

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**Трофименко Л.І.**

**ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ**

**У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Київ – 2014**

## З М І С Т

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні основи корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ЗНМ.....</b>	<b>5</b>
1. 1. Науково-теоретичні засади корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ.....	5
1. 2. Психологічні механізми розвитку мовлення дошкільників в умах нормального та порушеного онтогенезу.....	9
1. 3. Загальний недорозвиток мовлення як психолого-педагогічна проблема.....	15
<b>РОЗДІЛ 2. Діагностика мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ.....</b>	<b>24</b>
2. 1. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.....	24
2.2. Обґрунтування методики діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ.....	32
2. 3. Методика та напрями діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ.....	35
<b>РОЗДІЛ 3. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ЗНМ.....</b>	<b>78</b>
3.1. Обґрунтування методики корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ.....	78
3. 2. Корекція лексичної сторони мовлення.....	83
3. 3. Корекція граматичної сторони мовлення.....	102
3. 4. Корекція зв'язного мовлення.....	122
3. 5. Корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення.....	125
4. Література.....	137

## ВСТУП

Проблема подолання тяжких мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальною у логопедії і набуває великого значення в умовах безперервного удосконалення змісту корекційного навчання у системі дошкільної освіти. У спеціальній педагогіці, зокрема у логопедії, досягнуто значних зрушень на шляху до створення корекційних програм, методик, навчально-методичних, практичних посібників та впровадження їх у практику для забезпечення ефективності та результативності навчально-виховного процесу у дошкільних закладах компенсуючого типу.

Актуальність тематики монографії обумовлена значною кількістю факторів. Насамперед, існує нагальна потреба у оновленому програмному, методичному, дидактичному забезпеченні навчально-виховного процесу у дошкільних закладах. Нинішній етап розвитку дефектологічної науки вимагає осучаснення науково-теоретичних засад системи спеціальної освіти дітей з порушеннями психо-фізичного розвитку. Однак, в останні роки значно покращилася тенденція до створення та впровадження сучасних корекційних програм, розроблених у відповідності до нових освітніх стандартів співробітниками Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, зокрема науковцями лабораторії логопедії.

Незважаючи на поширення та популяризацію спеціальних знань з логопедії серед громади, на значну кількість студентів, які навчаються за спеціальністю «Логопедія», у суспільстві зберігається необхідність в подальшому пошуку та розвитку наукових, практичних знань про особливості перебігу тяжких мовленнєвих порушень у дітей та удосконалення методів та шляхів корекційного впливу. Останнім часом в Україні збільшується кількість дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Очікування науковців, педагогів-практиків, батьків вимагає створення

оптимальних, адекватних умов для отримання успішних результатів логопедичної корекції.

Отже, зважаючи на потреби сьогодення, тематика представленої монографії торкається особливостей своєрідного мовленнєвого розвитку дітей середнього та старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, а також шляхів його подолання в умовах дошкільного закладу.

У монографії проаналізовано дані наукових досліджень, висвітлених у спеціальній літературі, про особливості розвитку мовленнєвої функції у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, психологічні механізми порушень структурних складових мовленнєвої діяльності та закономірностей їх компенсації, обґрунтовано науково-методичні основи діагностики, корекції та попередження мовленнєвих порушень у дітей зазначеної категорії, що розроблені у контексті психолінгвістичного підходу, та є результатом аналізу диференційованих психологічних механізмів різних типів мовленнєвого недорозвитку. Відповідно до означених позицій створено психолінгвопедагогічну модель діагностики та корекції мовленнєвих порушень, що дозволяє структурувати та оптимізувати процес опанування мовлення дітей, поліпшити результати діяльності спеціальних та інклюзивних дошкільних навчальних закладів, удосконалити зміст програм та методик корекційного навчання, науково-методичних посібників.

Зміст усіх розділів монографії розроблено на принципово нових засадах, які базуються на теоретичних положеннях про мовленнєву діяльність та її психолінгвістичну структуру, розвиток мовлення в онтогенезі. Реалізовано системний, комплексний і послідовний підхід до формування усіх компонентів мовлення у дошкільників, метою якого є подолання загального недорозвитку мовлення з урахуванням мовленнєвих психологічних механізмів, які лежать в основі порушення.

У контексті даних про складну структуру загального недорозвитку мовлення та його механізмів, особливостей проявів та корекції визначено

основні складові та послідовність етапів діагностики та корекції мовленнєвих порушень у дітей зазначеної категорії. Нормативні показники розвитку мовних структур у дошкільників (А. М. Богущ, К. Л. Крутій, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, М. Ф. Фомічова, Г. В. Чиркіна та ін.) враховані як умовний еталон для діагностики та об'єктивного оцінювання стану мовлення.

Матеріали розділів монографії сприятимуть удосконаленню змісту спеціальної дошкільної освіти дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку, розширенню спеціальних знань з логопедії у студентів вищих навчальних педагогічних закладів та слухачів курсів у системі ІППО. Викладені у монографії науково-теоретичні, методичні положення знайшли своє практичне втілення у програмно-методичних комплексах з корекційного навчання дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ з урахуванням комплексного психолінгвістичного та лінгводидактичного підходів.

## **РОЗДІЛ 1**

### **Науково-теоретичні основи корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення**

#### **1. 1. Науково-теоретичні засади корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ**

Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти, особливо у зв'язку з підготовкою дітей до шкільного навчання, оскільки мовлення відіграє важливу роль у формуванні психічної, навчальної діяльності дитини та її соціальної адаптації. Навіть незначні відхилення в мовленнєвому розвитку дитини викликають труднощі у засвоєнні навчальних програм з предметів мовного циклу.

Сучасний рівень наукових знань про мову та мовленнєву діяльність, що знайшли відображення в лінгвістичних, психолого-педагогічних, психо- та нейролінгвістичних, лінгводидактичних дослідженнях, вимагає переоцінки та

уточнення основних підходів, принципів та засобів організації та проведення корекційних заходів з подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Вирішуючи проблеми корекційного навчання дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення на сучасному етапі, дослідження багатьох вчених ґрунтуються на різних підходах, що мають вагоме значення і займають певне місце у корекційно-розвивальному процесі. Зокрема, психолінгвістичний підхід у своїй основі враховує онтогенез мовлення, взаємозв'язок та взаємодію усіх компонентів мовлення та аналізаторних структур. Цей підхід до вивчення та корекції мовленнєвої функції дозволяє дослідити специфіку несформованості мовної системи, виявити особливості засвоєння дітьми усіх мовних закономірностей з виділенням семантичного компонента як одного із провідних у оволодінні знаннями та вміннями, пов'язаними з мовною дійсністю (Л. С. Виготський, Б. Н. Головін, О. Є. Грибова, Є. Ф. Соботович, Н. В. Уфимцева, О. М. Шахнарович, С. М. Шаховська, Н. М. Юрьєва та ін.), а також граматичного та фонологічного компонентів лінгвістичної компетенції (О. Р. Лурія, О. М. Леонтєв, В. К. Орфінська, Д. Слобін, Є. Ф. Соботович, Ф. О. Сохін, Л. О. Чистович, О. М. Шахнарович та ін.).

З позицій психолінгвістичного підходу мовленнєва функція розглядається як складна психологічна діяльність, що має свою психологічну структуру та механізми, які відповідають за формування та функціонування мовленнєвої діяльності. Психічні процеси функціонують у якості передумов та елементів мовлення і лежать в основі засвоєння мовлення та розвиваються у взаємодії з ним. Такий погляд відкриває деякі додаткові можливості для дослідників та педагогів, а саме: будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування. При мовленнєвих порушеннях, у тому числі і при загальному недорозвиткові мовлення, спостерігається диференційована

недостатність окремих психологічних механізмів та структурних компонентів мовленнєвої діяльності (при таких тяжких мовленнєвих патологіях, як дизартрія, алалія, афазія, загальний недорозвиток мовлення), що дає логопеду можливість виявляти більш диференційовано механізми та проводити корекційні заходи з урахуванням характеру мовленнєвого дефекту.

Психолінгвістичний підхід до аналізу, корекції та попередження мовленнєвих порушень у дошкільників вносить зміни у зміст спеціальної освіти і закладає дещо інший погляд на корекційний процес. Зазначимо, що цей підхід використовується не ізольовано, а гармонійно, з урахуванням вже існуючих традиційних шляхів логопедичної роботи, збагачує процес і концентрує його саме на тих важливих моментах, які необхідні для корекції мовних структур, що, у свою чергу, значно відрізняє роботу логопеда від роботи вихователя. Використання психолінгвістичного підходу дозволяє передбачити усі труднощі мовленнєвого розвитку та своєчасно їх скоригувати, дати поштовх до саморозвитку мовленнєвої системи дитини та вивести рівень мовлення до нормативних показників.

На відміну від лінгводидактичного підходу до розвитку мовлення дошкільника, який передбачає методичне, послідовне нарощування мовних одиниць, психолінгвістичний підхід спрямований на попередження і корекцію порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. У вітчизняній логопедії цей підхід на засадах основоположників був застосований та обґрунтований у працях Є. Ф. Соботович та набув подальшого розвитку у дослідженнях Л. Є. Андрусишиної, Л. І. Бартенєвої, Е. А. Данілавічюте, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенка, Л. І. Трофименко та ін.

На сучасному етапі розбудови спеціальної педагогіки значний вклад у науково-теоретичні засади змісту діагностики, корекційного навчання, мовленнєвого розвитку дітей внесено Є. Ф. Соботович. Насамперед йдеться

про розробку психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та критеріїв його оцінювання у лексичній, граматичній, фонетико-фонематичній ланках, які враховують закономірності та психологічні механізми онтогенезу мовлення в нормі, і патологічні чинники, які детермінують недорозвиток відповідних мовленнєвих структур [32, 33, 34]. Поряд з цим, психолінгвістична модель мовленнєвої діяльності розкриває раніше не використовувані в логопедичній науці психологічні механізми розвитку мовлення дитини в умовах нормального та порушеного онтогенезу, що дає змогу по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів корекції та запобігання вад мовленнєвого розвитку дітей [31, 34, 36, 38].

У контексті вищезазначеного, науково-теоретичні засади розробленого корекційного навчання базуються на концептуальних підходах до удосконалення змісту освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку з позицій психолінгвістики, з однієї сторони, та дозволяють окреслити структуру корекційно-розвивального втручання у контексті цілісного навчально-виховного процесу засобами специфічного психолінгвістичного [35, 40] та лінгво-дидактичного забезпечення педагогічного впливу з іншої сторони (А. М. Богуш, К. Л. Крутій, Н. Г. Пахомова, В. В. Тарасун та ін.). Водночас, фундаментальні вчення про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми і їх формування за умов порушеного онтогенезу в лінгвістичній та комунікативній ланках є базою для розробки основ корекції мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку із ЗНМ [27, 40, 55].

Новий зміст корекційного навчання являє собою цілісну систему лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь та навичок, які діти повинні засвоїти в дошкільному віці на практичному рівні, особливо перед вступом до школи. Спираючись на ці положення, у корекційних програмах з розвитку мовлення дошкільників середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ представлено



аналіз механізмів порушень мовленнєвої діяльності, її складної психологічної структури, виділено розумові операції (аналіз, синтез, співставлення, узагальнення, перенос, класифікація, абстрагування) та їх розвиток, виявлено психічні процеси, що забезпечують формування цих операцій (увага, пам'ять, сприймання, контроль).

Теоретичною та методологічною базою для розробки змісту корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей дошкільного віку із ЗНМ стали:

- концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Ф. Соботович);
- концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання (Є. Ф. Соботович);
- нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку (Є. Ф. Соботович);
- концепції про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. М. Шахнарович та ін.);
- психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування за умов нормального та порушеного онтогенезу (Н. С. Жукова, О. О. Леонтєв, Ж. Піаже, Є. Ф. Соботович, Ф. А. Сохін, В. В. Тищенко, А. Г. Тамбовцева, О. М. Шахнарович, Н. М. Юрьєва та ін.);
- вчення про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей із ЗНМ (Л. С. Волкова, Б. М. Гріншпун, Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, Р. І. Лалаєва, О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова, Г. В. Чиркіна, М. К. Шеремет та ін.);
- вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. М. Корнєв, Р. Є. Левіна,

Р. І. Лалаєва, О. Р. Лурія, О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.);

– лінгводидактичні принципи навчання дітей (А. М. Богуш, К. Л. Крутій, М. І. Пентилюк, Ф. А. Сохін, В. В. Тарасун, Л. П. Федоренко, М. К. Шеремет та ін.).

## **1.2. Психологічні механізми розвитку мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу**

Дослідники визначили, що «мовленнєва діяльність – це специфічна психологічна діяльність людини, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації» [31, с.12]. Ця дефініція вказує на те, що мовленнєва діяльність забезпечує, з одного боку, засвоєння мови індивідуумом, а з іншого боку – використання мови в актах комунікації, що дозволяє багатьом науковцям виділити відповідно лінгвістичний (мовний) і комунікативний компоненти мовленнєвої діяльності (М. М. Ватютнєв, І. О. Зимня, О. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.). Обидва компоненти тісно взаємопов'язані і проходять в онтогенезі складний шлях становлення й розвитку. Відомо, що такий розвиток відбувається внаслідок формування у дитини складної системи мовленнєвих механізмів: загально-функціональних (мислення, пам'ять, увага, тощо) і специфічних мовленнєвих (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовленнєворухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз і синтез) (Л. Є. Андрусишина, А. Валлон, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун та ін.). Зазначені механізми зумовлюють, насамперед, засвоєння семантики мовних знаків (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності), а також процеси прийому та передачі вербальної інформації (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності) (О. О. Леонтєв, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, О. М. Шахнарович та ін.).

Лінгвістичний компонент або мовна компетенція – це система практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення, котрими повинен опанувати індивід для того, аби брати участь в актах мовленнєвої комунікації:

- системою фонологічних узагальнень;
- семантикою мовних знаків;
- закономірностями їх парадигматичної і синтагматичної організації.

Так, засвоєння лексичної і граматичної сторін мовлення передбачає оволодіння різною за складністю семантикою мовних знаків (лексичних, морфологічних, синтаксичних), що залежить від певного рівня розвитку мислення у дітей (Ф. М. Березін, Л. С. Виготський, Б. Н. Головін, О. О. Леонт'єв, Є. Ф. Соботович, Ф. А. Сохін, О. М. Шахнарович та ін.). Зокрема, засвоєння лексичного значення слова потребує сформованості таких розумових операцій, як: структурування мовної ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їх загальних ознак; визначення системи зв'язків між словами; кумуляція й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками (Дж. Брунер, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.).

Оволодіння граматичною стороною мовлення також зумовлено певним рівнем сформованості операцій: практичного морфологічного аналізу, зіставлення морфеми з її значенням, утворення за аналогією, переносу, генералізації (О. М. Гвоздєв, О. О. Леонт'єв, Є. Ф. Соботович, Т. М. Ушакова, О. М. Шахнарович та ін.).

Засвоєння фонетико-фонематичної сторони мовлення забезпечується складною системою психічних операцій з фонологічними одиницями мови, які поступово формуються: акустичний і кінестетичний аналіз звукового складу слова, яке дитина сприймає а потім відтворює

(повторення на імітаційному рівні) (сенсорний рівень сприймання); виділення у зазначених акустичних і кінестетичних характеристиках звуків мовлення їх постійних смислорозрізняювальних (фонологічних) ознак, розрізнення звукового складу слів за зазначеними ознаками (фонематичне розрізнення) (перцептивний рівень сприймання); запам'ятовування рухового та звукового образу слова, співвіднесеність його з відповідним значенням (дитина встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності) (смісловий рівень сприймання); відтворення сформованого образу слова в мовленні; слуховий та руховий контроль за проведеною дією (Е. А. Данілавічюте, Є. Ф. Соботович, І. Е. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. Х. Швачкин та ін.).

У процесі діагностики мовленнєвих патологій вкрай важливим є визначення порушень кожного рівня слухового сприймання й операцій, що його забезпечують. Так, наприклад, дефекти слухового аналізатора, що призводять до первинного порушення сенсорного рівня сприймання (можливість розрізнення звуків мовлення за акустичними, фізичними ознаками), викликають одну форму сенсорної алалії, при якій дитина не може повторити слова на імітаційному рівні. У результаті цього вторинно страждає фонематичне розрізнення, звукові образи слів, імпресивне мовлення.

Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності чи комунікативна компетенція – це сукупність дій і операцій, які забезпечують використання мовлення у процесі сприймання або породження усних і письмових мовленнєвих висловлювань (Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко та ін.).

Обидва компоненти мовленнєвої діяльності тісно взаємопов'язані. З одного боку, правильне використання мови вимагає від усіх учасників спілкування володіння певними мовними знаннями. З іншого боку, засвоєння мови відбувається у процесі її використання. Тільки завдяки розумінню мовлення та пристосуванню своїх власних висловлювань до еталонного

мовлення дорослих відбувається оволодіння дитиною складною системою мовних знаків і правилами їх сполучуваності в мові.

*Загальнофункціональними механізмами* називають психологічні механізми, що зумовлюють не тільки мовленнєві, але і інші види психічної діяльності людини. До них відносяться всі пізнавальні процеси (пам'ять, увага, мислення та його процеси тощо).

Серед зазначених пізнавальних процесів особливе місце займає мислення. Його роль у засвоєнні і використанні мовних знаків, особливо їхньої семантики, зумовлюється тим, що всі значення (починаючи з найпростішого), вимагають певного рівня узагальнень. Чим складніша семантика мовного знака, чим більше відтінків значення він має, тим більш абстрактним стає його лексичне значення, тим вищий рівень його узагальненості (О. О. Леонт'єв, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович, Л. В. Яссман та ін.). Оволодіння мовною семантикою відбувається за участі таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, утворення за аналогією, перенос, генералізація. Останню О. М. Шахнарович визначає як основний фактор засвоєння мови дитиною [63].

