонімів (<i>нездоровий-хворий, невисокий-низький</i>), а потім до синонімів-домінант (<i>хоробрій-сміливий</i>);</p> <p>- вживає на практичному рівні відносні синоніми (<i>рожева хустка-рум'яне яблуко</i>);</p> <p>- вибирає потрібне слово із ряду, запропонованого педагогом, (як правильно сказати: <i>подушка м'яка, подушка пухнаста</i>);</p>	<p>Засвоєння синонімічних значень.</p> <p>Актуалізація слів-синонімів.</p> <p>Уточнення та диференціація значень відносних синонімів.</p> <p>Корекція словника на основі формування лексичної сполучуваності слів.</p>
<p>багатозначність</p>	<p>- 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; буса у дідуся, у kota, буса у колося; ніжка дитини, ніжка у стола тощо</i>);</p>	<p>Уточнення та розвиток контекстуального значення слова.</p> <p>Розвиток розуміння різноманітних відтінків значення слова та його багатозначності.</p>

<p>Словотвір</p> <p>Практичний морфологічний аналіз слова</p>	<ul style="list-style-type: none"> - порівнює слова за звучанням та значенням; - визначає загальне звучання в ряді однотипних за морфологічним складом слів (<i>гілочка, тарілочка, корбочка</i>); - співвідносить визначену морфему зі значенням; - розуміє диференційоване значення засвоєних морфем; 	<p>Формування практичного морфологічного аналізу слова.</p> <p>Формування операції переносу та генералізації правил морфологічного оформлення слів (утворення похідних слів за аналогією, самостійно).</p> <p>Формування контролю за семантикою і морфологічним оформленням похідних слів (<i>стілчик – це великий предмет чи маленький?</i>).</p> <p>Привертання уваги до морфологічного оформлення слів.</p>
<p>Словотвір іменників</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміє та використовує значення морфем іменників: - зменшувально-пестливого значення; - із суфіксами -ик-, -чик-: - 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 -к- (<i>хмара – хмарка; королева –</i> 	<p>Формування розуміння похідних слів з різними словотвірними морфемами.</p> <p>Формування розуміння і використання у власному мовленні словотвірних морфем іменників.</p> <p>Збагачення словника похідними словами.</p>

	<p>корівка; голова – голівка; шуба – шубка);</p> <p>-із суфіксами -очк-, -ечк- в іменах (Оля– Олечка; Вова – Вовочка), у неживих предметах (голка – голочка; чашка – чашечка; сонце – сонечко; шапка – шапочка);</p> <p>-із суфіксом -нчк- (лисиця – лисичка; вода – водичка; сестра – сестричка; трава – травичка);</p> <p>- із суфіксами -оньк, -еньк- (Машенька, донечка, бабусенька, ніженька, рученька, голівонька);</p> <p>- значення вмістища:</p> <p>-із суфіксами -ниц-, -иц- при збереженні звукової структури кореня слова (суниця, салатниця, цукорниця);</p> <p>-у випадках чергування, пом'якшення, оглушення приголосних звуків кореневої частини слова (хлібниця, сухарниця, мильниця);</p> <p>- значення недорослості:</p> <p>-із суфіксом -ен- без зміни структури кореня слова (слон – слоненя, тигр – тигрєня, лев – левєня);</p> <p>-із чергуванням звуків у корені слова (ведмідь – ведмежа, білка – білчєня, вовк – вовчєня, заєць – зайчєня, індик – індичєня);</p> <p>- із заміною кореня похідного слова (собака –</p>