Увага як загальнофункціональний механізм мовленнєвої діяльності займає важливе місце як у процесах засвоєння мови, так і в діяльності її використання. Увага створює і підтримує необхідний рівень зосередженості і спрямованості свідомості, що забезпечує підвищення рівня інтелектуальної активності індивіда. У цьому значенні увага виступає як засіб протікання всіх пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, сприймання і, завдяки цьому, сприяє розвитку і функціонуванню як мовленнєвої діяльності в цілому, так і окремих її складових (Л. Є. Андрусина, П. Я. Гальперін та ін.).

Пам'ять як загальнофункціональний механізм представлена в мовленнєвій діяльності двома видами: оперативною і довготривалою.

Короткочасна (оперативна) пам'ять забезпечує утримання складної багатоопераційної структури мовних дій: їхніх алгоритмів, відношень між

головними і залежними компонентами речення, смислової програми висловлювання тощо.

Довготривала пам'ять забезпечує запам'ятовування, збереження і відтворення мовних знаків, їхніх значень, практичних правил їх сполучуваності в мові, що зумовлює використання названої психічної функції у структурі різних дій мовленнєвої діяльності (Л. Є. Андрусишина, З. М. Істоміна, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія та ін.).

*Специфічні мовленнєві механізми* (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовленнєворухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз і синтез) забезпечують мовленнєвосприймальну та мовленнєвопороджувальну ланки мовленнєвої діяльності.

Мовленнєвосприймальна ланка забезпечує процес прийому мовних сигналів, що мають акустичні властивості. Під час зазначеного процесу відбувається внутрішня переробка, перекодування цих характеристик (фізичних, акустичних) в узагальнені звукотипи (фонеми). Це створює необхідну психофізіологічну основу для розуміння мовлення.

Мовленнєвопороджувальна ланка мовленнєвої діяльності забезпечує перекодування змісту висловлювання в артикуляційну (або графічну) моторну реалізацію.

Недостатній розвиток специфічних психологічних механізмів призводить до виникнення первинних порушень мовленнєвого розвитку (у дітей переддошкільного віку) або ж до розпаду мовлення (у дітей старше 3-х років і дорослих). Так, порушення в переддошкільному віці специфічних мовленнєвих механізмів, що тісно пов'язані з діяльністю мовленнєворухового і мовленнєвослухового аналізаторів, спричиняють виникнення первинного недорозвинення мовлення, що кваліфікуються як сенсорна або моторна алалія (Т. Г. Візель, Г. І. Жаренкова, Є. Ф. Соботович, Н. М. Трауготт, С. М. Шаховська та ін.).

Недоліки ж загальнофункціональних механізмів (насамперед пізнавальних процесів: мислення, уваги, пам'яті) спричиняють різного роду затримки мовленнєвого розвитку або ж недорозвиток мовлення, не пов'язані з ураженням специфічних мовленнєвих механізмів (недорозвиток мовлення при розумовій відсталості, затримці психічного розвитку тощо) (І. І. Глущенко, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко та ін.).

Як бачимо, недорозвиток мовлення може виникнути як при порушенні специфічних, так і загальнофункціональних мовленнєвих механізмів. Незважаючи на різний патогенез і етіологію, у логопедії обидві форми патології мовлення прийнято називати *загальним недорозвитком мовлення* (ЗНМ).

### **1. 3. Загальний недорозвиток мовлення як психолого-педагогічна проблема**

Однією з найпоширеніших мовленнєвих патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх компонентів і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми на практичному рівні лексики та граматики рідної мови у першу чергу (Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, В. І. Селіверстов, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, О. М. Шахнарович та ін.). Однак порушення мовленнєвого розвитку при ЗНМ має і більш широкі наслідки. Недостатнє засвоєння мовних засобів та мовленнєвих навичок обмежують можливості самостійного розвитку мовленнєвої системи, наприклад, самостійного засвоєння значення нових слів, термінів, з якими дитина стикається в навчальній літературі з усіх шкільних предметів. Це призводить до неповного розуміння усного або писемного мовлення, що утруднює процес набуття шкільних знань.

Системний аналіз мовленнєвих порушень, проведений Р. Є. Левіною та співробітниками НДІ дефектології АПН СРСР у 50-60-ті рр. XX ст., дозволив

виділити не тільки різні, але і пов'язані між собою, спільні відхилення у формуванні «усіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і смислової сторін мовлення» [21, с. 67]. На основі цього Р. Є. Левіна вперше ввела поняття «загальний недорозвиток мовлення» з позицій системного підходу в рамках психолого-педагогічної концепції порушень мовлення щодо дітей з первинним мовленнєвим порушенням. «При загальному недорозвитку мовлення відзначається пізніша його поява, обмежений запас слів, аграматизм, дефекти вимови і фонемоутворення» [17].

Школою Р. Є. Левіної було розроблено вчення про загальні прояви мовленнєвого дефекту, який проявляється у дітей з різними діагнозами (складна дислалія, дизартрія, ринолалія, сенсорна і моторна алалія, дитяча афазія). Мовленнєві порушення у цих категорій дітей обумовлені несформованістю або розладом психологічних і фізіологічних механізмів мовлення на ранніх етапах онтогенезу.

На основі отриманих загальних даних про мовленнєвий недорозвиток дітей розроблено зміст корекційних логопедичних програм, які передбачають взаєморозвиток та формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення для використання їх у створеній розгалуженій системі спеціальних дошкільних та шкільних закладів.

Деякі дослідники зазначають, що термін *ЗНМ* приймається і застосовується спеціалістами неоднозначно для кваліфікації тяжких мовленнєвих порушень у дітей. Вони налаштовані використовувати клінічний термін *алалія*, що має те ж саме розуміння для позначення стану дітей без активного мовлення, яких останнім часом збільшилося. Але термін *ЗНМ* прийнятий у педагогічному освітньому середовищі для зручності позначення тяжких мовленнєвих порушень та комплектації відповідних груп у дошкільних навчальних закладах [9, 182].

Окрім класичного визначення загального недорозвитку мовлення в джерелах спеціальної літератури міститься його сучасне тлумачення. Так, у



понятійно-термінологічному словнику загальний недорозвиток мовлення – це «різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушене формування усіх компонентів мовленнєвої системи за нормального слуху та інтелекту» [29, с. 35].

На сьогодні у професійних і наукових колах точаться диспути з приводу доречного та доцільного вживання у логопедії та у спеціальній педагогіці термінів на позначення порушень мовлення та категорій осіб з особливими потребами, процесу корекції (Н. В. Савінова, В. В. Тищенко, В. В. Тарасун та ін.). Так, думки представників різних наукових шкіл розділилися щодо вживання понять: загальний недорозвиток мовлення чи загальне недорозвинення мовлення. Різні ситуації тлумачення та використання обох термінів, а також їх лінгвістичний аналіз, проілюстровано у статті В. Тищенка та О. Скопненка «Недорозвиток чи недорозвинення: фрагмент лінгвістичного аналізу деяких логопедичних термінів [43]. Висновки статті доводять, що поняття *недорозвиток* може бути використаний на позначення неповноти, незавершення процесу розвитку мовлення дитини в онтогенезі, а поняття *недорозвинення* означає незавершеність корекційної роботи з якихось причин, яку проводив логопед з дитиною, тобто вказує на недоліки в роботі педагога. Отже, надалі ми будемо використовувати термін *загальний недорозвиток мовлення*.

Таким чином, термін «загальний недорозвиток мовлення» характеризує тільки симптомологічний рівень порушення мовленнєвої діяльності. Крім того, у більшості випадків при цьому порушенні має місце не тільки недорозвиток, але і системний розлад мовлення (Л. С. Волкова, Р. І. Лалаєва, О. М. Мастюкова та ін.).

Залежно від ступеня прояву та тяжкості мовленнєвого дефекту, а також рівномірності чи нерівномірності характеру недорозвитку різних сторін мовлення, Р. Є. Левіною умовно виділено три рівні загального недорозвитку мовлення.

*Перший рівень* ЗНМ характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що нормально розвиваються, мовлення в основному сформоване. Присутні в мовленні звукокомплекси та звуконаслідування, найчастіше незрозумілі оточуючим, супроводжуються жестами. Діти можуть користуватися окремими загальнозживаними словами, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру і звукове оформлення. Морфологічні елементи мови для вираження граматичних значень відсутні, діти майже цілком не розуміють значень граматично змінених слів. Звернене мовлення діти розуміють ситуативно, пасивний словник значно ширший, ніж активний.

*Другий рівень* загального недорозвитку мовлення характеризується більш високою мовленнєвою активністю дітей. Наявне фразове мовлення, хоча і фонетично, і граматично є спотвореним. Словниковий запас збіднений, обмежений і значною мірою відстає від вікової норми. У лексиці переважають іменники, окремі дієслова, вкрай обмежена кількість прикметників. Діти не використовують у мовленні багатьох назв, навички словотворення практично відсутні, замінюють слова іншими, близькими за значенням. Граматичну систему мови характеризують грубі помилки щодо використання багатьох граматичних форм, в узгодженні слів, труднощі у вживанні прийменників (пропуски, заміни). Фонетична сторона мовлення істотно порушена: страждає вимова багатьох груп звуків, відзначаються нестійкі і нечіткі артикуляції наявних звуків, присутні недоліки фонематичного сприймання, не сформовані фонематичні уявлення. Характерним для мовлення дітей із другим рівнем ЗНМ є порушення складової структури слова, що зумовлено низьким рівнем фонематичних (сенсорних) і артикуляційних (моторних) можливостей дитини (Р. І. Лалаєва).

Діти з *третьим рівнем* загального недорозвитку мовлення мають розгорнуте фразове мовлення з певними недоліками у засвоєнні лексико-

граматичної і фонетико-фонематичної систем. Звукова і складова структури мови (у порівнянні з другим рівнем) більш сформовані, але помилки все ще трапляються.

Словниковий запас дітей поповнюється за рахунок збільшення кількості слів, що означають назви предметів, явищ, якостей, властивостей, стосунків, дій. Кількість слів з абстрактним значенням збільшується повільно і значно відстає від норми.

Дітям з III рівнем ЗНМ властиві помилки словотворення і словозміни. Недостатньо сформованим є морфологічний аналіз. Діти зазнають труднощів в утворенні іменників за допомогою суфіксів, дієслів за допомогою префіксів, відіменникових прикметників, не вміють вільно оперувати морфологічними одиницями.

У дітей з III рівнем мовленнєвого недорозвитку спостерігаються стійкі відхилення в засвоєнні і вживанні граматичних засобів мови. Відзначаються труднощі розуміння складних логіко-граматичних конструкцій. В експресивному мовленні часто припускаються помилок у граматичних змінах слів і їх узгодженні в реченні. Характерними залишаються помилки у використанні простих і складних прийменників.

Недоліки розвитку лексики, граматики, звуковимови яскраво виявляються в різних формах монологічного мовлення. При складанні розповіді за сюжетним малюнком або за серією малюнків діти тільки перераховують назви зображених предметів, дії. Під час переказу пропускають окремі ланки, втрачають сюжетну лінію, не утримують у пам'яті назви діючих осіб тощо.

Т. Б. Філічевою описано *четвертий рівень* мовленнєвого недорозвитку у дітей сьомого року життя, який характеризується як нерізно виражений недорозвиток мовлення (НЗНМ) [61]. У таких дітей виявляються незначні порушення всіх його компонентів, що проявляються у відсутності виражених недоліках звуковимови, але має місце лише недостатня диференціація звуків.

Характерною своєрідністю є те, що, розуміючи значення слова, дитина не отримує в пам'яті його фонематичний образ і, як наслідок, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів. Млява артикуляція і нечітка дикція залишають враження загальної змазаності мовлення. Творення слів за допомогою суфіксів також викликає значні утруднення. Стійкими залишаються помилки при вживанні: іменників зі зменшено-пестливими суфіксами, іменників із суфіксами одиничності, іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників тощо.

Отже, НЗНМ є симптомом фонетико-фонематичного та загального мовленнєвого недорозвитку і характеризується певною сумою ознак, таких, як пізній розвиток мовлення, невідповідність між словниковим запасом і віком дитини, імпресивними та експресивними аграматизмами, несформованість звукової сторони мовлення, обмежена кількість слів у реченні, неповноцінні навички зв'язного мовлення. Найбільше у дітей із НЗНМ проявляються труднощі у формуванні лексичного запасу: словник обмежений та якісно недосконалий. Діти користуються, в основному, загальновідомими лексемами та виразами, вживають слова неточно, приблизно до значення. Характерна для них також заміна одних слів іншими, об'єднаними ситуацією, призначенням, дією. Хоча їхній словниковий запас порівняно великий, але в активному мовленні недостатньо вводяться і вживаються нові слова і поняття. Недостатність розвитку словника може проявлятися у неправомірному розширенні та звуженні значення слів, у змішуванні їх за семантичними та акустичними ознаками. До спільнокореневих слів, наприклад, діти добирають слова, замінені лише за формою. Рідко вони вживають в мовленні такі частини мови, як прислівники, відносні прикметники. Молодші школярі із НЗНМ можуть зазнавати

труднощів, які вказують на недостатнє оволодіння точними відмінковими формами, неправильне узгодження і керування слів у реченні.

Найхарактернішим і найсуттєвішим для дітей із НЗНМ є недостатнє вміння підмічати і узагальнювати явища мови, її звукові і морфологічні особливості, форми словозміни, способи словотвору та синтаксичні конструкції. Прогалини фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення нерідко стають серйозною перешкодою не тільки в оволодінні грамотним письмом, але і в засвоєнні програмового матеріалу з інших предметів мовного циклу. У таких дітей викривлене розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту.

О. М. Мастюкова (1965, 1992) виявила і описала клінічну картину різних проявів загального недорозвитку мовлення, на основі чого розділила дітей із ЗНМ на три основні групи:

*1 група* – неускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, коли у дітей в наявності тільки ознаки ЗНМ, без інших виражених порушень нервово-психічної діяльності.

*2 група* – ускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, при якому ЗНМ поєднується з рядом неврологічних та психопатологічних синдромів.

*3 група* – моторна алалія, яка характеризується як найбільш стійкий та специфічний мовленнєвий недорозвиток.

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення, що мають нормальний слух та збережений інтелект, притаманне різке обмеження засобів мовленнєвого спілкування. Діти, що страждають на тяжкі мовленнєві порушення, мають вкрай обмежений мовленнєвий запас, у деяких випадках спілкування зовсім не можливе. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, самотійно вони неспроможні спілкуватися з оточуючими у словесній формі. Це призводить до складного

становища дітей у колективі: вони цілковито або частково позбавлені можливості брати участь в іграх з однолітками, у контактах з близькими дорослими. Розвивальний вплив спілкування виявляється в таких випадках мінімальним. Тому, незважаючи на достатні можливості розумового розвитку, у дітей виникає вторинне відставання психіки, що іноді дає привід неправильно вважати їх неповносправними у інтелектуальному відношенні. Це враження посилюється труднощами у оволодінні грамотою та математичними знаннями.

Внаслідок неповносправності як звукової, так і лексичної, граматичної сторін мовлення, а також зв'язних висловлювань у більшості дітей із ЗНМ спостерігається обмеженість мислення, мовленнєвих узагальнень, специфічні труднощі оволодіння читанням, письмом. Усе це ускладнює засвоєння шкільних знань, незважаючи на первинну збереженість розумового розвитку.

У спеціальній літературі є дані стосовно інтелектуальних можливостей та особливостей перебігу психічних функцій дітей з тяжкими розладами мовлення. Так, у працях Є. Ф. Соботович [36] розкрито особливості психічного розвитку дітей з алалією, у котрих інтелектуальні можливості маскуються тяжким мовленнєвим порушенням. Необхідність у розробці спеціальних методик навчання продиктовано поліморфністю та неоднозначністю проявів патологічного стану, оскільки при алалії у дітей порушення системи вербального інтелекту має вторинний характер.

Л. Є. Андрусишина дослідила особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. В опублікованих та популяризованих працях автора фундаментально проаналізовано і розкрито психологічні мовленнєві механізми, стан операцій мислення, різних видів пам'яті, уваги, які обумовлюють особливості інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ. Результати дослідження показали, що «інтелектуальний розвиток дітей із ЗНМ визначається через сформованість процесів мислення, пам'яті, уваги та їх

співвідношенням з фонологічним, лексико-семантичним, морфологічним і синтаксичним рівнями мовлення» [1, с. 13]. Системний характер порушень пізнавальних процесів у дошкільників із ЗНМ проявляється у недостатності та у деяких випадках патологічності операцій мислення, пам'яті, уваги.

Усвідомлення власної неповносправності у спробах спілкування часто призводять до змін характеру дитини з такими проявами: замкненість, негативізм, бурхливі емоційні прояви, порушення поведінки у вигляді розгальмованості або навпаки – загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) у залежності від локалізації органічного ураження кори головного мозку (Т. Г. Візель, О. Р. Лурія, Є. Ф. Собонович, Л. С. Цветкова та ін.) та від умов, у яких виховується дитина. У процесі правильної організації педагогічних умов та підходів, використання адекватних корекційних методик у мовленні дітей відбуваються позитивні зрушення, і як результат - як правило, зникають або значно зменшуються і вторинні зміни психічного розвитку.

У нещодавно заявленій галузі спеціальної психології – логопсихології – з'являються публікації, що висвітлюють психологічні особливості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (С. М. Валявко, Р. І. Лалаєва, О. М. Мастюкова, Т. В. Сак, В. В. Тарасун та ін.). Зарубіжні та вітчизняні дослідники приділяють увагу вивченню особливостей ставлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення до свого дефекту та його виправлення, зокрема особливостей мотиваційної сфери старших дошкільників із ЗНМ (С. М. Валявко). У результаті дослідження автором встановлено, що дошкільники із ЗНМ являють собою різнорідну групу за ступенем сформованості мотивації до виправлення дефекту. Виділено дітей слабо мотивованих та високо мотивованих до виправлення мовленнєвого порушення, а також охарактеризовано особистісні якості, які визначають поведінку та діяльність дітей зазначеної категорії. Для практичної корекційної роботи в умовах дошкільного закладу має непересічне значення

рівень мотивації дошкільників до логопедичних занять та до виправлення порушень мовлення, що є самостійними мотиваційними новоутвореннями у старших дошкільників із ЗНМ. На основі отриманих даних автором розроблено рекомендації щодо корекційно-педагогічної роботи з дітьми із ЗНМ, в якій обов'язково мають враховуватися діагностика та формування мотивації. Робота, яка проводиться спеціальним психологом (у першу чергу), логопедом, оптимізує діяльність усіх фахівців, що працюють з такими дітьми, та батьків.

## **РОЗДІЛ 2**

### **Діагностика мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ**

#### **2. 1. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку**

У спеціальній літературі розглядаються закономірності формування мовленнєвої функції у контексті онтогенезу, її складових та нормативні показники, які слугують умовним еталоном для діагностики та об'єктивного оцінювання стану мовлення, дають можливість визначити не тільки ступінь, але і якісні характеристики мовленнєвого недорозвитку (Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, В. В. Тарасун, Л. П. Федоренко, С. Н. Цейтлін та ін.).

У рамках психолінгвістичної періодизації (у лексичній, граматичній та фонетико-фонематичній ланках) описано чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини з нормальним онтогенезом (від 10 місяців до 7 років), що є умовним еталоном його оцінювання [38]. Такий онтогенетичний підхід дає можливість виявити як рівень мовленнєвого розвитку дитини, так і його відставання від вікової норми.

Згідно з цією періодизацією, оцінювання лексичної сторони мовлення проводиться за такими основними критеріями: сформованість певних рівнів лексичних узагальнень, системи морфологічного словотворення та лексичної системності.



Зазначені критерії дають змогу об'єктивніше оцінити стан сформованості лексичної сторони мовлення та виявити механізми її недорозвитку, на відміну від традиційних підходів, що ґрунтуються на кількісному та структурно-лінгвістичному оцінюванні обсягу словника імпресивної та експресивної лексики.

Численними дослідженнями (Д. М. Богоявленський, О. М. Гвоздєв, Д. Б. Ельконін, А. В. Захарова, О. О. Леонтєв, М. І. Попова, Є. Ф. Собонович, Ф. А. Сохін, С. Н. Цейтлін, О. М. Шахнарович, В. І. Ядешко, D. Slobin та ін.) встановлено, що формування граматичної сторони мовлення базується на високому ступені розвитку аналітико-синтетичної діяльності. При цьому дитина має засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення оточуючих, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил і закріплення їх у власному мовленні. Цьому процесові сприяють розвиток розуміння граматичних форм через з'ясування залежностей, що лежать в основі граматичних категорій; формування граматичних узагальнень, перенос і генералізація узагальнених зв'язків на нові ситуації дійсності.

Відомо, граматична система словозміни в нормі у цілому є засвоєною вже в чотири роки, хоча до семирічного віку в мовленні дитини ще можуть спостерігатися окремі помилки, пов'язані з використанням атипових чи маловживаних форм. Нормативним показником розвитку граматичної системи мовлення є засвоєння та використання дитиною наступних граматичних форм: числових форм іменників, дієслів, прикметників; відмінкових закінчень іменників і прикметників; особових форм дієслів; родових форм дієслів, прикметників; видових категорій дієслів тощо.

Дослідники (Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова, Є. Ф. Собонович, Т. Б. Філічева та ін.) зазначають, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення спостерігається та сама послідовність у засвоєнні граматичних форм, типів речень, що й у дітей із нормальним мовленням.

Однак своєрідність оволодіння граматичною стороною мовлення дітьми із ЗНМ виявляється в дещо уповільненому темпі її засвоєння, у дисгармонії семантичних і формально-мовленнєвих компонентів, у викривленні загальної картини мовленнєвого розвитку.

Засвоєння синтаксичної структури речення у дітей з порушеннями мовлення також має ряд суттєвих особливостей. Передусім, це виражений розрив між обсягом словника та речень, що породжуються дітьми. Зокрема, цілковита відсутність фразового мовлення при достатньому обсязі словника може траплятися навіть у віці 4-6 років (Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович та ін.).

Чотири рівні мовленнєвого розвитку за умов нормального онтогенезу мають такі характеристики.

На *першому* рівні лексичного і граматичного розвитку (до 1р. 8 міс.) формуються первинні емоційно забарвлені узагальнення. Лексикон дітей багатий різними універсальними словами. При цьому спостерігається значний відрив імпресивного словника від експресивного. Таке явище пояснюється тим, що «мовленнєворухові диференціювання формуються більш уповільненими темпами, ніж слухові».

У цей період у дитини з'являються односкладові речення, що виражають нерозчленовану інформацію про предмет, його дії і про дії з ним. Це свідчить про наявність «першого граматичного узагальнення – предикативної функції слова».

На *другому* рівні (1р. 8міс. – 2р. 2міс.) активний словник дитини різко збільшується. Починається засвоєння елементарної узагальнювальної функції слова та його категоріальне вживання.

З 1р. 8міс. у власному мовленні дитини з'являються двоскладові речення, з 1р. 9міс. – трискладові. У реченні відбувається розмежування слів за частинами мови й об'єднання їх синтагматичними зв'язками.

На *третьому* рівні (2р. Зміс. – 4р.) дитина засвоює синтаксичні значення відношень між об'єктами дійсності за допомогою граматичних засобів мови. У цей час починає формуватися розуміння багатозначності слів. На цій основі з'являється «можливість засвоювати контекстуально зумовлене значення слова, у результаті чого починає формуватися його смислове різноманіття».

На *п'ятому* році життя дитина засвоює логічні зв'язки між явищами та різними фактами, своєрідно пояснюючи їх, опановує різні типи лексичних значень (антонімічні, твірні та похідні, деякі багатозначні, синонімічні, слова з різною мірою узагальненості).

Діти цього віку розуміють і використовують у своєму мовленні слова, що відносяться до різних морфологічних категорій, і виражають їхні значення різного ступеня складності та узагальненості. У словнику похідних слів є іменники зі значенням недорослості, зменшеності, умістилища; присвійні та якісні прикметники, що утворені від іменників; дієслова з префіксами, що позначають різні, у тому числі і протилежні, дії тощо. Встановлювані дітьми в цей період смислові зв'язки між словами мають образно-мотивований, синтагматичний та парадигматичний характер.

До чотирьох років ще зустрічаються випадки неправильного (нерухомого) наголосу при словозміні. Після чотирьох років залишаються лише порушення чергування в основах дієслова, тобто відбувається оволодіння всіма атиповими граматичними формами слів. Засвоюється узгодження прикметника з іменником у непрямих відмінках, дієслівне керування. Характерною рисою цього віку є також оволодіння дитиною синтаксичною синонімією.

У зазначений період, як вже зазначалося, 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).

У 2р. – 2р.5міс. за допомогою узагальнення дитина оволодіває всіма граматичними формами іменників, дієслів, парадигмою числа, дієвідміни тощо, формується морфологічна система словотворення. Після 4 років у дітей рівень морфологічної системи мовлення є досить високим, а також відбувається оволодіння всіма атиповими, маловживаними граматичними формами слів.

За даними О. М. Гвоздева, В. І. 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 чотирьох років у дітей рівень засвоєння морфологічної системи мовлення є досить високим, що свідчить про завершення процесу формування граматичної сторони мовлення. Такий розвиток в чотири роки забезпечує дитині практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити і виразити власні думки. 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 семи років можуть мати місце вікові помилки у використанні деяких граматичних форм слів (*левенятки, деревів*).

Стосовно розвитку синтаксичної сторони мовлення зазначимо, що у дітей у віці від чотирьох до п'яти років синтаксичні конструкції, які вони використовують для побудови речень, постійно ускладнюються за рахунок збільшення кількості членів речення, використання різноманітних взаємовідношень між ними. 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. М. Гвоздєв, Є. Ф. Соботович та ін.).

У чотири-п'ять років у дітей спонтанно коригуються фізіологічні порушення звуковимови; діти поступово оволодівають правильною вимовою і, за нормативними показниками, в п'ять років повинні правильно вимовляти усі звуки рідної мови та уміти сказати самостійно чи повторити слова зі складною складовою структурою.

Характерною рисою *четвертого* рівня лексичного розвитку (6-7р.) є «засвоєння дитиною смислового різноманіття слова за рахунок оволодіння різними типами лексичних значень...і їхньою диференціацією». Результатом засвоєння зазначених значень є оволодіння дитиною узагальненим лексичним значенням слова і його понятійною співвіднесеністю, у формуванні якої велика роль приділяється розвитку лексичної системності.

Дошкільники п'яти-шести років вільно виконують вправи на словотворення. Вони змінюють основу слова для творення слів різних категорій (іменників, дієслів, прикметників). Наприклад: червоний, червоніти; плавати, плавець, плавучий. Діти з нормальним мовленням виконують завдання на утворення прикметників, причому не тільки простих повсякденних слів (залізо – залізний, дерево – дерев'яний), але і менш уживаних (сніжний, паперовий, пластмасовий, пісочний).

Після п'яти років у дитини самостійні висловлювання розгорнуті, в них переважають поширені складні речення. У шість років діти здатні детально та послідовно розповісти про побачене або почуте, пояснити причинно-наслідкові зв'язки, про події свого життя, переказати казку, оповідання,

придумати продовження до них, розрізнити фантастичний зміст казки від реальної розповіді.

У дослідженнях Л. І. Бартеневої [5, 6] зазначено, що до семи років у дитини з нормальним мовленнєвим розвитком мають бути сформованими: відмінювання іменників, прикметників, дієслів за морфологічними категоріями (числам, родам, відмінкам та ін.); відповідні парадигми, наприклад, парадигма відмінювання іменників (система відмінкових закінчень іменників), парадигма відмінювання дієслів (система особових закінчень дієслів) тощо.

У описаний віковий період більшість дітей вже знають букви, вміють викладати із розрізної азбуки слова, які не потребують застосування орфографічних правил. Водночас в усному мовленні можуть зустрічатися окремі граматичні помилки (неузгодженість слів у відмінку, роді та числі), порушення у структурі речень, труднощі у плануванні висловлювань. Приблизно до шести років формування мовлення дитини в лексико-граматичному плані вважається закінченим (А. М. Богущ, К. Л. Крутій, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, М. Ф. Фомічова, Г. В. Чиркіна та ін.).

Визначені рівні мовленнєвого розвитку є умовно еталонними. Спираючись на них, можна об'єктивно оцінити ступінь відставання дитини не тільки у мовленнєвому, але і у розумовому розвитку.

#### Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дітей від 4 до 6 (7) років

##### *Лексична ланка*

1. Засвоєння семантики. Наявність у словнику дитини різних типів лексичних значень (сформованість певних рівнів лексичних узагальнень; 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).

#### *Граматична ланка*

1. На морфологічному рівні:

– Утворення слів за аналогією, наявність неправильних словоформ (1р. 10 міс. – 2р.5 міс.).

– Оволодіння усіма граматичними формами іменників (парадигмою відмінювання або системою відмінкових закінчень); числовою парадигмою (рядом числових закінчень); парадигмою дієвідмінювання (системою особових закінчень тощо); зміною дієслів за часом. Паралельно із засвоєнням форм слів відбувається оволодіння структурою простого поширеного речення та його граматичним оформленням (2р. – 2р.6 міс.).

– Фіксування ненормативного використання морфологічних елементів мови як в своєму, так і у чужому мовленні (біля 3-х р.).

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

2. На синтаксичному рівні.

– Оволодіння дитиною предикативною (присудковою) функцією слова (1р. 3 міс. – 1р. 6 міс.). У мовленні дитини з'являються односкладові речення, що відображають ту чи іншу ситуацію, на відміну від слова, яке позначає той чи інший предмет.

– Розвиток розуміння повідомлення (ситуації), виділення дитиною на практичному рівні окремих компонентів ситуації (суб'єкта, об'єкта, дії) на

основі відповідей на запитання типу *хто? що? що робить?* тощо та встановлення на цій основі смислових зв'язків між словами.

– Засвоєння синтаксичних значень відносин між елементами ситуації (1р.10міс. – 2 р.), розширення на цій основі обсягу речення (дво- та трискладове речення) та засвоєння правил послідовності слів у реченні.

– Збільшення обсягу речення (4 – 5 слів) та оволодіння дитиною більш складними синтаксичними конструкціями (поява складних безсполучникових речень) (після 2р. 6 міс.).

– 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) (після 4 років).

#### *Фонетико-фонематична ланка*

1. Правильна звуковимова.
2. Певний рівень сформованості фонематичних уявлень, що відповідають власній вимові (до 4 років), мовним нормам (з 4 років).
3. 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 років).

### **2. 2. Обґрунтування методики діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ**

Діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ЗНМ спрямована на виявлення специфічних патологічних особливостей сформованості у них лексичної, морфологічної, фонетико-фонематичної, синтаксичної сторін мовлення, зв'язних висловлювань. У представленій методиці діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників враховано складну структуру загального недорозвитку



мовлення та його психологічні механізми, а також особливості його подолання в умовах спеціального закладу.

Існуючі традиційні діагностичні методики спрямовані на виявлення якісних та кількісних мовних характеристик (сформованість граматичної сторони мовлення, словникового запасу і звуковимови), але недостатньо повно відповідають сучасним даним про мовленнєву діяльність, психологічні механізми її формування.

На основі аналізу психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини у нормі, концепції психолінгвістичної підготовки аномальних дітей до шкільного навчання, психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, напрямів і методів психолінгвістичного аналізу механізмів мовленнєвих порушень (Є. Ф. Соботович), було розроблено зміст та напрями діагностики, спрямованої на визначення особливостей розвитку лексико-граматичної та фонетико-фонематичної сторін мовлення дітей дошкільного (середнього та старшого) віку із ЗНМ, а також знакових операцій з мовними одиницями і розумових дій, що забезпечують їх формування. До методики діагностики увійшли фрагменти як традиційних методик виявлення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, так і дослідження Л. І. Бартеневої, О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте, Р. І. Лалаєвої, В. К. Орфінської, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенка та ін.

Для того, щоб визначити наявні порушення у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку із ЗНМ, необхідно провести діагностичне вивчення особливостей розвитку усіх мовлених систем: лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної, зв'язного мовлення. Наведена нижче методика діагностики включає наступні розділи.

## 1. Виявлення особливостей розвитку лексичної сторони мовлення.

### 1.1. Вивчення стану сформованості лексичного значення слова:

- розуміння контекстуально зумовленого значення слова;
- перенос засвоєного значення на нові аналогічні ситуації;

- уміння добирати синоніми, антоніми;
- розуміння багатозначності слова.

### 1.2. Вивчення особливостей системи морфологічного словотворення:

- розуміння твірного та похідного слів і їх порівняння за значенням;
- уміння практично оперувати словотворчими морфемами у процесі словотворення (за аналогією і самостійно);
- виділення на практичному рівні спільної морфеми (префікса, суфікса) у ряді слів (морфологічний аналіз).

### 1.3. Вивчення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами.

#### 2. Дослідження особливостей розвитку граматичної сторони мовлення.

##### 2.1. Вивчення стану сформованості системи морфологічної словозміни:

- засвоєння системи значень граматичних морфем і способів їх мовного позначення, які відображають різні граматичні категорії (число, рід, відмінок, відмінювання, вид, час тощо), їх використання у процесі розуміння і породження висловлювання. Для іменників і прикметників: відмінкові, числові, родові зміни, для дієслів: категорії числа, роду, виду.

##### 2.2. Вивчення особливостей синтаксичної сторони мовлення:

- засвоєння дітьми синтаксичного значення слова у реченні;
- розуміння логіко-граматичних конструкцій.

#### 3. Вивчення особливостей розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення.

##### 3.1. Виявлення стану звуковимови та звукової структури слова;

##### 3.2. Виявлення стану сформованості фонематичних процесів: сприймання, уявлення, аналізу.

Для отримання об'єктивних даних про рівень розвитку та стан сформованості вищезазначених показників мовлення дітей доречно використовувати різні методи, у тому числі: педагогічне, логопедичне обстеження дітей з урахуванням психологічних та вікових особливостей

їхнього розвитку; спостереження за дітьми у процесі ігрової та навчальної діяльності; бесіди з педагогами (логопедами, вихователями, психологами), батьками.

Враховуючи особливості сімейного виховання, вважаємо, що обстеження дітей слід проводити тією мовою, якою дитина спілкується у родині (російською чи українською), особливо, коли вона уперше відвідує дошкільний навчальний заклад або проходить первинне обстеження. Це важливо для того, щоб правильно налаштувати дитину на спілкування та одержати достовірні і точні результати виконання завдань та проб.

Таким чином, отримані дані вивчення особливостей розвитку мовлення дітей дозволять не тільки об'єктивно і повно оцінити стан їхнього мовлення, але і розробити необхідні відповідні напрями корекційної роботи, що забезпечить більш високий і якісний рівень мовленнєвого розвитку на наступних етапах навчання.

### **2. 3. Методика та напрями діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ**

Психолінгвістичний аналіз мовленнєвого розвитку дитини дозволяє не тільки з кількісних, але і якісних позицій виявити та оцінити лексико-семантичний компонент мовленнєвої діяльності на розробити на цій основі шлях формування розумових операцій, які забезпечують засвоєння лексичних одиниць. Автор підкреслює, що необхідно враховувати той факт, що при пред'явленні діагностичного матеріалу та аналізі отриманих відповідей у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (моторна алалія, анартрія, дизартрія) можуть не співвідноситися рівні експресивного та імпресивного мовлення. Для таких дітей, які не в змозі дати словесну відповідь, при обстеженні матеріал необхідно пред'являти за таких умов, щоб дитина змогла показати або дібрати необхідні картинки.