	<p>цученя, курка – курча, свиня – порося);</p> <p>– суфікси -ат- (-ят-), -к- (лисця – лисенятко, гуска – гусенятко, жаба – жабенятко, вовк – вовченятко, кіт – кошениятко, ведмідь – ведмежатко, свиня – поросятко, корова – телятко, собака – цуценятко);</p>	
<p>Словогвір прикметників</p>	<p>- розуміє та використовує значення морфем прикметників:</p> <p>- значення зовнішніх та внутрішніх якостей предмета із суфіксами -нв-, -лив-, -н- (<i>бруд – брудний, сила – сильний, розум – розумний, боягуз – боязливий</i>);</p> <p>- присвійні прикметники з використанням суфіксів:</p> <p>-ів- (-ов-), -ин- (-ін-) (<i>Сашин, Галін, мамин, батькова, котикова, зайчикова</i>);</p> <p>- із суфіксами -ач-, -яч-, -н- з чергуванням у корені слова (<i>вовчий, заячий, собачий, ведмежий, поросячий, мишачий, лисячий</i>);</p> <p>- у значенні матеріалу із суфіксами -н-, -ан- (-ян-), -ов-, -ев- (-єв-) (<i>гумовий, паперовий, сливовий, вишневий, солома'яний, залізний, кам'яний, дерев'яний, грушевий</i>);</p>	<p>Формування розуміння і використання у власному мовленні словотворчих морфем прикметників.</p>

Словотвір дієслів	<p>- розуміє та використовує значення морфем дієслів:</p> <p>-зі значенням руху (протилежащих дій):</p> <p>-у-, за-, ви-, при-, у-, від-, на-, під- (<i>залітає – вилітає, заходить – виходить, наливає – виливає, підходить – відходить, закриває – відкриває</i>).</p>	Формування і використання у власному мовленні словотворчих морфем дієслів.
Лексична системність	<p>- добирає слова, об'єднує їх в словосполучення:</p> <p>- іменник + дієслово (<i>кішка спить</i>);</p> <p>- дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (<i>їсть кашу</i>);</p> <p>- прикметник + іменник у називному відмінку (<i>червоний помідор</i>);</p> <p>- іменник + прикметники якісні та відносні (<i>м'якка солодка, м'яч гумовий, хвіст собачий</i>);</p> <p>- дієслово + іменник у давальному, орудному відмінках без прийменника (<i>несе мамі, їсть ложкою</i>);</p> <p>- дієслово + прислівник (<i>іде швидко</i>);</p> <p>- порівнює та узагальнює предмети за сенсорними ознаками (визначає їх подібність та відмінність) (<i>покази (або відбери) і назви, що тут кругле</i>);</p> <p>- групує предмети за загальними</p>	<p>Корекція та формування лексичної системності через розуміння і засвоєння різних типів зв'язків між словами:</p> <p>- формування синтагматичних зв'язків слів; організація лексичної системності;</p>

	<p>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>);</p> <ul style="list-style-type: none"> - добирає слова з означеної педагогом теми; - добирає слова шляхом вільних асоціацій; 	<ul style="list-style-type: none"> - формування парадигматичних зв'язків слів; <p>Формування домінуючого типу смислових зв'язків:</p> <ul style="list-style-type: none"> -формування умінь, основаних на принципі спрямованого асоціативного експерименту для відпрацьовування відповідного типу семантичного зв'язку; -формування умінь, спрямованих на комбіноване використання вільного та спрямованого асоціативного експериментів (робота починається з вільних асоціацій і, якщо їх характер не відповідає необхідному рівню, педагог починає використовувати елементи спрямованого асоціативного експерименту); - формування умінь 	3
--	--	---	---

		використанням вільного асоціативного експерименту.
Формування граматичної сторони мовлення		
Словозміна	<ul style="list-style-type: none"> - 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>малює-намалював, будує-збудував</i>); - відповідає на запитання педагога, вживаючи дієслова у теперішньому, минулому та майбутньому часі (<i>малює-малював-буде малювати</i>); - визначає 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; - у знахідному відмінку у значенні думок та почуттів; 	<p>Корекція граматичної сторони мовлення на основі формування значень граматичних категорій.</p> <p>Розвиток розуміння граматичних категорій у імпресивному мовленні.</p> <p>Диференціація та практичне засвоєння морфологічної словозміни в експресивному мовленні (за алгоритмом словотворення).</p> <p>Формування граматичних значень та відношень, виражених різними граматичними категоріями та граматичними морфемами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - засвоєння числових, видових, часових, родових граматичних значень різних частин мови (іменника, прикметника, дієслова); - засвоєння на практичному рівні