#### **2.3.1. Обстеження лексичної сторони мовлення**

Діагностика порушень у розвитку лексичної сторони мовлення включає в себе такі складові:

Дослідження лексичного значення слова:

- розуміння контекстуально зумовленого значення слова;
- перенос засвоєного значення на нові аналогічні ситуації;
- уміння добирати синоніми, антоніми;
- розуміння багатозначності слова.

Значна кількість слів у мові своїм значенням співвіднесені не з конкретними явищами довкілля, а з його загальними сторонами та властивостями, станами, почуттями (наприклад, хитрість, ледар, радість, добрий, бідний, розумний, допомагати тощо). Ці слова являють собою складні поняття, які формуються поступово в міру накопичення знань, соціального досвіду. Розуміння дитиною узагальненого значення цих слів може свідчити про можливість дитини виділяти постійне (інваріантне) значення слова у різних варіантах його конкретних значень, на основі чого і формується узагальнене лексичне значення слова. Засвоєння узагальненого лексичного значення слова є показником готовності дитини до засвоєння узагальненої функції мовлення, а потім – до засвоєння понять – абстрактного відображення предметного світу. Особливо це важливо у шкільному навчанні, коли дитина засвоює мову як предмет та предмети мовного циклу.

*Вивчення особливостей розуміння і засвоєння узагальненого лексичного значення слова*

*Засвоєння контекстуально зумовленого значення слова*

Для вивчення особливостей засвоєння різноманітних (контекстуально зумовлених) значень одного і того ж слова дитині пред'являється відповідний мовленнєвий матеріал: тексти, невеликі оповідання, уривки казок, вірші тощо. У текстах використовуються слова, які не мають предметної співвіднесеності, отже розуміння їх значення вимагає 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, які містять задане слово, а потім пояснити, що воно означає у різних текстах («Що означає слово...? Як ти це розумієш?»).

#### *Кумуляція значень слова*

Після того, як дитина прослухала конкретні тексти та пояснила значення слова, педагог запитує: «Що взагалі означає це слово? Кого ще можна назвати таким словом?»

#### *Перенос значення слова*

Дитині пропонується послухати тексти, які не містять заданого слова, але зміст тексту підказує і називає ситуацію цим словом. Дитина має відповісти на питання «Як можна назвати людей або тварин?», «Як можна назвати ситуацію у тексті?» тощо. Тут же відбувається робота по добору синонімів, антонімів.

Проведене нами експериментальне вивчення розуміння слів виявило різні рівні сформованості їх значень. Для отримання достовірних результатів дослідження ми проводили обстеження дітей, які не мали відхилень у мовленнєвому розвитку та відвідували звичайні дошкільні навчальні заклади м. Києва.

Отримані результати показали, що діти середнього дошкільного віку із III-м рівнем загального недорозвитку мовлення розуміють лише деякі значення слів у контексті; кількість правильних відповідей у них менше на 45,51%, ніж у дітей з нормально розвинутим мовленням. Виявлено, що точність розуміння одного і того самого слова в різних контекстах не є однаковою. Значною мірою це пов'язано з тим, що в деяких текстах

містилось пряме пояснення слова, а в інших – значення потрібно було з'ясувати на основі аналізу всього тексту. Відповідно, в текстах першого типу діти визначали значення слів точніше.

Разом з тим виявлено, що в деяких випадках дитина не в змозі пояснити значення слова, але розуміє ситуацію, яку воно означає, тобто адекватно використовувала 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 не розуміли зміст запропонованого їм завдання, поставленого запитання. Вони швидко відволікалися, були неухважні, не проявляли інтересу до слухання казки.

Якщо дитина не може виконати завдання чи має певні труднощі, їй можна запропонувати послухати інші тексти, які не містять зазначені слова, 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 старшого дошкільного віку із ЗНМ в деяких випадках при переносі заміняють дане слово синонімом, що несе більш вузьке значення (*розбійник – убивця, бандит; турбуватися – хвилюватися*). Такі слова, як «бідний», «жадібний», «ледачий», «дурний» діти самостійно переносять і називають їх.

Порівняльний аналіз отриманих даних показав, що діти з нормальним розвитком самостійно переносили і називали задане слово у 92,46% випадках, діти із ЗНМ – у 48,52%. Діти з нормальним мовленням правильно розуміли значення запропонованих слів при переносі, хоча в деяких відповідях не називали їх, а заміняли словами, близькими за значенням (*герой – хоробрий*). Діти із ЗНМ припускалися помилок під час переносу

необхідного значення на схожу ситуацію у тексті: не називали слово взагалі, робили неправильний перенос (*бідний – йому було нудно*).

Дослідження також показало, що діти із мовленнєвими порушеннями старшого дошкільного віку неоднозначно орієнтуються у значеннях слів та у їх відтінках. На найбільш високому рівні розуміння цих слів діти пояснюють узагальнене значення слова (*добрий – це той, хто робить добро, ділиться з іншими, не жадібний; бідний – це коли трапляється якась біда*). На середньому рівні діти правильно перераховують значення слів, що містяться в текстах (*жадібний – не дає покататися на велосипеді; пташеня випало із гнізда, тому воно було бідне*). Низький рівень виконання завдання свідчить про нерозуміння значення слова в пред'явленому конкретному тексті.

Отже, порівняльні дані відповідей дітей дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком та дітей із загальним недорозвитком мовлення II - III рівнів свідчать про суттєві відмінності між ними в рівнях розуміння контекстуально зумовленого значення слова.

*Вивчення особливостей розвитку лексико-семантичних явищ.*

*Антонімія. Синонімія. Омонімія*

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього синонімів, антонімів.

Перевірка розуміння та уміння добирати синоніми, антоніми до заданих слів проходить у процесі слухання текстів та пояснення дитиною значення слова, наприклад, *біда*. Тут же дитині ставиться питання: «Яким словом можна ще пояснити це слово?», «Скажи по-іншому».

Іншим завданням може бути добір схожого за значенням слова, наприклад: *тепло (спекотно, сонячно, жарко), іти (бігти, гнатися, летіти), злий (сердитий, непривітний, грубий)*.

Під час пояснення значення багатозначних слів у словосполученнях дитині пропонують замінити зазначені слова іншим, схожим за смислом: іде

сніг (*летить, падає, кружляє*); свіжий хліб (*м'який, духмяний, смачний, теплий*).

З метою точного вибору синонімів із запропонованого ряду слів та словосполучень дитині пропонується завдання: «Як правильно сказати: подушка м'яка, пухнаста, кішка м'яка, пухнаста; щічки рум'яні, червоні, бантики рум'яні, червоні».

Додатково можна запропонувати дитині пограти в слова-навпаки. *Великий - ..., високий - ..., сміється - ..., говорить - ... тощо.*

Для дослідження розуміння та вживання омонімічного значення слова дитині показують картинки, на яких зображені коса у дівчини, коса, якою косять траву; ключ для замка, ключ для відкривання, журавлиний ключ; кран водопровідний, кран на будівництві; лисички-гриби та лисички-звірята. Дитині пропонується показати, де коса, де ключ, де кран, де лисички.

Після показу та відбору дітьми відповідних картинок, пропонується пояснити, що це означає: смачні лисички, хитрі лисички; журавлиний ключ, залізний ключ. Також з метою виявлення розуміння значення дитину просять назвати: «Що це?». Наприклад, це коса і це коса. Це одне і те ж? Чому? Як ти це розумієш?»

Проведене дослідження показало, що наведені завдання є складними і викликало у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. Лише 25,55% дітей із ЗНМ та 72,84% дітей з нормальним розвитком мовлення змогли дати правильні відповіді (*бідний-небагатий, нещасний, свіжий-корисний, смачний*).

Добираючи антоніми, діти середнього дошкільного віку із ЗНМ успішно виконали завдання у 48,45% випадків, діти з нормальним мовленням – у 86,53%. У неточних або неправильних відповідях діти не змогли добирати слова з протилежним значенням, а лише приєднували до запропонованого слова частку *не-* (*недобрий, некороткий, не говорити*). Часто діти вживали одне і те ж слово-реакцію до слів-стимулів (*добрий,*



*веселий – хороший, ледачий, жадібний – поганий*). Діти середнього та старшого віку взагалі не змогли добирати антоніми до деяких іменників, прикметників, що означають якості, властивості, внутрішній стан, характер почуттів (*твердий, широкий, смілива, сумний, ледачий, радість, хвороба*) діти антоніми не добирають.

З великими труднощами діти старшого дошкільного віку із ЗНМ добирають синоніми, антоніми, особливо до таких слів, що вимагають добору іншого слова з новим значенням. Важко, з великою допомогою педагога (підказка першого звука слова, демонстрація наочності тощо), добирають антоніми до слів зі значенням якості, властивості (*мокрый, густий, твердий*).

Результати дослідження виявили недостатнє розуміння омонімії дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ (*журавлиний ключ – журавлі, хитрі лисички – дуже хитрі*) (75%). Невелика частина дітей розуміє і пояснює значення омонімів у контексті (*смачні лисички – це смачні грибочки*) (15%).

Однак діти, які перебували на другому або третьому році навчання в логопедичній групі, внаслідок проведеного корекційного навчання правильно добирають деякі синоніми (*розмовляє – говорить, дім – будинок, струнка – тонка*) (50%), антоніми (*високий-низький, м'який-твердий, день-ніч, говорить – мовчить*) (80%), вибирають правильно лексичний синонім із поданого ряду слів (*подушка м'яка, щічки рум'яні*) (87%).

#### *Багатозначність*

Психолінгвістичні дослідження доводять, що розуміння багатозначності є результатом розвитку лексичного значення слова і, відповідно, показником рівня лексичного розвитку дитини. Багатозначність характеризується наявністю прямого та переносного значення. Пряме, першочергове значення зрозуміле поза контекстом (*золотий перстень, глибока криниця*); переносне можна зрозуміти лише в контексті (*золоті руки, глибока ніч*).

У ході обстеження дитина повинна відповісти, як вона розуміє те чи інше слово після читання їй відповідного матеріалу. Мовленнєвий матеріал необхідно добирати таким чином, щоб можна було виявити розуміння дітьми основного значення та його відтінків. Наприклад, багатозначні слова, включені в словосполучення: *теплий* (теплий будинок, теплий день, тепле пальто, теплі руки); *свіжий* (свіжий суп, свіжа сорочка, свіжі квіти, свіже повітря); *іде* (іде дощ, іде сніг, іде людина, іде поїзд); *ніжка* (дерев'яна ніжка, смачна ніжка); *шапочка* (тепла шапочка, смачна шапочка) тощо.

Дитині пропонується виконати наступні завдання:

– Показати і назвати: *хвостик у мишки, хвостик у яблука, вишні, хвіст у потяга.*

– Відповісти на запитання: що означає: *теплий день, тепле пальто, теплий погляд.*

– Пояснити, що значить *глибока тарілка? Як ти це розумієш?*" . Так само: *глибока криниця, глибока ніч.*

Для виявлення розуміння переносного значення слова у дитини запитують: «Що означає: ліс довкола аж горить (золоті руки, сірий день, гаряче серце)?».

Отримані дані експериментального дослідження свідчать про наявність неоднорідності розуміння значень різних частин мови дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Підчас експерименту було також встановлено, що найбільша кількість правильних відповідей у дітей із загальним недорозвитком мовлення припадає на такі словосполучення, як *дівчатка грають* (40,34%), *горить ліхтар* (46,66%), *горить світлофор* (55,31%), *іде дощ* (60,37%), *іде сніг* (53,34%), *іде годинник* (60,84%). За даними Є.Ф.Соботович, розуміння багатозначного (в тому числі і переносного) значення дієслова *іде* у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком починає формуватися досить рано. Це

підтверджують правильні відповіді дітей із загальним недорозвитком мовлення (48,21%).

З'ясовано, що часто діти із ЗНМ сприймали зміст запропонованих слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають їхньому життєвому досвіду. Наприклад: *іде сніг* - люди на санках катаються, *іде поїзд* - щоб їхати на дачу, *горить ялинка* - коли Дід Мороз іде.

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 (66,47% відповідей), *тепле пальто* – треба іти на вулицю гуляти (40,25%).

Порівняльний аналіз відповідей дітей із загальним недорозвитком мовлення та з нормальним мовленнєвим розвитком показав суттєві відмінності в розумінні загального смислу заданого слова. В нормі діти припускаються помилок при поясненні слів, але при цьому намічається 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 виявлено стійкі вади розуміння прямого значення слова.

Аналіз отриманих відповідей в нашому дослідженні показав, що діти чотирьох - п'яти років зазнають значних труднощів в розумінні переносного значення слова (*горить обличчя, грає сонце, гостре око*). У дітей вказаного віку (з порушенням та в багатьох випадках і з нормальним мовленнєвим розвитком) конкретність мислення обмежує можливості розуміння смислу метафоричного виразу.

У ході експерименту перевірялося розуміння дітьми вказаної категорії багатозначності іменників як найбільш близьких для розуміння. Дітям пред'являлися малюнки із зображенням предметів, у яких є *ручка* (у

дівчинки, у дверей, у сумки, у лопати, у чайника), *ніжка* (у дівчинки, у гриба, у стільчика), *шапочка* (у дівчинки, у гриба), *носик* (у хлопчика, у чайника, у човна, у Буратіно). Експериментатор пропонував знайти та показати: у кого (у чого) є ручка, ніжка, шапочка, носик.

Отримані дані показали, що діти з нормальним мовленнєвим розвитком (на відміну від дітей із порушеним мовленням) давали 100% правильних відповідей. Діти самостійно знаходили, показували і називали запропоновані частини предметів. Поряд із цим вони не обмежувалися пред'явленими малюнками, а й наводили власні приклади, вживаючи багато нових слів. Наприклад: *шапочка* (У Алюсі є шапочка, у грибочків, у гвинтика), *носик* (У клена є носици, 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) тощо.

Діти із загальним недорозвитком мовлення показували ручку, ніжку у дівчинки, у хлопчика, у ляльки (100%), тобто у тих предметів, які їх близько оточують. У змісті слів *ручка*, *ніжка* діти виділяли тільки одне із значень: одна з двох кінцівок людини. Наведемо приклад бесіди.

- Скажи, чи є ніжка у гриба?
- Ні.
- А що це? (експериментатор показує ніжку у гриба на малюнку).
- Це така паличка.

50,35% дітей самостійно не показали і не назвали предмети, у котрих є *ручка*. Під час пред'явлення малюнків *сумка*, *лопата*, *каструля* на запитання «Чи є тут у чогось ручка?» відповідали «Немає ні в кого».

Діти з II рівнем загального недорозвитку мовлення та більш низьким і обмеженим запасом мовних знань, ніж у дітей з III рівнем, самостійно знаходили і називали шапочку, носик, ручку, ніжку тільки у дівчинки або у хлопчика. Ці діти не знали, де носик у чайника, ручка у сумки, носик у човна, шляпка у гриба. Наприклад, педагог показував носову частину човна і запитував: «Що це у човника?». Відповідь: «Це плавати». Наведене свідчить

про те, що діти із ЗНМ не мали в своєму словниковому запасі розширеного значення великої кількості багатозначних слів, звужували його відносно слів, котрі їм близькі із невеликого життєвого досвіду.

Особливості розвитку словника виявляються в недостатньому розумінні багатозначних слів також і дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ. Слова з переносним значенням діти розуміють, орієнтуючись на основне значення (золоте листя – із золота; свіжа голова – тільки що помили). Деякі словосполучення діти розуміють і пояснюють правильно, застосовуючи свій життєвий досвід і отримані знання у процесі навчання (золоті руки – працюючі руки, йде сніг – падає, біжить річка – тече річка, глибока ніч – дуже темно), але нерідко звужують значення (йде годинник – стрілочка йде, теплий дім – в домі тепло), виділяють не зовсім точно ту якість предмета, що відповідає якості, що утримується в пред’явленому слові (свіжий суп – смачний). Значна частина дітей не розуміє не тільки переносне значення слова у контексті (золоті руки – чисті руки, глибока ніч – увечері), але і прямого значення (глибока криниця – з криниці беруть воду, глибока тарілка – в тарілку наливає суп). Дослідження показало, що дошкільники не розуміють ідіоматичних (своєрідних) виразів типу «накивати п’ятами», хоча дітям з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком доступне розуміння таких виразів.

#### *Понятійна співвіднесеність слова*

Засвоєння узагальнювальної функції мовлення припускає також сформованість абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності. У дошкільному віці це проявляється в умінні об’єднувати пред’явлені картинки, на яких зображені різні предмети, або слова в різні семантичні чи тематичні групи, що відображають логічну співвіднесеність слів. Так формуються групи слів, що позначають фрукти, меблі, одяг, посуд, тварин тощо. Діти у дошкільних навчальних закладах різного типу постійно

вправляються у групуванні зазначених тематичних об'єднань та, як правило, виконують ці завдання у межах тематичного принципу подачі матеріалу.

Для перевірки зазначених умінь дітям пропонуються завдання на самостійне комплектування тематичних груп предметів, об'єднаних на основі виділення їх загальних ознак. Наприклад, для дітей середнього дошкільного віку – згрупувати картинки, які чимось між собою схожі, їх щось об'єднує (без називання узагальнювального слова). Після виконання завдання дитина повинна пояснити, чому вона так розклала картинки, чим вони схожі, чим відрізняються від картинок іншої групи.

Для дітей старшого дошкільного віку, крім цього, можна запропонувати наступне завдання: продовжувати називати початий педагогом ряд предметів, які відносяться до однієї логічної групи. Педагог пропонує дитині пограти у слова: «Я буду називати слова, а ти продовжуй». (Використовуються слова, знайомі дитині, які означають колір предмета, його форму, величину, матеріал, житло, способи пересування, харчування тощо. Узагальнювальні поняття при цьому не називаються.). Наприклад: «Іде, біжить... продовжуй; скляний, дерев'яний... продовжуй».

У кінці дитину запитують: «Чому ти називав ці слова? Що вони означають?», при цьому дитина може назвати узагальнювальне слово.

У дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ при засвоєнні абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності виявляються помітні труднощі. Хоча у процесі навчання багато дітей після правильного групування картинок пояснюють свої дії (чому ти об'єднав ці картинки в одну групу?) та називають узагальнювальне слово або виділяють загальну ознаку предметів (*тут меблі; вони усі ростуть на деревах*) (78%).

Крім цього, у діагностичних цілях ми використали новий словниковий матеріал, угрупованням якого діти раніше не займалися. Наприклад: джерела світла, води; житло; засоби зв'язку; знаряддя праці та інструменти; засоби захисту від негоди; прилади для виміру; музичні інструменти тощо. Таке

завдання є важким, тому педагог пропонував дитині допомогу: викладав горизонтальний ряд малюнків – по одному із кожної логічної групи. Дитина повинна відповідно розкласти під цим рядом решту малюнків. Встановлено, що діти правильно групують предмети більш знайомі: знаряддя праці, джерела води, світла, музичні інструменти.

Значна частина відповідей дітей свідчить про наявні можливості виділення загальних і найбільш істотних характеристик предметів, тобто вони правильно їх групують, хоча при цьому узагальнювальні слова можуть не називати. Це свідчить про можливість виділення дитиною загальних та найбільш суттєвих характеристик предметів, які є основою формування понять. Однак дитячі словесні обґрунтування сформованих груп предметів мають різний рівень.

Про високий рівень розуміння завдання свідчить визначення загальної характеристики об'єктів виділених груп, а також називання узагальнювального слова (*це будинки; це інструменти, на яких грають*), середній рівень словесних узагальнень – перерахування якостей, властивостей кожного предмета окремо в межах однієї групи (*рукавички гріють руки, а парасолька – щоб дощ не капав*). На більш низькому рівні дитина встановлює асоціативні зв'язки між предметами однієї групи (*молоток забиває, а кліщі витягають цвяхи*).

Крім того, у дітей із ЗНМ відмічаються деякі особливості словесного обґрунтування зв'язків між предметами. Про це свідчать пояснення дітей, що аргументують правильне об'єднання предметів у групи, наприклад за матеріальною ознакою (*колодязь з дерева, а кран із заліза*). У даному випадку об'єднання слів відбувається на основі правильного виділення загальної ознаки. Однак ця ознака при поясненні називається невірно (*сонечко кругле, а свіча, як паличка*).

Про недостатню сформованість понятійної співвіднесеності слова свідчать результати добору дитиною слів, що відносяться до однієї

понятійної групи. Для цього дітям пропонується продовжити ряд слів одного семантичного поля у відповідь на слово-стимул педагога. Це слова добре відомі дітям, вони позначають колір, форму, величину, смак предмета, матеріал, з якого він зроблений, способи пересування, внутрішній стан людини тощо. Виділення загального, що об'єднує ці поняття, виражається в доборі слів однієї видової групи, наприклад: будинок, дупло..., синій, червоний..., дерев'яний, скляний.... Більшість дітей із ЗНМ правильно добирають слова, наприклад: «круглий, квадратний, трикутний; червоний, синій, жовтий, білий» (68%) (діти з нормальним розвитком мовлення – 96%). Продовжуючи ряд слів, виражених прикметниками, діти намагаються дібрати антонім (*веселий – сумний, високий – низький*). Неточні відповіді свідчать про недостатнє розуміння значень слів та їх належності до певної логічної категорії, тобто слово-реакція і слово-стимул об'єднані дитиною на основі різних критеріїв (*веселий – мудрий, біжить – плаче*). Відмічається і відсутність відповідей.

За даними досліджень мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова та ін.), визначено особливості класифікацій слів на основі семантичних ознак. Так, угруповання семантично далеких слів викликають певні труднощі. Виконання завдань на групування семантично близьких слів супроводжується ще великою кількістю помилок (*сорока, метелик, шпак – зайве слово сорока, тому що сорока не літає, а сидить на куцику*). У деяких групуваннях діти часто не виділяють загальну понятійну ознаку, а здійснюють класифікацію на основі спільності ситуації, функціонального значення, що характерно для дітей більш молодшого віку.

У відповідях дітей з мовленнєвою патологією відбиваються їхні нечіткі уявлення про родовидові відношення, неточності розуміння значень деяких слів (*короткий, низький, підбіг, цвіте*).



*Вивчення особливостей системи морфологічного словотворення* включає дослідження наступних функцій і операцій:

- розуміння твірного та похідного слів і їх порівняння за значенням;
- уміння практично оперувати словотворчими морфемами у процесі словотворення (за аналогією і самостійно);
- виділення на практичному рівні спільної морфemi (префікса, суфікса) у ряді слів (морфологічний аналіз).

Мовленнєвий матеріал для пред'явлення повинен складатися з іменників, прикметників, дієслів. Наприклад, іменники:

- а) із зменшувально-пестливим значенням (суфікси -чик-, -к-, -очк-, -ечк-, -ичк-);
- б) зі значенням недорослості (суфікси -к-, -ен-, -ат-, -ят-);
- в) зі значенням умістилища (суфікс -ниц-).

Відносні прикметники, утворені від іменників:

- а) зі значенням матеріалу, з якого зроблений предмет (суфікси -ов-, -ев-, -н-);
- б) присвійні (суфікси -ин-, -ов-, -яч-).

Якісні прикметники з позначенням характерних рис об'єкта (суфікси -н-, -ив-).

Дієслова з префіксами, що позначають протилежні дії (ви-, за-, на-).

Використання зазначених словотворчих афіксів передбачено програмними вимогами до виховання і навчання дітей у дошкільних установах і рекомендовано методичною літературою.

У експериментальному дослідженні перевірялося розуміння та утворення іменників із зменшено-пестливим значенням (*ялинка, торбинка, машинка; віконечко, сонечко, відеречко* тощо), недорослості (*зайчєня, кошеня, лисєня*), умістилища (*цукорниця, мильниця, цукерниця*), професії (*лікар, пекар, кухар, перукар, друкар*), від дієслів (*малювати (малювання), писати, плавати, сміятися*); прикметників із значенням матеріалу

(паперовий, дерев'яний, скляний, гумовий, яблучний), присвійності (мамин, заячий), характерних рис (боязливий, розумний); дієслова (виходити, заходити, виливати, наливати).

У дошкільному віці засвоєння мовлення відбувається на практичному рівні, що не передбачає усвідомлення дитиною різних мовних одиниць та операцій з ними.

Виявлення особливостей системи морфологічного словотворення у дітей із ЗНМ відбувалося у результаті показу відповідних малюнків, відповідей на запитання. Наприклад, утворення *прикметників*: присвійних (Чий це будинок, якщо там живе лисиця (тигр, собака, заєць, вовк, миша)?), зі значенням матеріалу (Як ми назвемо сумку, якщо вона зроблена із шкіри? Яка вона? Як назвати стіл, якщо він зроблений із дерева? Як буде називатися сік із апельсинів (яблук, слив, вишень?)), зовнішніх та внутрішніх якостей предмета (Як ми назвемо лева за силу? Який він? Лисицю за хитрість, дідуся за мудрість?), із зменшено-пестливим значенням (Білий – біленький, жовтий – жовтенький, сірий – сіренький), утворення складних прикметників (білі зуби – білозубий, жовтий рот – жовторотий, довгі вуха – довговухий, темні очі – темноокий). Утворення *дієслів* зі значенням руху з різними префіксами (*запливає, заїжджає, залітає, забігає*), від іменників (*малювання – малювати, обід – обідати, спів – співати, плавання – плавати*).

Для перевірки розуміння значень дієслів та уміння утворювати слова дітям пропонуються вправи зі словами: до слова «літає» додай: за-, ви-, під-, пере-, до слова «йшов» додай: пере-, до-, ви-, за-, до слова «біг» додай: до-, за-, під-, ви-, пере-.

Під час дослідження уміння утворювати споріднені слова використовується практичне утворення слів за зразком: *трава – травинка, травичка, трав'яний, травень* та на основі запитань з опорою на наочність та без неї: це солома. Як назвати соломі ласкаво? (соломка). Як називається одна із них? (соломинка). Як називається дах на будинку, якщо він із соломи?

(солом'яний), гніздо у птаха? (солом'яне). Аналогічно ставляться запитання до слів: земля – земелька, земляний, підземелля.

Найбільш поширеною формою подібних завдань вважається словотворення за аналогією. Операція аналогії, як складова інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, є провідним механізмом словесних новоутворень [3]. Відомо, що до семи років у дитини формується значний словник похідних слів з різними суфіксами, префіксами. Тому необхідно вдаватися до інших завдань, наприклад, на утворення рідко вживаних або асемантичних слів. При цьому слід урахувувати неоднакову ступінь складності довільного оперування словотворчими елементами. Найлегше відбувається оперування суфіксами, які несуть предметне значення. Найбільш складним є засвоєння значень та оперування суфіксами з абстрактним значенням (Л. І. Бартенєва, І. Е. Соботович).

При обстеженні зазначених операцій педагог дає зразок виконання завдання (для дітей старшого дошкільного віку): від слова *малювати* можна утворити слово *малювання*, від слова *читати* – *читання*. Яке слово можна утворити від слова *писати*, *мовчати*, *колихати*, *плавати*? Зроблений із шкіри – це шкіряний, а зроблений із заліза –?

Дослідження розуміння твірного та похідного слів і їх порівняння за значенням відбувається у процесі відповідей на запитання з опорою на наочність та без неї. Наприклад, покажи, де хліб, а де хлібниця. Що означає слово *хлібниця*? Що означає слово *хліб*? Хліб і хлібниця – це одне і те ж саме?

Виявлення уміння практично оперувати словотворчими морфемами у процесі словотворення (за аналогією і самостійно) включає в себе завдання на утворення слів за аналогією, які дають змогу виявити сформованість словотвірної діяльності на матеріалі добре засвоєних морфем (зразок виконання дає педагог). Методика пред'явлення: дітям пропонується виконати завдання за інструкцією: «Від слова *стілець* я утворила слово *стільчик*, від слова *палець* – *пальчик*. Утвори схоже слово від слова *вазон*

(*перець, барабан*) тощо». При цьому педагог інтонаційно вимовляє однакову в усіх словах морфему *-чик-*, яку дитина має практично виділити та використати (перенести) для утворення нових слів.

Дослідження вміння виділяти на практичному рівні спільну морфему (префікс, суфікс) у ряді слів (морфологічний аналіз) передбачає використання діагностичних ігор, вправ, у процесі яких дітям, наприклад, необхідно доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність), наприклад: *міль- ниця, цукор- ниця, цукор- ниця*. Після цього дитина повинна відповісти на запитання: «Яку частинку слова ти домовляв?» Доречно виконувати і інші завдання (з використанням картинок). – Що робить хлопчик? – Їде. Що він зробив? – Приїхав. – Що робить дівчинка? – Іде. – Що вона зробила? – Прийшла. – Яку ти однакову частинку говорив у кожному слові? – При-

Аналіз отриманих даних дослідження особливостей словника похідних слів у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ свідчить про його обмеженість, бідність, а іноді спотворення, хоча у процесі обстеження педагог у якості допомоги дає зразок виконання завдання, дитина за аналогією утворює слова, оскільки завдання на словотворення досить важкі для дітей даної категорії. Наведемо приклади виконання завдань на утворення іменників, у результаті чого виявлено труднощі у розумінні та використанні суфіксів. Це доводить, що діти із ЗНМ сьомого року життя недостатньо засвоїли значення суфіксів зі значенням «опредмеченої дії» (малювати – малюю, замість малювання), хоча після допомоги педагога були отримані правильні відповіді (писати – писання) [5].

Отримані дані також показали, що діти недостатньо співвідносять значення твірного і похідного слова, не розуміють при цьому значення словоутворювального афікса (Пекарня – це там, де печуть хліб. У пекарні працює пекарин). Утворивши за аналогією ряд слів із загальним суфіксом, дитина продовжує використовувати його в інших, але вже в невиправданих,

ненормативних з погляду мови, ситуаціях (друкарнець замість друкар, пекарнець замість пекар, перукарниця замість перукар, пісочниця замість піщинка).

Іншим критерієм достатньої сформованості лексичної сторони мовлення є засвоєння дітьми на практичному рівні семантичних полів однорідних слів (сніг, сніжний, сніжинка). Оволодіння умінням добирати спільнокореневі слова, помічати в них схожість і відмінність з погляду семантики і звучання, значною мірою збагачує словник дітей, сприяє формуванню елементарних морфологічних узагальнень. Отримані дані про виділення спільнокореневих слів з тексту показали, що переважна більшість дітей не змогла виконати завдання названого типу. Майже половина з них неправильно називала спільнокореневі слова (сніг, уквив, кружляє, ліплять, замість сніг, сніговик, сніжинка, снігова). Це свідчить про те, що вибір слів у дітей відбувався на основі ситуативної спільності.

Таким чином, результати експериментального дослідження виявили відхилення у формуванні морфологічної системи словотворення у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ що проявляються:

- а) у недоліках сформованості окремих видів морфологічних значень, а саме:
  - суфіксів зі значенням зменшеності, недорослості, умістилища, професій, «опредмеченої дії»;
  - у недостатній диференціації способів утворення прикметників за розрядами;
  - префіксів, що означають різні, у тому числі протилежні дії;
  - префіксів на позначення різних відтінків, що уточнюють характер перебігу дії;
- в) у труднощах в диференціації суфіксів за семантикою;
- г) у недостатньому умінні співвідносити значення твірного і похідного слова;
- д) у труднощах розуміння та використання в мовленні навіть засвоєних морфологічних елементів мови:

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

*Вивчення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами*

Згідно з критеріями об'єктивної оцінки словника дітей п'ятого року життя із ЗНМ, одним із показників розвитку лексики є характер встановлюваних смислових зв'язків між словами. Для виявлення цього процесу використовується асоціативний експеримент (у його вільному варіанті), який серед численних психологічних і психолінгвістичних досліджень мовленнєвої функції велике діагностичне значення.

Наведемо методику проведення експерименту. Дитині пропонується пограти у слова. 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, їсть, високо, весело*.

Дослідниками (І. М. Брокане, В. К. Воробйова, Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова, Є. Ф. Соботович та ін.) встановлено, що у дітей п'яти-восьми років із ЗНМ відбувається немовби паралельне збільшення синтагматичних і парадигматичних асоціацій, у той час як у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком відзначається протилежна

закономірність після шести років: різке збільшення парадигматичних асоціацій і значне зменшення синтагматичних. А до семи років у дітей із ЗНМ синтагматичні асоціації переважають над парадигматичними (у дітей з нормою навпаки).

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

У дітей п'ятого року життя із ЗНМ та з нормальним мовленнєвим розвитком мають місце переважно адекватні реакції. Випадкові, неадекватні асоціації (*хмара - вовк, кошик - лисиця*) спостерігались тільки у тому випадку, коли дитина не змогла пояснити, чому вона назвала це слово (*я так хотіла*). Найчастіше у відповідь на слово-стимул педагога діти із ЗНМ називали предмети з довкілля, пов'язували ситуацію із власною особою, зі своїми улюбленими іграшками, а також давали стереотипні реакції (*співає – хлопчик, стить – хлопчик, жадібний – хлопчик, 5% відповідей*).

Більшість смислових зв'язків носить мотивований, ситуативний характер (*будинок – двері, сонце – море*), рідше синтагматичний (*іде – по дорозі, кішка – сіра*), ще менше відповідей носять парадигматичний характер (*іде – біжить, кішка – корова*).

Таким чином, у дітей із ЗНМ відзначається значно менший обсяг семантичних полів і більш низький рівень, у порівнянні з нормою, смислових зв'язків між словами. Ці зв'язки носять, в основному, ситуативний або синтагматичний характер, що в нормі характерно для дітей більш молодшого дошкільного віку. Отже, можна зробити висновок про те, що у дітей із ЗНМ відзначається затримка у формуванні лексичної системності, пізня організація семантичних полів у порівнянні з нормою.

Все вищезазначене свідчить про недостатнє засвоєння дошкільниками із ЗНМ семантичної структури слова: узагальнювального лексичного

значення слова, його понятійної співвіднесеності, лексичної системності та обмеження смислових зв'язків між словами.

### **2.3.2. Обстеження граматичної сторони мовлення**

Вивчення стану сформованості системи морфологічної словозміни включає в себе:

– засвоєння системи значень граматичних морфем і способів їх мовного позначення, які відображають різні граматичні категорії (число, рід, відмінок, відмінювання, вид, час тощо), їх використання у процесі розуміння і породження висловлювання. Для іменників і прикметників: відмінкові, числові, родові зміни, для дієслів: категорії числа, роду, виду.

Під час проведення дослідження з метою визначення рівня мовленнєвого розвитку дитини та диференційної діагностики мовленнєвого порушення важливо встановити, чи володіє вона зміною основних частин мови за морфологічними категоріями і чи засвоїла вона їх граматичне значення. Є. Ф. Собонович (1995, 1998) розроблено методика виявлення аграматизмів та описано їх типологію та прояви у різній категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку (з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, порушеннями слухової функції, сенсорною та моторною алалією, анартрією). Ці відмінності є важливими для диференційної діагностики цих порушень. Автор наголошує, що перед тим, як розпочати спеціальне дослідження граматичної системи словозміни та виявлення особливостей засвоєння дітьми практичних мовних знань на морфологічному рівні (морфологічних узагальнень) та операцій з ними, необхідно визначити, які види мовлення (експресивне, імпресивне або і те і інше) є порушеними у дитини та в якому ступені. З метою визначення порушених видів мовлення дитину просять назвати, а потім за інструкцією педагога показати предмети та їх дії за картинкою або у процесі гри (для дітей молодшого, середнього віку). Дітям старшого віку можна запропонувати скласти невеличку розповідь (3-4 речення) за серією



сюжетних картинок, послухати текст та відповісти на запитання педагога, спрямовані на перевірку розуміння прослуханої розповіді.