	<ul style="list-style-type: none"> - у родовому відмінку; - у давальному відмінку; - у орудному відмінку; - у кличному відмінку; 	<p>різних типів словозміни (тип відмінювання, група відмінювання, категорія істоти чи неістоти);</p> <ul style="list-style-type: none"> - практичне засвоєння різних типів предметно-синтаксичних значень слів, виражених синтаксичними морфемами (відмінкові форми іменників, прийменникові конструкції тощо).
<p>Речення</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміє смислові зв'язки між словами у реченні; - складає просте речення з опорою на наочність та запитання педагога (з допомогою, самостійно); 	<p>Корекція граматичної сторони мовлення на основі формування та уточнення синтаксичних значень слів.</p> <p>Засвоєння різних типів синтаксичних конструкцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> - простого непоширеного речення; - простого речення, поширеного прямим додатком у знахідному відмінку (<i>Мама несе сумку. Дівчинка неє молоко.</i>); додатком у знахідному та давальному відмінках (<i>Собака дає лопу дівчинці. Дідусь читає книжку дітям.</i>); додатком у знахідному та орудному відмінках (<i>Хлопчик</i>

		<p><i>копає землю лопатою. Дівчинка витирає руки рушником.)</i></p>
<p>Синтаксичні трансформації</p>	<p>- вміє перетворити синтаксичну структуру власного речення і речення, складеного педагогом, за запитаннями на наочному матеріалі;</p>	<p>Формування синтаксичних трансформацій (перетворень):</p> <ul style="list-style-type: none"> - розширення та ускладнення обсягу синтаксичної конструкції; - спрощення, згоргання синтаксичної конструкції; - упорядкування деформованого речення з опорою на наочність та без неї.
<p>Логіко-граматичні конструкції</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміє і утворює інвертовані синтаксичні конструкції (<i>автобус наздоганяє машина, машину 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>); 	<p>Розвиток розуміння і породження (утворення, використання) логіко-граматичних конструкцій.</p>
	<p>- складає речення із заданих педагогом форм слів;</p>	<p>Формування слухового контролю на рівні синтаксичному рівні (розвиток вміння</p>

		<p>визначати синтаксичну правильність речення). Упорядкування синтаксичного значення слова у деформованому реченні.</p>
<p>Формування зв'язного мовлення</p>		
<p>Текст</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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; 	<p>Формування і розвиток імпресивного мовлення, смислове структурування ситуації.</p> <p>Формування і розвиток експресивного мовлення. Корекція сприймання та породження зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення, вправління у складанні монологічної розповіді з опорою на наочність.</p>

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

<p>Практичний звуковий аналіз слова (складу)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - впізнає голосний звук, що звучить ізольовано, шляхом його зіставлення з відповідним малюнком; - 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 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 	<p>Формування елементарних форм практичного звукового аналізу на основі сприймання еталонного мовлення педагога.</p> <p>Формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю за вимовою слів педагогом з опорою на наочність без власного промовляння:</p> <p>-формування слухового контролю на матеріалі звуків і слів, які дитина вимовляє правильно і не змішує у вимові (визначення помилки, якої припускається педагог при називанні картинок);</p> <p>-формування слухового контролю на матеріалі слів-паронімів (<i>дрова-трава, кит-кіт, мишка-мишка</i> тощо);</p> <p>-формування слухового</p>
---	--	---

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

		контролю на матеріалі звуків, далеких за акустико-артикуляційними ознаками, а потім – на близьких, але не змішуваних дітьми у власній вимові.
--	--	---

РОЗДІЛ III

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ

1. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Формування різних рівнів лексичних узагальнень

Відомо, що 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 педагог виявляє розуміння дітьми його змісту за допомогою питань і просить пояснити значення заданого слова, виходячи зі змісту прочитаного тексту, 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 їхньому нагромадженню 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 цією 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* тощо, 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 або прислівниками (*м'який – твердий, високий – низький, широко – вузько*).

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 рівня.

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. Ось дві чашки: одна *висока*, інша *низька*. Покажи, яка чашка висока, яка низька. Скажи, які це чашки.

Для розширення фрази, формування речень із сполучником a спочатку діти тільки додають потрібне слово, а потім самостійно складають порівняльні речення. Наприклад. Дорога *широка*, а стежка... (*вузька*). Взимку *холодно*, а влітку... (*тепло*).

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 довільність, 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 цюки – рум'яні цюки*, 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). В 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 знайти 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 існуючі 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.

Виходячи з отриманих даних про стійкі порушення засвоєння лексичної семантики, зокрема, багатозначності слів, у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня виникає необхідність у роботі над багатозначністю слова.

Цей етап 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 (*шляпка, ніжка*). 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 нормальним мовленнєвим розвитком.

Робота проводиться у наступній послідовності.

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

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

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 6-7 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 питання: “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, летить*. Вже у процесі роботи з попереднього розділу діти вчатьс я 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) словотворення 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 рівня морфологічної системи 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 ході 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 (О. Шахнарович) у модифікованому й адаптованому варіанті для роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня (Л. Бартенєва, Є. Соботович, Л. Трофименко).

1. Визначення спільного в значенні похідних слів.
2. Визначення загального звучання словотворчих афіксів.
3. Присвоєння значення виділеній морфемі.
4. Утворення слів за аналогією.
5. Класифікація похідних слів за значенням.

Починати роботу необхідно на матеріалі морфем, що у процесі нормального онтогенезу 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 (-ат, -ят, -к-: лисенятко, каченятко, лисенята, каченята).

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).

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 виділеної морфемі.

Це сприяє розвитку у дітей уміння визначати значення морфем, виділеної на попередньому етапі, а також спрямованості уваги на морфологічний склад слова, виділення словоутворюючої морфемі 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 (безглузких) 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, О. Шахнарович 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 оточуючу дійсність. 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 у значній мірі 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-розвивальної 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 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 якістьними та властивостями, функціональним використанням тощо.

Відомо, що діти середнього дошкільного віку з нормальним 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 загальним недорозвитком мовлення 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, одежинка, звірятка*).

Послідовність роботи у **Розділі II**.

3. Зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків

Найбільш точно 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 спрямованого асоціативного експерименту для відпрацювання відповідного типу семантичного зв'язку (*Я буду називати тварин, а ти скажи, хто як пересувається: заєць, змія, сорока, риба, лисиця, слон*);

– виконання вправ з комбінованим використанням вільного і спрямованого асоціативних експериментів (завдання починаються з вільних асоціацій і, якщо їхній характер не відповідав необхідному рівневі, педагог починав використовувати елементи спрямованого асоціативного експерименту);

– проведення завдань з використанням вільного асоціативного експерименту (*Я буду називати слова, а ти до них доברי 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 врозсіп) 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 йдуть – 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 має навчитися добирати форми доконаного і недоконаного виду дієслів. Така робота відрізняється від аналогічної з формування словотворення, 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 у процесі 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

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

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 спільними напрямками.

1. Розвиток розуміння граматичних категорій в імпресивному мовленні (їх диференціація при пред'явленні попарно, врозсіп). 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 врозсіп (одночасно пред'являються 2-3 пари малюнків).

У випадку, коли діти знають 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.

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

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

Програмна реалізація представлених напрямів.

1. Розуміння та порівняння в імпресивному мовленні словоформ.
2. Довільна морфологічна словозміна в експресивному мовленні.

Використання засвоєних категорій в експресивному мовленні іноді буває складним для дітей із ЗНМ II-III рівня. 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.