Якщо у результаті проведеного дослідження виявлено у дитини порушення власного мовлення, то надалі перевіряється розуміння пред'явлених граматичних форм з урахуванням вікових можливостей дитини.

За наявності у дитини певного імпресивного та експресивного лексичного запасу та можливості побудови нескладних словосполучень та речень проводиться спеціальне обстеження граматичної будови мовлення (системи словозміни та синтаксису).

Для дослідження розуміння і використання у власному мовленні *числових форм* іменника, прикметника, дієслова пред'являються картинки, на яких зображені предмети в однині та множині. При цьому лексичний набір має включати в себе як прості форми слів, так і складні, атипові, і ті, що містять чергування. Наприклад.

*Іменники.* Покажи (назви): дерево – дерева, заєць – зайці, ведмідь – ведмеді, білка – білки, теля – телята, квітка – квіти, кіт – коти, вікно – вікна.

*Дієслова (узгоджені з іменником).* Дівчинка танцює – дівчатка танцюють, хлопчик грається – хлопчики граються, машина їде – машини їдуть.

*Прикметники (узгоджені з іменником).* Високе дерево – високі дерева, круглий м'яч – круглі м'ячі.

Для дослідження розуміння і використання в мовленні *родових форм* також використовуються картинки, на яких дитину просять показати: де Женя взяв олівець, а де Женя взяла олівець. Дітям старшого віку можна пред'являти картинки з зображенням предметів жіночого, чоловічого і середнього роду однакового кольору і запитати: «Про що можна сказати: зелена, зелений, зелене, синій синя, синє?»

Для дослідження розуміння і використання *видових категорій* дієслова (доконаного та недоконаного виду) дітям пропонується подивитися на малюнки і показати: де дівчинка малює, а де намалювала, де хлопчик ловить, а де зловив, де буде, а де збудував тощо. Після цього за цими ж малюнками необхідно відповісти на запитання: «що робить дівчинка?», «що вже зробила?», «що робить хлопчик?», «що зробив?».

Під час дослідження, спрямованого на виявлення вміння дітей дошкільного віку із ЗНМ використовувати відмінкові форми іменників, педагог ставить запитання стосовно різних ситуацій, зображених на картинках. Наприклад: «Кого діти бачили в зоопарку? Кому потрібна кістка? Що їсть дівчинка? Куди мама поклала хліб? Чим дівчинка миє підлогу? З ким йдуть діти у ліс?» тощо. Або закінчити речення за малюнком, почате педагогом.

У цьому випадку дитині для правильної відповіді необхідно зрозуміти зміст поставленого запитання, підібрати потрібне слово, граматично правильно його оформити у відповідності до відмінкових значень. Літературні дані вказують, що особливості виконання цих завдань дають підставу міркувати про сформованість системи відмінкової словозміни (при правильних відповідях) чи несформованість (при наявності помилок) [38].

Наведемо приклади завдань.

– Це заєць. У кого довгі вуха? Кому дамо морквину? Кого ми бачили у лісі? Про кого ця загадка? З ким ти познайомився?

– Це зебра. У кого смугаста шкіра? До кого підійшли діти? На кого вони дивляться? Кому діти дали траву? З ким ви познайомилися у зоопарку? Про кого ця загадка?

Дібрати слова у потрібній формі, дати відповідь на питання (за малюнками).

– Хлопчик малює (кого?) ведмедя.

– Тато читає дітям (що?) книжку.

– Хлопчик витирається (чим?) рушником.

– На дереві багато (чого?) яблук.

Із названих слів вибрати тільки ті, які звучать схоже (для дітей старшого віку): – Засць, зайці, м'яч, стіл, зайцеві, м'ячем.

Утворити ряд слів за аналогією:

- Стіл – столи – на столі
- Вікно –
- Шафа –
- Куля –

Склади речення зі словами: *м'яч, ложкою, у шафі, м'ячем, малюють* (для дітей старшого віку).

– Покажи ручкою олівець. Покажи олівцем книгу.

Для дослідження розуміння та використання *значення прийменників* дитину просять дати відповідь на запитання з опорою на картинку, за демонстрацією дій.

– Де заховані іграшки? (під столом, за шафою, за дверима, в столі).

– Хто на дереві?

– Що під деревом?

– Хто стоїть біля стола?

Нижче наведемо приклади завдань.

Виконати доручення: Поклади ручку на книжку (під книжку, в книжку).

Закінчи речення (за малюнком).

– Діти ідуть до ... (лісу).

– Тато виходить з ... (машини).

– Гриби ростуть під ... (деревом).

Встав у речення пропущене слово (за малюнком) (для дітей старшого віку).

– Пташка вилетіла ... клітки.

- Пташка залетіла ... клітку.
- Квіти поставили ... вазу.
- Книжка упала ... шафу.
- Машина зупинилась ... світлофором.

Проведене експериментальне дослідження наведених граматичних знань показало, що діти 4-5 років із ЗНМ мають знижену здатність сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мови, що обмежує їхню спроможність правильно будувати власні висловлювання. У таких дітей спостерігаються труднощі у виборі граматичних засобів, їх оформленні та комбінуванні. Значні труднощі становлять прийменниково-відмінкові конструкції іменників, відмінкові закінчення іменників множини, узгодження прикметника з іменником у роді, числі, відмінку. Наприклад, діти не помічають, що прийменник та флексія іменника синтаксично пов'язані і що їх сполучення – це певна єдність.

Аналіз допущених помилок свідчить про порушення у розвитку граматичної системи мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Труднощі проявляються (зокрема) в узгодженні іменників і прикметників у роді (жовта сонечко, синя море, зелена відро), в неправильному та ненормативну узгодженні числівника з іменником (чотири барабанів, два дерева) У процесі використання числових форм іменників дітям важко утворити правильну форму слова тоді, коли відбувається чергування голосних у корені (ведмідь – ведміді замість ведмеді, кіт – кіти замість коти, ніч – нічі замість ночі). Часто мають місце змішування продуктивної і непродуктивної форм числа іменників (рос.: дома, стулы), уніфікація закінчень множини родового відмінка іменників (ручків, ляльків) тощо, заміни відмінкових закінчень (на слону), змішування відмінкових закінчень іменників у родовому відмінку множини (багато стулов, вухов, яблуков, зайцов; дах із залізи; дівчинка несе кошик ягід).

Такий характер помилок, як відсутність форм слів, заміни форм непрямих відмінків прямим, нерозмежування відмінкових закінчень слова за відмінами, використання ненормативних форм, збереження або порушення морфологічної структури слова при його граматичному оформленні, неправильне відтворення фонетичного складу закінчення, його пошуки демонструє сформованість або несформованість системи відмінкових закінчень. Аналіз таких помилок має велике значення для диференціальної діагностики різних мовленнєвих порушень: моторної алалії, ЗНМ при розумовій відсталості та ЗПР.

Але недостатньо визначити лише рівень сформованості відмінкової словозміни, необхідно перевірити вміння дитини граматично правильно формулювати речення.

*Вивчення особливостей синтаксичної сторони мовлення включає:*

- засвоєння дітьми синтаксичного значення слова у реченні;
- розуміння логіко-граматичних конструкцій.

Метою дослідження є: виявлення розуміння синтаксичного значення слова, визначення якісних та кількісних параметрів синтаксичних конструкцій, якими володіє дитина, самостійне використання засвоєних значень слова при побудові речень, оволодіння синтаксичними трансформаціями та синтаксичною синонімією, рівень розвитку слухового контролю на синтаксичному рівні.

Результати дослідження синтаксичної сторони мовлення є інформативними для отримання необхідних даних, що характеризують відхилення у її засвоєнні та процес вибору дитиною граматичної програми висловлювання на синтаксичному рівні.

Для отримання діагностичних даних дітям пропонується ряд завдань, наприклад, самостійне складання речень за сюжетними малюнками та їх серіями. На початкових етапах знайомства з дитиною можна запропонувати сумісну гру, обігравання якоїсь ситуації, дії дитини з предметами або

іграшками. Якщо дитина знаходиться на низькому рівні мовленнєвого розвитку, не в змозі самотійно складати речення, з метою виявлення розуміння смислових зв'язків між словами в реченні їй пропонується відповідати на поставлені педагогом запитання до наочної ситуації, зображень на картинці. У такому випадку педагог може сам скласти речення і поставив запитання до кожного його члена (*Хто? Що робить? Що? Куди? Чим?* тощо). Якщо дитина правильно відповідає на поставлені запитання або показує відповідні предмети, дії, то це свідчить про те, що вона розуміє ситуацію, виділяє в ній окремі семантичні одиниці та розуміє синтаксичні значення відношення.

Стійке порушення формування функції об'єднання слів у один ряд у дітей при наявності окремих слів після трьох років характерно для дітей деякими формами моторної алалії. Неправильні відповіді на наведені запитання у дітей із збереженими слуховими функціями свідчать про недостатнє розуміння смислових зв'язків між словами, що характерно для дітей із зниженими інтелектуальними можливостями [40].

Для дітей середнього дошкільного віку можна запропонувати просте речення. Для дітей старшого віку – складніше. Наприклад.

– Восени листя падають з дерев на землю.

– Що падає з дерев?

– Листя що роблять?

– Коли листя падають?

– Звідки (з чого) падають?

– Куди падають?

Проведене дослідження з'ясувало, що більшість дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ розуміли смисл простої ситуації, правильно відповідали на поставлені педагогом запитання до різних членів речення з прямим порядком слів (*Хто?, Що робить? Кому? Куди?*) та показували на малюнку відповідні предмети, дії. Під час самотійного складання речення за

малюнком діти використовували прості дво-трислівні фрази за допомогою запитань педагога (*Дідусь сидить. Котик спить. Діти ідуть гуляти*).

Дослідження стану синтаксичної системи мовлення старших дошкільників із ЗНМ рівня показало, що діти розуміють смислові зв'язки між словами у процесі розуміння та складання речень за окремими сюжетними картинками та їх серіями, в достатній мірі відповідають на запитання, що відносяться до окремих змістових компонентів, представлених на картинці або в наочній ситуації (*Хто? Що? Що робить? Чим? На чому? Кому? Куди?* і т.п.). Так, при розумінні смислових зв'язків між словами у реченні *Восени листя падають з дерев на землю* правильно відповідають на запитання до ситуації (92%).

За картинками діти найчастіше складають прості поширені речення (*Діти ідуть по дорозі*), іноді і складні (*Хлопчик носить воду, щоб поливати дерево*). Ці завдання доступні дітям внаслідок їх частого використання та постійного тренування у дошкільних закладах. У той же час помітні труднощі виникають при самостійному складанні речення без наочної опори з ізольованим словом, що стоїть в різних граматичних формах (*стіл, столи, за столом, на столі*), що свідчить про недостатню актуалізацію предметно-синтаксичного значення слова та недоліки системи словозміни іменниково-прийменникових конструкцій.

Особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення дітей із ЗНМ проявляються в неправильному використанні прийменників при складанні речень. Навіть найпростіші прийменники, такі як *у, на, з, під, до* в окремих реченнях то опускаються, то замінюються (*Котик стрибає стола*). Більш складні прийменники, такі як *з-під, між, через, тому що* взагалі не використовуються дітьми.

Для виявлення обсягу засвоєних синтаксичних конструкцій та для отримання додаткових даних про особливості засвоєння синтаксичної системи використовується інша серія завдань: повторення фраз різної

синтаксичної структури. Методика пред'явлення наступна. Педагог повторює речення 2-3 рази. Після цього дитині пропонується повторити речення так, як вона його зрозуміла і запам'ятала, з показом відповідних картинок. Для дітей середнього та старшого дошкільного віку пред'явлені речення з однаковим граматичним оформленням повинні розрізнятися смисловою складністю та лексикою. При цьому дуже важливо перевірити як розуміння, так і відтворення запропонованих конструкцій. Таким чином виявляються певні особливості у формуванні семантичної структури речення у дітей із ЗНМ. В набір включаються прості речення з прямим порядком слів (*Листя падає з дерев. Тато читає дітям цікаву казку. Восени птахи збираються в зграї і летять на південь*), інвертовані (з непрямым порядком слів) конструкції (*Траву їсть корова. Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі. Гарний костюм шие мама сину до свята*), пасивні конструкції (*Собака прив'язана хазяїном. Пухнаста ялинка прикрашена красивими іграшками. Листя з дерев зірвані сильним вітром*), порівняльні конструкції (*Дідусь старший за батька. Дерево вище, ніж куц. На спортивному святі дівчатка бігли швидше хлопчиків*), атрибутивні конструкції (для дітей старшого віку) (*Собака хазяїна. Хазяїн собаки. Мамина дочка. Доччина мама*), складні речення з причинно-наслідковими зв'язками (для дітей старшого віку) (*На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно. Гарно в лісі, коли випадає перший сніг*). Після повторення цих речень, навіть якщо вони правильно відтворені, дитині ставляться запитання, спрямовані на з'ясування розуміння змісту речення.

Отримані результати експериментального дослідження показали, що здебільшого діти із ЗНМ можуть відтворити за педагогом прості речення та деякі синтаксичні конструкції різного ступеня складності (без опори на наочність). Однак під час цього припускалися специфічних помилок у процесі виконання різних трансформаційних операцій. Цей вид діагностичних завдань свідчить про розуміння і усвідомлення дітьми



сміслового наповнення та граматичного оформлення значущих частин речення, труднощі оперування словесним рядом, засвоєння засобів синтаксичного зв'язку в реченні, засвоєння предметно-синтаксичних значень граматичних морфем тощо. Так, діти середнього дошкільного віку із ЗНМ утруднювалися у відтворенні висловлювання при збереженні його розуміння (40%). Відповіді свідчили про розуміння смислу висловлювання, переважно з опорою на лексичне значення слова. Водночас труднощі відтворення висловлювань за достатнього ступеня їх розуміння пояснюються порушеннями у структурі мовленнєво-відтворювальної ланки специфічних мовленнєвих механізмів. Це діти з моторною алалією, складними дизартріями, з I рівнем недорозвитку мовлення (ЗНМ), що виник на тлі грубих затримок мовленнєвого розвитку неорганічного походження. Отримано відповіді, які демонстрували правильне відтворення синтаксичних конструкцій, але водночас свідчили про труднощі в розумінні їх смислу та збереженість у дитини переважно імітаційних (репродуктивних) форм мовлення (16%). При цьому аналіз семантичної сторони висловлювання виявляється порушеним. Вірогідно таку ситуацію можна пояснити більшою збереженістю у дітей специфічних мовленнєвих механізмів, які забезпечують сприймання звукової структури висловлювань і мовленнєворухову ланку його відтворення, водночас загальнофункціональні мовленнєві механізми у них вибірково недостатні. Частина відповідей показала грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань (12%). Подібні відповіді можуть бути пов'язані з порушеннями інтелектуального компонента мовленнєвої 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 невербального інтелекту.

Як показують дослідження, діти з моторною алалією, у яких збережені інтелектуальні показники, як правило, розуміють усі конструкції. Однак на

найбільш низьких рівнях не в змозі відтворити навіть найелементарніші за структурою речення. На більш високих рівнях розвитку відтворюють їх з пропуском членів речення, які несуть важливу семантичну функцію, з перестановками, неправильним граматичним оформленням слів, що в цілому нерідко порушує смисл усього речення. При цьому дитина усвідомлює неправильний смисл речення, який вона відтворила.

Аналіз даних, отриманих у процесі дослідження трансформаційних операцій у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, показує наявні помилки у відтворенні конструкцій, коли трансформація не відбувається або перестановка слів у реченні не переводить одну конструкцію в іншу (Пухнаста ялинка прикрашена гарними іграшками – Ялинка прикрашена іграшками. Конструкція *Листя з дерев зірвані сильним вітром* повторюється так само, як пред'явлений зразок; *Траву їсть корова – Їсть корова траву*).

Численні відповіді демонструють правильне розуміння смислової ситуації дітьми, які трансформують висловлювання, але помилки у вигляді пропусків та перестановок членів речення, зміни граматичної форми слова не порушують загального смислу висловлювання (*Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі – Багато грибів і ягід зібрали діти. Грибів багато назбирали діти в лісі. Гарний костюм шие мама сину до свята – Гарний костюм шие мама до свята. Лісові звірі готуються до зими – Лісові звірі готувалися до зими. Листя з дерев зірвані сильним вітром – Вітер здув листіков із дерева*).

Виявлені недоліки у розвитку синтаксичної сторони мовлення показали, що у старших дошкільників із ЗНМ присутні прості речення у власних висловлюваннях; у наявності збіднені та обмежені синтаксичні конструкції, мають місце великі труднощі, а іноді і повну неспроможність при розширенні речення, самостійному конструюванні складносурядних та складнопідрядних речень. У дітей зазначеної категорії виявляються утруднення у виборі граматичних засобів висловлювання, їх оформленні та комбінуванні, що проявляється у самостійному мовленні.

### 2.3.3. Обстеження зв'язного мовлення

Вивчення особливостей формування граматичної системи мовлення є інформативним для встановлення рівня розвитку самостійних зв'язних висловлювань та мовленнєвого розвитку взагалі, у тому числі інтелектуального.

З метою обстеження зв'язного мовлення доцільно використовувати наступні завдання: складання розповіді за сюжетною картинкою та їх серією, у старшому віці – переказ тексту.

Попередньо проведене дослідження уміння самостійно складати речення за окремими сюжетними картинками, за їх серією демонструє рівень розвитку граматично правильної побудови власного висловлювання. Після цього доцільно перевірити те, як дитина переказує прослуханий текст (невелике оповідання, казку), чи потребує допомоги педагога і як її використовує.

Як уже зазначалося, у результаті наших досліджень [45, 50, 54] виявлено труднощі утримання дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів складної структури логіко-граматичних конструкцій, особливо інвертованих, пасивних, порівняльних. Ці труднощі викликані несформованістю або недостатнім рівнем сформованості окремих функцій та операцій, що забезпечують розуміння мовлення: недоліки засвоєння значення та граматичних форм прислівників і прикметників у порівняльних конструкціях; у засвоєнні синтаксичних конструкцій з інвертованим порядком слів; недостатнє спрямування уваги на граматичне оформлення висловлювань; недостатній обсяг оперативної пам'яті.

Дослідники зазначають, 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.

У сучасній спеціальній літературі досить широко описані особливості зв'язного мовлення у дітей шостого року життя із ЗНМ різного генезу (І. С. Марченко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна та ін.). У них відмічається зрослий (у порівнянні з дітьми п'ятого року життя) рівень мовленнєвих навичок. Більшість дітей опанували фразове мовлення, адекватно відповідають на запитання щодо змісту розповіді, можуть з допомогою побудувати власне висловлювання в межах близької їм теми. Фразове мовлення розгорнуте, але з елементами аграматизмів та загального мовленнєвого недорозвитку.

Результати нашого експериментального дослідження виявили ряд специфічних труднощів у дітей із ЗНМ, які виникають при зміні умов комунікації, при виконанні специфічних навчальних завдань та свідчать про те, що діти не досягли того рівня розвитку, який характеризує мовлення їх однолітків з нормальним перебігом мовлення. На фоні розгорнутого мовлення у дітей із ЗНМ відмічаються елементи ситуативності, утруднення у використанні варіантів складних речень, особливо це помітно при складанні розповіді за картиною та в спонтанних висловлюваннях. Вони можуть відповісти на запитання про сім'ю, знайомі об'єкти навколишнього, бесідувати за картинкою. Прості речення в самостійних розповідях нерідко складаються з підмета, присудка, додатка, що пов'язано із недостатнім засвоєнням прикметників, числівників, прислівників, дієприслівників, прислівників та значенням, яке вони виражають. Часто у них спостерігаються одноманітність та неточність у вживанні узагальнювальних слів, відтінків значень, назв явищ природи, а також абстрактних понять. Структура складних речень у ряді випадків виявляється спрощеною (*Таня малювала будинок, а Мишко ліпив гриб.*), недостатньо засвоєні розділові, протиставні сполучники. Розуміючи залежність між окремими подіями, діти не завжди

правильно використовують форму складнопідрядних речень (*Олівець зламався, як я багато малювала*) (Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна).

Водночас у дітей зазначеної категорії відзначається недостатній рівень володіння мовними навичками, мовленнєва активність знижена, самостійне спілкування залишається утрудненим, їх мовлення не відповідає нормативам. Більшості дітям цієї категорії при складанні розповіді по картинці, переказі необхідні словесні та наочні підказки. У процесі розповіді з'являються паузи між частинами речення і короткими фразами. Рівень самостійності при вільних висловлюваннях недостатній, такі діти періодично потребують смислової опори, допомоги дорослого, нерідко їх висловлювання носять фрагментарний характер.

Аналіз сформованості зв'язного мовлення свідчить про труднощі в оволодінні основними його видами: переказом, складанні розповідей з опорою на наочність, заданий план тощо. У своїх самостійних розповідях діти нерідко лише перераховують зображені предмети, їх дії; увага у них повертається до другорядних деталей, випускаючи головне у змісті. При переказі виникають утруднення у відтворенні логічної послідовності дій.

Таким чином, незважаючи на значне покращення мовленнєвого розвитку дітей, виявляються помітні відмінності в оволодінні ними зв'язними висловлюваннями, які визначають специфіку проявів загального недорозвитку мовлення.

#### **2.3.4. Обстеження фонетико-фонематичної системи мовлення**

Автори, які досліджували мовленнєві порушення у дошкільників із ЗНМ (Л. І. Бартенєва, Л. М. Єфіменкова, Н. С. Жукова, Г. О. Каше, Р. Є. Левіна, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, А. В. Ястребова та ін.), вказують на те, що в структурі зазначеного важкого порушення існує недостатня сформованість фонетико-фонематичної сторони мовлення, а саме звуковимови, фонематичних процесів, які перешкоджають своєчасному формуванню передумов до оволодіння практичними навичками аналізу та

синтезу звукового складу слова. Це явище достатньо серйозно утруднює навчання дітей грамоти, засвоєнню принципів письма, а у подальшому – мови як шкільного предмета.

Розвиток фонологічної сторони мовлення дитини відбувається у нерозривній взаємодії усіх структурних складових – звуковимовній (фонетичній), словниковій (лексичній), граматичній та інтонаційно-ритмічній. Тільки при знанні такого системного розвитку мовлення дитини можливе розуміння мовленнєвих порушень, зокрема фонетичних, їх успішне подолання і попередження труднощів в оволодінні грамотою та письмом.

Дослідження стану фонетико-фонематичної системи мовлення включає обстеження звуковимови та звукової структури слова, сформованості фонематичних процесів (сприймання, уявлення аналізу,) та виявлення причин, які лежать в основі їх порушення.

#### *Дослідження звуковимови та звукової структури слова*

Під час дослідження звукової сторони мовлення необхідно звернути увагу на особливості відтворення дитиною звукового складу слова, чи усі звуки вимовляються правильно, чи є пропуски, заміни звуків, стабільний чи нестабільний характер порушень. При порушеній звуковимові відмічається характер дефекту.

При неправильному відтворенні звукової сторони мовлення необхідно перевірити: анатомічну будову мовленнєвого апарату, стан артикуляційного праксису у процесі виконання заданих рухів губ і язика за наслідуванням. На фоні вимови звуків необхідно перевірити: правильно чи неправильно дитина вимовляє звук, сформовані чи несформовані у неї рухи язика, який у них характер, наявність чи відсутність асиметрій.

Далі дітям пропонується виконати ряд завдань.

1. Повторити ряд складів: па – пта, то – кто, ста-сва-сма-ства.
2. Повторити ряд слів: акваріум, міліціонер, настрої, портфель; тролейбус-гімнастка-контролер-хокеїст.

3. Повторити ряд речень: Бібліотекар видає книги. Фізкультурники їдуть на змагання. Контролер перевіряє квитки.

*Дослідження фонематичних процесів*

Діагностика передбачає виявлення у дитини стану та рівня розвитку фонематичних процесів, слухових операцій та функцій, що забезпечують їх формування.

*Дослідження фонематичного сприймання*

Першим етапом дослідження фонематичного сприймання є розрізнення звуків за артикуляційними ознаками на сенсорному рівні. Для виявлення цього рівня педагог вимовляє слова і просить дитину підняти руку, коли вона почує звук *с* у слові, і плеснути у долоні, коли почує *ш*. На перцептивному рівні відбувається розрізнення звуків за узагальненими, смисло-розрізнявальними акустико-артикуляційними ознаками. Це перевіряється на матеріалі звуків, які дитина неправильно вимовляє та змішує у вимові. З цією метою проводиться розрізнення слів-паронімів. Спочатку це перевіряється на звуках, які не змішуються в мовленні та далеких за артикуляційними ознаками (*вуха-вуса, тин-тінь*), потім на змішуваних звуках (*гірка – гілка, коса – коза, рак – лак, мишка – миска, каска – казка, зуб – суп, ріжки – різки*). Картинки пред'являються спочатку попарно, потім врозкид. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням. Перед цим у дітей перевіряється розуміння назв кожного малюнка.

*Визначення рівня розвитку фонематичних уявлень*

Дитині даються картинки, назви яких містять звуки, які дитина змішує у своєму мовленні (*с – ш, ж – з, р – л та ін.*), наприклад, *ш – ж* у різних позиціях. Спершу кладуться перед дитиною дві картинки, наприклад, *мишка, жук*. Дитина повинна назвати їх, визначити перший звук у слові. Дитині пропонуються картинки, назви яких містять задані звуки. Далі необхідно

мовчки, без називання картинки, розкласти останні картинки з цими звуками під відповідними картинками.

Дитині пропонується самостійно вибрати картинки, у назвах яких є звук, наприклад, *ш* з-поміж інших картинок.

#### *Дослідження рівня розвитку фонематичного аналізу*

З метою обстеження рівня розвитку *фонематичного аналізу* (на практичному рівні) дитині пропонується виконати ряд завдань (з використанням звуків, які дитина вимовляє правильно) на основі сприйняття еталонного мовлення педагога з акцентованою вимовою необхідного звука.

1. Визначення наявності заданого звука у слові в різних позиціях: на початку слова (щільні звуки), в середині слова, в кінці (зімкнені) на основі сприймання еталонної вимови педагога.

2. Визначення місця заданого приголосного звука у слові в різних позиціях.

#### *Дослідження рівня розвитку фонематичного аналізу на основі фонематичних уявлень*

З цією метою дитині пропонується мовчки розкласти картинки, які називає педагог. Наприклад, картинки зі звуком *р* водну сторону, зі звуком *л* в іншу.

Наведемо результати експериментального дослідження фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із ЗНМ.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення, у залежності від стану розвитку мовлення та етапу корекційної роботи, фонетична сторона може недостатньо відповідати або зовсім не відповідати віковій нормі. У дітей порушена вимова багатьох груп звуків та їх диференціація: шиплячих, свистячих, твердих і м'яких приголосних, дзвінких і глухих, африкатів, сонорів (*масіна* – машина, *пат* – п'ять, *зяба* – жаба). При недиференційованій вимові один звук заміняє зразу два чи декілька звуків певної фонетичної групи. Наприклад, *сюба* – шуба, *сййник* – чайник, *сюка* –



щука, *сяма* – сама. Спостерігається заміна груп звуків більш простими за артикуляцією, частіше сонорів (*либа* – риба). Крім того, у мовленні дітей є звуки, які вимовляються нечітко, з недостатньою або спотвореною артикуляцією (міжзубні свистячі, горлове *p*). Під час відтворення слів порушується як їх складова структура, так і звуконаповненість: перестановки та заміни звуків, складів, пропуски звуків (*ябуко* – яблуко, *кульова* – корова, *муває* – малює, *амідка* – пірамідка).

За даними Т. Б. Філічевої, Г. В. Чиркіної та ін., найбільш типовими помилками у звуковимові є: заміна звуків більш простими за артикуляцією (*тяйник* замість *чайник*); нестійкі заміни, коли один і той самий звук в різних словах вимовляється по-різному (*юка* замість *рука*, *либа* замість *риба*); змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки правильно, а в словах та реченнях їх взаємозаміняє; недиференційована вимова звуків (в основному це стосується свистячих, шиплячих, сонорів), коли один звук заміняється одночасно двома або декількома звуками даної або близької фонетичної групи. Наприклад, м'яким звуком *с'* заміняється звук *с* (*сюп* замість *суп*), *ш* (*сяпка* замість *шапка*), *щ* (*сітка* замість *щітка*).

Окрім цього в мовленні дітей є звуки, які вимовляються нечітко, з недостатньою артикуляційною установкою. Нерідко має місце нечітка диференціація м'яких і твердих приголосних, дзвінких і глухих. Труднощі у відтворенні складової структури слова стосуються в основному слів, складних для вимови, особливо коли вони використовуються у самостійних висловлюваннях (*контюел невіяє витки* – контролер перевіряє квитки).

Порушення складової структури слова у дітей із ЗНМ носять стійкий характер, не зникають без спеціальної роботи і відносяться до власне викривлення слова: додавання складів, перестановки, типові грубі скорочення, контамінації скорочення приголосних при збігові (*палатула* – температура, *каманаб* – космонавт, *какеїс* – хокеїст, *морашки* – ромашки, *какіст* – танкіст) тощо.

Порушення звуковими у дітей означеної категорії пов'язані з цілою низкою різноманітних причин: несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, що забезпечує розрізнення звуків мовлення за корисними акустичними ознаками і являється основою для формування фонематичного слуху і стабілізації слухового сприймання, без чого неможливе нормальне засвоєння мовної семантики; дефіцитом слухової уваги, пам'яті, контролю; несформованістю фонематичних уявлень тощо (Є. Ф. Соботович). Так, у дітей виражене недостатнє розрізнення слів-паронімів, порушений процес розрізнення фонем, у тому числі і тих, котрі дітьми невірно вимовляються (при еталонній вимові слова педагогом), тобто виділення звука зі слова здійснюється на основі слухового сприймання чужого мовлення.

Результати дослідження показали, що діти старшого дошкільного віку із НЗНМ розрізняють корелюючи звуки за акустичними смислорозрізнувальними ознаками – 97% при попарному пред'явленні. І тільки при розпізнаванні картинок врозкид з'являються помилки через недостатній рівень розвитку уваги.

Якщо це виділення здійснюється на основі фонематичних уявлень, коли дитина самостійно розкладає картинки в різні групи в залежності від наявності в них звуків, що корелюють, (с-ш), (з-ж) тощо, то нерідко допускається їх змішування. Ці помилки зустрічаються як у дітей з правильною звуковимовою, так і у тих, в яких вона недостатньо сформована. Дослідники Є. Ф. Соботович, О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавичюте пов'язують такого типу помилки при збереженому фонематичному слухові (правильний показ слів-паронімів) з тим, що при визначенні корелюючих звуків у словах у внутрішньому плані (тобто за уявленням) дитина спирається на їх дуже близькі рухові ознаки (б-п, д-т, ж-ш і т.д.). У таких дітей фонематичні уявлення формуються у відповідності до власної неправильної вимови. У цих випадках помилки, зазвичай, мають місце при

дефіциті слухової уваги та переносяться на письмо; в їх основі лежить несформованість слухової пам'яті, слухової уваги, слухового контролю. Саме в умовах зниженого слухового контролю і виникають численні заміни звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Для його перевірки дитині показують картинку, на якій зображено *рак*, і запитують: «Це лак?», демонструють картинку із зображенням *мишки* і запитують: «Це мишка?». Таким же чином перевіряємо особливості формування фонематичних уявлень про звуковий склад мови (на основі фонематичного сприймання через контроль).

Діти старшого дошкільного віку із НЗНМ правильно розкладають картинку в різні групи (*ж-ш*) у 88,6% випадків, зі звуками *р-л* – 85,5%, *с-з* – 95,5%.

Для обстеження функції слухової уваги можна почати з виділення звука з ряду інших. Далі можна виділяти задане слово з ряду інших слів. Слова можуть бути об'єднані однією лексичною темою, складатися із рівної кількості складів тощо.

Дослідження показало, що у дітей, які припускалися грубих помилок у звуковимові (пропуски голосних, змішування приголосних, що вимовлялись вірно, називання зайвого звуку, скорочення слова), мав місце недостатній рівень слухового контролю при звуковому аналізі слова, труднощі, а часто і неможливість, виділення заданого звуку у слові, визначення спільного звуку у словах.

З діагностичною метою завдання на визначення звукового та складового складу слова з опорою на слухове сприймання і без нього (на основі фонематичних уявлень) дітям із ЗНМ не пропонуються, оскільки це завдання викликає у них значні труднощі. Наше дослідження показало, що аналізуючи звуковий склад слова, діти сприймають голосний як елемент приголосного, тому нерідко його опускають (В. К. Орфінська) (назви звуки в слові *суп*: *с*, *п*). Змішування приголосних, які правильно вимовляються, може бути викликане

урахуванням їх мовленнєворухових ознак і недостатнім контролем. Діти старшого дошкільного віку із ЗНМ припускалися таких помилок: пропуски голосних (рак – р, к; слива – с, л, в); змішування голосних (риба – р, і, б, а; слива – с, л, і, в, а); пропуски звуків (слива – с, л, а); додавання зайвого звука (рак – р, а, к, а). Труднощі з'являлися при поділенні на склади слова зі збігом приголосних (слива – с – ли – ва), у визначенні кількості складів при правильному діленні (де – ре – во – 2 склади), при визначенні кількості і послідовності звуків в складі (ри – ба: в першому складі ри – один звук – ри, в другому складі ба – теж один звук – ба). У дітей, які припускалися таких помилок, недостатньо сформована операція аналізу, механізм якої є розумова дія вичленення окремих звуків слова і співвіднесення їх з узагальненими звукотипами (Е. А. Данілавічюте, Є. Ф. Соботович).

Значну роль у визначенні звукового складу слова відіграють і недоліки слухової пам'яті. В утриманні звукового ряду слухова пам'ять відіграє важливу роль. Для обстеження зазначеної операції дитині пропонуються завдання на запам'ятовування та відтворення рядів звуків, слів, вірш. При експериментальному дослідженні особливостей розвитку цієї операції у дітей із ЗНМ отримано підтвердження про її низький рівень. Діти мають стовідсоткове запам'ятовування і відтворення ряду тільки з трьох звуків.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що недостатня сформованість або порушення мовленнєворухової функції породжують порушення звукової сторони мовлення, над якими надбудовуються фонематичні порушення. Їх стан залежить від характеру порушення звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини.

У результаті діагностики мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ виявлено наступні особливості:

а) у розвитку лексичної системи:

– недостатнє розуміння контекстуально зумовленого значення слова;

- стійкі порушення засвоєння лексичної семантики і, зокрема, багатозначності слів;
- значні труднощі в розумінні переносного значення слова;
- недоліки у засвоєнні значень словотворчих афіксів;
- труднощі використання продуктивних словотворчих моделей;
- недостатня сформованість лексичної системності, що проявляється у різкому превалюванні простих типів асоціативних зв'язків;

б) у розвитку граматичної системи:

- недостатнє розрізнення числових, родових, видових форм іменника, прикметника, дієслова як на рівні експресивного, так і імпресивного мовлення;

- вади засвоєння відмінкових парадигм іменників;
- труднощі у побудові та вживанні прийменниково-відмінкових конструкцій;

- порушення синтаксичної структури речення, що проявляється у пропусках головних членів речення, у нетипових для рідної мови перестановках слів у реченні, переважній більшості в мовленні дітей простих синтаксичних конструкцій, практично повній відсутності складних речень;

- недостатнє розуміння логіко-граматичних конструкцій.