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

2. 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 словотворення, який представлено у розділі з формування системи словотворення:

- а) визначення загального семантичного значення слів;
- б) визначення загального звучання морфем;
- в) присвоєння значення виділеній морфемі;
- г) утворення слів за аналогією;
- д) диференціація слів за значенням.

Зазначений алгоритм пропонується 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.

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 відмінків у приєдникових та безприєдникових конструкціях).

5.1. Практичне засвоєння граматичних форм іменника в знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта

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**).

Знахідний відмінок у значенні думок та почуттів

Практичне засвоєння зазначеного значення відбувається у результаті слухання віршів, загадок та відповідей на запитання “Про кого?”, “Про що?”

Засвоєння приєдниково-відмінкових конструкцій

Спочатку відпрацьовуються приєдники із яскраво вираженим конкретним значенням (*у (в), на, під*), а потім більш складні приєдники, значенням яких недостатньо засвоєне або недостатньо диференціюється дітьми із ЗНМ II-III рівня (*над, з (із)*).

У процесі розуміння значень (місце знаходження предмета, його напрямку тощо) необхідно сформувати у дітей правильне уявлення:

- про смислове (семантичне) значення приєдників (виконання доручень педагога);
- про граматичне значення приєдників (навичка приєдникового керування: *куди ти поклав книжку?*);
- про значення приєдників у складі словосполучення (*Куди іде Сашко?*).

Розпочинати цю роботу варто на матеріалі знахідного відмінка (в значенні напрямку дії).

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 мамі, 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 дитячій 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, лішкою, 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 рукою, 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, кошук з грибами*).

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

Для реалізації використання граматичних морфем у процесі вживання виволоювань 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 -і, -е, -у, -ю (*батьку, синку, голубе, лікарю*).

З метою формування іменників у кличній формі у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня 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 (О. Мастюкова, 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, у результаті нашого дослідження виявлено труднощі утримання дітьми із ЗНМ II-III рівня 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. 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 робота спрямована на складання простих речень за картинкою та за допомогою запитань педагога (за моделлю Н. Жукової):

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 рівня.

Враховуючи, що логіко-граматичні конструкції можуть бути з прямим і 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 організується 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 присвячений 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 дану 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?*).

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 (Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Филичева. Логопедия. Екатеринбург, 1998). 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 змістом здійснюється формування спрямування уваги на граматичне оформлення слів у реченні.

4. 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 (Л. Виготський, 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 даних педагогом форм слів (спочатку з опорою на малюнок, а потім без неї) 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 рівня 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 рівні. Дітям пропонується 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.

5. ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

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

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

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

Розвиток розуміння мовлення відбувається на всіх етапах корекційного навчання, особливо на початковому (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 оточуючих, 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.

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 на річці рибу. Логопед говорить: *Діти ловлять рибу* і просить дитину повторити. Повтори і додай: де діти ловлять рибу? *Діти ловлять рибу на річці*. Скажи, коли це відбувається? *Діти влітку ловлять рибу на річці*. Якщо дітям важко виконувати подібні завдання, педагог сам називає утворене речення, а вони повторюють. Діти можуть повторювати конструкцію із

змiнами, 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 свіже? (Свіже молоко). Розкажи про цього хлопчика.

Також на цьому етапі рекомендуємо повторювати засвоєні на практичному рівні відмінкові значення іменників. Наприклад: Доповнити речення словами: Діти виходять... *із лісу*. В руках у них кошики... *з грибами*. Діти несуть гриби... *мамі*. Гриби 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 розглядає сюжетні картинки або їхню серію і ставить питання 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... (снігову бабу)*. *Вони радіють зимі, катаються... (на санках)*. Далі діти самостійно складають невелику розповідь, спираючись на запитання логопеда.

6. ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Виходячи із аналізу результатів обстеження, отриманих на початку навчального року, логопед має визначити зміст роботи з формування звуковимови дитини, а також враховувати її збережені та компенсаторні можливості та 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 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 або дефектно вимовлюваних звуків та їх автоматизація і диференціація відбуваються за традиційними методиками (А. Богомолова, М. Савченко, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Н. Чевельова 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; купають – купали, катають – катали*; категорії присвійних прикметників чоловічого та жіночого роду: *заячий, заяча*.

Враховуючи вікові особливості дітей та необхідність формування в них немовленневих процесів, на логопедичних підгрупових і індивідуальних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різні вправи на розвиток слухової уваги, 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 рівня, необхідно формувати спрямованість уваги дитини на звукове оформлення власного мовлення та мовлення оточуючих. 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 (Р. Лалаєва, В. Орфінська, Є. Соботович 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 ізолюваного слова. Спочатку педагог спотворено вимовляє слова 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). У роботі використовуються слова-пароніми, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому зображена *коза* і запитує: Це *коса*? Малюнки пред'являються спочатку попарно, потім врозсіп. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням.

Надалі педагог спотворено вимовляє окремі звуки в словах, називаючи картинку. Спочатку він заміняє далекі за акустико-артикуляційними ознаками звуки (*толоко*– молоко, *луби* – зуби), а потім на близькі, які дитина на не змішує у власному мовленні (*гаша* – каша, *жуба* – шуба).

У разі, коли дитина не помічає помилки, педагог дає еталонну вимову у порівнянні із спотвореною (*Це машина. Я назву її матина, це правильно?*).

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 прапорець (плесни у долоні), коли почувеш а*). При цьому звуки, які потрібно впізнати, вимовляються педагогом акцентовано.

Аналогічно проводиться робота і з приголосними звуками (приголосний в 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 прапорець, 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 ЗНМ II-III РІВНЯ

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, мовних, наочних засобів навчання. Відповідно до тематики і навчальних завдань логопед використовує традиційний, добре відомий практичний дидактичний матеріал. Для підтримки інтересу дітей до мовленнєвих вправ використання мовного матеріалу (текстів, віршів) доцільно підкріплювати наочністю (картинками, 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 п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня. 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.

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 вмю, те не хочу –
Тільки голову морочу.
Заспокоює лисиця:
Можна усього навчитися.
Лисенятко плаче дужче:
Ні, бо я ще й вередную!

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).

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 вмiє 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,
Добре в нього серце,
Всім дає водиці:
І звірятку, й птиці,
Дереву, травині,

Квітці і людині,
Тому й не міліє,
Дзюркотить, радіє
І з лісів дзвінкою
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

ПЕРЕНОС

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 широкє, 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 летється (*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.

Нар. тв.

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)

Нар. заг.

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.
 (*оливець*)

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.

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

День розпочався
З цієї хлібини...

М. Компанієць

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. (*Засць скаче. М’яч скаче. Кінь скаче*).
- Іде. (*Доц іде. Людина іде. Потяг іде*).

Пропонуються інші слова: *стоїть, 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 випрала 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 виділеної 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*, *заєць*, *стілець*, *горобець* тощо.

4.3. Утворення асемантичних 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 питання 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 ходить?” 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. Відповіді 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, відповіді 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 по типу *спрямованого асоціативного експерименту*. 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, сокола – 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 предметах.

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 спрямованого асоціативного експерименту, 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, очі, 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 продовжуй”:

– 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 відпрацювання 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 врозсіп).

Категорія виду

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

Категорія часу

Розуміння дієслів теперішнього, минулого та майбутнього часу.

Вправа 63. Показати 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.

Вправа 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, заєць – 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

Малювала – малював

Стрибала – стрибав

Знайшов – знайшла

Бігла – біг

Їв – їла

Будував – будувала

Вправа 77. Послухати уривки з віршів. Відповісти на запитання: “Про кого говориться у вірші: про дівчинку чи про хлопчика?” Педагог інтонує голосом закінчення дієслів.

Ялинка

Раз я взувся в чобітки,
Одягнувся в кожушинку,
 Сам запрягся в саночки
 І поїхав по ялинку.

О. Олесь

Ведмедики

Ведмежаток я взяла,
Посадила до стола,
Стала медом частувати:
 – Пригощайтесь, ведмежата!

Г.Бойко

Вправа 78. Дібрати 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. Формування дії слухового контролю. Дітям пропонується послухати словосполучення і відповісти 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. Показати та назвати, кого ми бачили в зоопарку.

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

Вправа 81. За малюнком доповнити речення одним словом, відповідаючи на питання “Що?”:

- Бабуся в’яже теплий що?... (*свєтp*).
- Ведмідь любить їсти що?... (*мєд*).
- Дівчинка п’є апельсиновий що?... (*сік*).
- Узимку йде білий що?... (*сніг*).

Далі відпрацьовуються відмінкові закінчення I і II типу відмінювання.

Вправа 82. Відповісти на запитання (з опорою на наочність): “Хто що любить їсти?”

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

Знахідний відмінок у значенні думок та почуттів

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. Розуміння значення прийменника (**у**) **в**. Виконання завдань педагога.

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

Вправа 84. Вживання прийменника (**у**) **в** 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. Складання речень. Відповісти 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. Розглянути малюнки. Відповісти на запитання: чий це речі?

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

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

Вправа 88. Розглянути малюнки тварин. Назвати, чий 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 мамі, у дівчинки*). У кого сумка? (*у бабусі, у мамі*). 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 збрала 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. Формування дії прогнозування. 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 питання.

- 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. За допомогою малюнків відповісти на запитання: “З чого? (звідки?)”.

- 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 поїзда*).
- З чого хлопчик виливає воду? (*із 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? (*ведмедю*). 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 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 питання 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. Відповіді на питання за малюнками “Чим можна це робити?” Перед дітьми предметні малюнки. Педагог: ”Чим можна рубати?” Діти: “Сокирою”.

- 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 питань: 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 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.

Укр. нар. 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 підбір потрібної форми слова. Звірята загубилися в лісі. Лісова хазяйка збирає усіх і кличе. Як вона кличе зайчика, ведмедика, білочку, лисичку, їжачка, ворону? (*зайчику, ведмедіку, 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. Виконання інструкції. Запропонувати дітям виконати доручення та відповіді: “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 їжачка; як дівчинка допомагала мамі тощо).

2. Формування синтаксичних трансформацій

2.1. Розширення обсягу речення

Вправа 118. Розказати за малюнком. Дітям демонструється картинка (наприклад: *Дівчинка збирає квіти*) і пропонується відповіді 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. Скласти 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. Змінити слова у потрібній формі, повторити 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. Послухати віршик. Чи правильно це? Відповісти 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 логопедам при підготовці до занять. Творче використання практичного мовленнєвого матеріалу забезпечить процес корекційного навчання дошкільників 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-давчатка 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 ізолюваного 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 доконаного та недоконаного 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 вмістилища (*-ниц-*, *-иц-*).

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.

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 (*одяз*).

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 звука 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 звука в ряді голосних.

3-й тиждень

Закріплення вживання суфіксів іменників із значенням вмістилища.

Формування синтагматичних зв'язків слів (дієслово + іменник у західному 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. Впізнання 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. Впізнання 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. Впізнання 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. Впізнання 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. Впізнання 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. Впізнання наголошеного голосного на початку слова, наприклад, *о* в словах *Оля, осі, 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. Впізнання ненаголошеного голосного в позиції початок слова, наприклад, *о* в словах *окуляр*, *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 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. Впізнання щільного 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. Впізнання 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, *квіти стоять 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. Впізнання 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. Впізнання 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. Впізнання 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, *листя з лисенятами, кошик із 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. Впізнання зімкненого приголосного звука в позиції кінець слова (складу), наприклад, *т: ат, от, ит, ут; пілот, кіт, туп.*

Травень1-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 звука 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 звука 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).

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богуш А.М., Котик Т.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища шк., – 1994. – 157 с.
2. Грибова О.Е. Психолінгвістика и логопедия: вопросы, предложения // Дефектология. – 1999. – №3. – С. 3 – 6.
3. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / Наук. керівництво О.В.Проскура, Л.П.Кочина, В.У.Кузьменко. – К.: Богдана, 2003. – 328 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
9. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
11. Крылова Н.Л. Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием // Дефектология. – 1991. – №1. – С. 74 – 77.
12. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
13. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67 – 85.
14. Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Дефектология” / Л.С.Волкова, Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова и др.; Под ред. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 482 – 508.
15. Лопатина Л.С., Серебрякова Н.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у дошкольников со стёртой формой дизартрии // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): В 2 тт. – Т.1. / Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 290 – 293.
16. Малышко А.А. Обучение старших дошкольников с нарушениями речи употреблению синонимов // Дефектология. – 2000. – С. 73 – 75.
18. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Наук. керівництво З.П.Плохій. – К.: 1999. – 288 с.
19. Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии // Дефектология. – 1981. – №6. – С. 13 – 20.

20. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
21. Развитие речи детей дошкольного возраста / В.И.Логонова, А.И.Максакова, М.И.Попова и др. / под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
22. Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми: Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
23. Слепович Е.С., Коньшко С.И. Использование ассоциативного эксперимента при изучении речевой деятельности первоклассников, отстающих в развитии // Дефектология. – 1993. – № 6. – С. 19 – 22.
24. Смирнова Л.А. Приёмы по преодолению импрессивного аграмматизма // Дефектология. – 1979. – №3. – С. 65 – 70.
25. Соботович Є.Ф., Трофименко Л.І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності // Дефектологія. – 2000. – №1. – С. 16 – 19.
26. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с. Рос.мовою.
27. Соботович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: ПП “Компанія “Актуальна освіта”, 1998. – 127 с.
28. 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.
29. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку // Дефектологія. – 2002. – №3. – С. 2 – 4.
30. Федоренко Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.
31. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду // Дефектология. – 1985. – №6. – С. 55 – 62.
32. Юртайкин В.В., Ефименкова Л.Н. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах для дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 74 – 79.
33. Ясман Л.В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с ЗПР // Дефектология. – 1976. – №3. – С. 35 – 42.

ЗМІСТ

<u>ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА</u>	<u>3</u>
1. Загальні положення	3
2. Організація логопедичних занять.....	7
3. Структура програмно-методичного комплексу	9
<u>РОЗДІЛ I. ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ</u>	<u>10</u>
1. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей 4–5 років	10
2. Особливості лексичного розвитку дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня	12
3. Особливості розвитку граматичної будови мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня.....	21
4. Особливості розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня.....	29
<u>РОЗДІЛ II. ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ</u>	<u>31</u>
<u>РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ</u>	<u>46</u>
1. Формування лексичної сторони мовлення	46
2. Формування граматичної сторони мовлення	56
4. Формування слухового контролю	65
5. Формування зв'язного мовлення.....	67
6. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.....	68
<u>РОЗДІЛ IV. ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ II-III РІВНЯ</u>	<u>71</u>
1. Формування лексичної сторони мовлення	71
2. Формування граматичної сторони мовлення	88
<u>ОРІЄНТОВНИЙ КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН РОБОТИ ЛОГОПЕДА</u>	<u>106</u>
<u>СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</u>	<u>117</u>

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Л.І. Трофименко

КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ
З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗНМ

Програмно-методичний комплекс

*За редакцією доктора педагогічних наук, професора,
члена кореспондента АПН України Є.Ф. Соботович*

Здано до набору 14.01.2007 р. Підписано до друку 7.02.2007 р.
Формат 60x84 1/16. Умов. друк. арк. 5,02. Обл.–вид. арк. 6,01
Наклад 300 прим. Вид. №15
Замовлення №9

Видавництво: ПП “Актуальна освіта”
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб’єктів видавничої справи ДК № 1829 від 7.06.2004 р.