б) у розвитку фонетичної системи:

- недостатня сформованість звукової сторони мовлення;
- недоліки фонологічного аналізу;
- недостатній розвиток слухових функцій і операцій: уваги, пам'яті, контролю);

Причиною виявлених порушень є несформованість психологічних механізмів, які зумовлюють оволодіння лексико-граматичної сторони мовлення, такі як:

- недостатній рівень сформованості лексичних узагальнень, що лежать в основі семантичної структури слова (невміння визначити значення

слова із контексту, кумуляція різних значень одного і того самого слова, перенос засвоєного значення для позначення схожої ситуації);

- обмеженість словесних асоціацій;
- недоліки операції утворення за аналогією;
- недостатній рівень спрямованості уваги на морфологічне оформлення слів;
- вади операції порівняння слів за звучанням та значенням;
- недостатність слухового контролю за використанням морфологічних елементів мови;
- труднощі довільних трансформацій синтаксичної структури речення;
- вади засвоєння синтаксичного значення слова.
- недоліки слухових функцій і операцій.

На основі отриманих результатів вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ у лексичній, граматичній, синтаксичній, фонологічній ланках методика корекційно-попереджувального та розвивального навчання має на меті забезпечити повноцінну корекцію та результативність роботи і будуватися з урахуванням виявлених недоліків мовленнєвого розвитку та їх психологічних механізмів.

### **РОЗДІЛ 3. Корекція мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ**

#### **3.1. Обґрунтування методики корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із ЗНМ**

Проблеми корекції загального недорозвитку мовлення у дошкільників висвітлені і вивчені досить широко (Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, Р. І. Лалаєва, О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева та ін.). Однак, враховуючи дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, дидактичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності при нормальному та порушеному онтогенезі, певного перегляду та

удосконалення потребують зміст і методики корекційного навчання з розвитку усіх сторін мовлення.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволив встановити, що у дітей середнього та старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення спостерігається несформованість всіх досліджуваних лексичних, граматичних, фонологічних засобів мови та їхнього використання в мовленні:

- семантичної структури слова;
- морфологічної системи словотворення і словозміни;
- синтаксичної системи;
- труднощі та неточності використання вже засвоєного лексико-граматичного матеріалу.
- недоліки фонематичних процесів.

Враховуючи наведені факти, а також те, що корекційне навчання зазначеної категорії дітей у даний час проводиться без достатнього врахування сучасних наукових даних про особливості формування мовленнєвої системи, виникає необхідність у розробці нового змісту та методики корекційно-попереджувального навчання, спрямованого на формування і розвиток мовних знаків та структур на практичному рівні.

В основу розробленої методики покладено наступні основні принципи:

1. Психофізіологічні:

- кваліфікації дефекту;
- використання в якості опори для навчання найбільш збережених рівнів та структур мовленнєвої діяльності.

2. Психолого-педагогічні:

- наочності;
- доступності;
- послідовності;
- систематичності;

- індивідуального підходу;
- корекційної спрямованості навчання та виховання.

Так, застосування принципу корекційної спрямованості припускає досягнення основної мети – корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. При цьому спрямованість корекційного впливу визначалася шляхом класифікації дефекту – виявлення порушених ланок у системі мовленнєвої діяльності дошкільників та визначення механізмів цих порушень.

На початкових етапах корекційного навчання необхідно використовувати найбільш збережені мовленнєві та мовні можливості кожної дитини, враховувати рівень складності запропонованого мовленнєвого матеріалу. Таким чином, у ході навчання враховується обсяг знань та умінь дітей, що не виходить за рамки практичного оволодіння мовою, передбачений програмою навчання і виховання в дошкільному навчальному закладі.

У процесі корекційної роботи необхідно широко використовувати наочний матеріал, за допомогою якого забезпечується:

- навчання дітей у рамках наочно-дійового мислення, характерного для дітей дошкільного віку;
- організація педагогічного процесу, залучення і концентрація уваги дітей до виконання практичних та ігрових завдань;
- комплексність різних методів навчання дошкільників (практичних, словесних, ігрових).

Комплексність роботи визначається як важлива та необхідна умова корекційної роботи протягом усього періоду навчання. При цьому важливо зазначити, що в єдиному процесі формування мовлення необхідно врахувати взаємодію різних мовних, мовленнєвих та когнітивних структур. Наприклад, у процесі засвоєння багатозначності слова паралельно включати завдання і



вправи з розвитку синонімії, формування семантичних полів, мислення, уяви тощо.

У основу розробленої методики покладено наступні теоретичні положення:

– про мову як багатофункціональну і багаторівневу знакову систему (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович та ін.);

– про тісний взаємозв'язок ліній розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. С. Виготський, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна та ін.);

– про структуру мовленнєвого дефекту у дітей із ЗНМ та його вплив на формування мовної функціональної системи (Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.);

– про онтогенез мовленнєвої діяльності в період дошкільного віку та різних чинників (біологічних, психологічних, соціальних), що визначають його хід (О. М. Гвоздєв, М. І. Жинкін, О. І. Ісеніна, Г. А. Каше, Л. В. Лопатіна, О. М. Мастюкова, Ж. Піаже, Є. Ф. Соботович та ін.);

– про семантичну структуру слова (О. А. Залевська, О. О. Леонт'єв, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.);

– про сучасні методи корекційного, попереджувального та розвивального впливу на формування лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторін мовлення (Л. І. Бартенева, Е. А. Данілавічюте, Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, О. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, В. В. Тищенко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркіна та ін.).

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.

Під час розробки методики нами були використані:

– психолінгвістична модель мовленнєвої діяльності (О. О. Леонт'єв, Д. Слобин, Дж. Грін, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.);

– психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дошкільників (Є. Ф. Соботович та ін.);

– модель засвоєння морфологічної системи мови (Л. І. Бартенєва, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.);

– методики корекційно-розвивального та попереджувального навчання з розвитку різних сторін мови, розроблені з позицій лінгводидактики, що були адаптовані і трансформовані нами для використання у роботі із зазначеною категорією дітей. При цьому цілий ряд змістових ліній корекційного навчання з розвитку мовлення та їхня методична реалізація розроблені та апробовані нами вперше.

У процесі підбору мовленнєвого матеріалу враховувалися:

– його відповідність до програмних вимог навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі;

– наявність лексем у зоні актуального або найближчого розвитку дитини з урахуванням доступності, інтересів, головних видів діяльності тощо. Це дозволяло максимально брати до уваги як можливості кожної дитини, так і її комунікативні потреби.

Зазначені теоретичні положення дозволили виділити основні напрями корекційної роботи з подолання загального недорозвитку мовлення у дітей в умовах логопедичної групи дошкільного навчального закладу і визначити її мету та основні завдання: формування правильної звуковимови, засвоєння складової структури слова, розвиток фонематичних процесів, практичне

засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток фонологічної сторони мовлення, навчання грамоти. Вирішення цих складних завдань можливе при правильному доборі змісту навчання і способів його формування.

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 дошкільному навчальному закладі, особливо з розділів «Мовленнєвий розвиток».

**3.2. Корекція лексичної сторони мовлення (розширення і збагачення словника імпресивної та експресивної лексики).**

Зазначений напрям — один із найголовніших, оскільки забезпечує розвиток активного і пасивного словника дитини й повноцінне розуміння інформації, що надходить ззовні. На основі лексичного запасу будуються власні мовленнєві вислови, якими дошкільник може повідомити свої думки, прохання, переживання тощо. Реалізація напряму відбувається у певній послідовності.

*1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень:*

- категоріальне значення слова;
- контекстуально зумовлене значення слова (варіативне лексичне значення);
- кумуляція варіативних значень одного і того самого слова;
- перенос значення, засвоєного на практичному рівні, на подібні, але не ідентичні ситуації дійсності;
- засвоєння різних лексико-семантичних явищ:
  - синонімії;
  - антонімії;
  - багатозначності.

*2. Формування системи морфологічного словотворення:*

- формування практичного морфологічного аналізу слова:

- порівняння слів за звучанням та значенням;
- виділення загального звучання в ряді однотипних за морфологічним складом слів;
  - співвіднесення виділеної морфеми зі значенням;
    - перенос та генералізація правил морфологічного оформлення слів (утворення похідних слів за аналогією, за описом, самостійно);
    - формування контролю за семантикою і морфологічним оформленням похідних слів.

### *3. Формування лексичної системності:*

- формування синтагматичних зв'язків слів;
- формування парадигматичних зв'язків слів;
- зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків.

### *4. Закріплення та диференціація засвоєних значень.*

#### *Формування різних рівнів лексичних узагальнень*

Відомо, що процес формування узагальнювальної функції слова має кілька етапів, кожний з яких забезпечується певними знаковими операціями із семантичними одиницями мови, що у свою чергу теж поступово формуються.

Нижче ми пропонуємо розглянути названі етапи більш детально та наведемо практичні приклади практичної реалізації.

#### *1 етап. Уточнення категоріального значення слова*

Оскільки значна кількість дітей, що поступають у логопедичні групи, мають затримки мовленнєвого розвитку, ЗНМ різного генезу, в них спостерігається обмежений словниковий запас. Тому метою даного етапу є уточнення і накопичення елементарного словника дітей. Для досягнення зазначеної мети використовуються вправи на уточнення, розуміння та використання слів з 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*

Процес засвоєння різних відтінків контекстуально зумовленого значення слова і його багатозначного змісту починає формуватися з трьох років і охоплює весь дошкільний вік. Така робота починається вже у середній логопедичній групі, у старшій групі на це відводиться значно менше часу і використовується лексичний матеріал більш складного змісту.

З цією метою дітям пропонується послухати ряд текстів (казки, вірші, фрази), у яких розкривається значення слова (або відтінки значення певного слова). Після читання кожного тексту дитину просять пояснити значення виділеного слова: «Як ти розумієш це слово?», «Що означає в цій казці це слово?».

### *3 етап. Кумуляція значень слова*

Дітям повторно читаються (нагадуються) всі тексти один за одним. Фіксується увага дитини на тому, що запропоноване слово повторюється у всіх оповіданнях, віршах і т.п. Тому дитина має пояснити, що взагалі означає це слово (чому конкретних осіб у текстах називають даним словом), дібрати слово близьке чи протилежне за значенням. 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. Провідна роль у формуванні узагальненого значення слова належить операціям порівняння слів за значенням, виділенню й узагальненню в них загального змісту, що, як показали наші дані, полегшує дитині перехід до засвоєння його переносного значення. 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 середнього дошкільного віку підводяться до засвоєння інваріантного узагальненого лексичного значення слова, оволодіння яким відбувається в старшому дошкільному віці.

Для проведення роботи із засвоєння узагальненого лексичного значення слова в старшій групі дошкільного навчального закладу доцільно використовувати наступні групи слів. Іменники абстрактні (радість, бідність, хитрість, жадібність, перемога, життя, дружба, мрія і т.п.). Іменники, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками (герой, ледар, боягуз, розбійник, бідолаха, багатій, друг і т.п.). Прикметники, що позначають внутрішні якості і властивості (дурний, ледачий, бідний, хитрий, гарний, живий (жива природа), сердешний, добрий і т.п.). Дієслова, що позначають стани відчуття і переживання (співчувати, переживати, турбуватися, оберігати). Наведені слова є предметом творчого вибору педагога.

*5 етап.* Іншим дуже важливим розділом словникової роботи, який повинен базуватися на засвоєнні дитиною узагальненого лексичного значення слова, є *формування понятійної співвіднесеності слова* і на його основі підведення дитини до засвоєння абстрактно-узагальненого категоріального значення слова (як частини мови).

Формуванню понятійної співвіднесеності слова може сприяти робота, спрямована на розвиток лексичної системності шляхом організації семантичних полів. Семантичне поле являє собою сукупність слів, що

позначають різні види житла, засоби пересування, семантичне поле часу (рік, місяці, день, ніч, година і т.п.).

На відміну від традиційного змісту навчання, на даному етапі тематика створюваних угруповань розширюється: можна і потрібно комплектувати не тільки тематичні групи типу «Фрукти», «Овочі», «Меблі», «Транспорт» та ін., але і менш поширені семантичні об'єднання слів, що позначають, наприклад, житло людей і тварин, вік людей (немовля, дитина, підліток), явища природи (дощ, сніг, град, хуртовина). Варто створювати і більш широкі угруповання типу живе – неживе, рослинний – тваринний світ тощо.

Необхідно навчати дитину і новим принципам групування предметів на основі спільності їх функцій, загального і подібного у використанні речей. При цьому, звичайно, дитина не завжди правильно може позначити словесно принцип групування. Важливо, щоб вона правильно скомплектувала групу еквівалентних предметів.

При утворенні угруповань, що позначають ознаки предметів, варто поєднувати їх не тільки за такими традиційними узагальненими ознаками, як матеріал, з якого зроблені предмети, внутрішні якості людини або тварин, їх фізичні властивості (сильний – слабкий, худий – товстий та ін.). Групи слів, що називають дії предметів, можуть позначати переміщення предметів у просторі, фізичний (спати, хворіти, мерзнути, дихати та ін.) і душевний (тужити, нудьгувати, радіти, сердитись) стан людини.

Починати цю роботу краще з порівняння і виділення загальних і відмінних ознак у двох предметах, поступово збільшуючи ряд, особливо тоді, коли формуються групи предметів, не відпрацьовані в попередньому досвіді.

У якості стимулу спочатку доцільно використовувати картинки і слова, потім тільки картинки і далі тільки слова. На початку пред'являємо дитині ряд картинок і слів у встановленому порядку, як зразок, що підказує основу групування, а потім дитина самостійно комплектує групи однорідних предметів і пояснює, чим вони схожі.

Весь вищенаведений обсяг роботи, спрямований на послідовне формування лексичних узагальнень, підготує дитину до засвоєння найбільш складного з них – абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови і класифікації слів за цими ознаками. У старшій групі дошкільного навчального закладу і у першому класі початкової школи цю роботу починають з формування уміння співвідносити питання (хто? що? що робить? який? яка?) з відповідними словами речення або словосполучення (Яке слово відповідає на запитання...).

Якщо у дитини відпрацьовані всі зазначені вище передумови, які забезпечують перехід до функціонального використання мовних знаків і засвоєння різних значень одного і того самого слова і його понятійної співвіднесеності та лежать у основі розвитку у неї орієнтації на слово, то можна перейти до формування аналізу словесного складу речення.

#### *Засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ*

Формування, уточнення і диференціація різних типів лексичних значень (синонімічних, антонімічних, багатозначних) відбувається на основі використання вже існуючих та описаних методик з розвитку лексичної сторони мовлення дітей із ЗНМ. Виконання зазначеного виду роботи вимагає достатній обсяг словника, сформованості семантичного поля, до якого входить зазначене слово, уміння виділяти в структурі значення слова основну диференціальну семантичну ознаку, співставляти слова за суттєвою семантичною ознакою. Для формування диференційованого значення слів із протилежним або близьким значенням можна використовувати різні завдання: розуміння та засвоєння значення слів із контексту; скласти речення із заданими словами; вибрати необхідне слово до заданого слова із запропонованого ряду; замінити у реченні задане слово іншим, протилежним або схожим за значенням тощо.



Формування смислового різноманіття слів (найбільш уживаних іменників, прикметників, дієслів) починається у молодшій відбувається вже у середній групі і продовжується в старшій.

#### *Засвоєння антонімії*

У роботі із засвоєння антонімії варто враховувати наступні фактори:

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

- випередження роботи із засвоєння слів-антонімів роботою з розвитку значення словотворчих морфем та дериваційного значення слова;

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

Формування значень слів-антонімів ми рекомендуємо проводити в наступній послідовності.

1. Вибір потрібного слова із ряду, запропонованого педагогом.
2. Добір антонімів у реченні.
3. Порівняння предметів.

Для розвитку розуміння значення антонімів, а також з метою полегшення подальшого їхнього добору, спочатку педагог показує і називає предмет (малюнок), тобто робота проходить на наочному матеріалі.

#### *Засвоєння синонімії*

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

Тому організацію роботи із засвоєння синонімії ми пропонуємо проводити за наступними напрямками:

– засвоєння та диференціація значення слів-синонімів та слів, котрі близькі за значенням, але не є синонімами;

– актуалізація слів, синонімічних до заданого значення: спочатку до недомінантних синонімів, а потім до синонімів-домінант.

*Засвоєння різних смислів багатозначних слів*

На відміну від омонімії, різні значення одного багатозначного слова пов'язані в єдину структуру тим, що мають у своєму змісті істотну загальну частину. Тому в психолінгвістиці вважають що, «багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова і показником лексичного розвитку дитини» [38, с. 10]. 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 значення іменників, так і при визначенні контекстуального значення прикметників, і особливо дієслів.

Слід зазначити, що переносне значення слова дитина розуміє і засвоює в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці. Недостатнє вміння узагальнювати значення слова, конкретність і образність мислення дитини обмежують можливості розуміння нею узагальненого смислу метафоричних виразів. Основна робота над правильним оволодінням переносним значенням слова проводиться з дітьми 6-7 років.

Для того, щоб дитина в 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.

Діти старшого дошкільного віку повинні познайомитися зі смисловим різноманіттям таких іменників, як *лист* – лист паперу, написати листа; *хвіст* – хвіст лисиці, хвіст потяга; прикметників: *глибокий* – глибока тарілка, криниця, глибокий сон; *золотий* – золотий годинник, золоті руки; дієслів:

*біжить* – біжить хлопчик, біжить час, біжить струмок; *прийшла* – прийшла дівчинка, прийшла зима, прийшла радість.

Також використовуються малюнки, на яких, наприклад, іде дощ, іде урок, іде потяг. Виділення в реченнях слова, яке повторюється. Добір до заданого дієслова предметів, які можуть використовуватися з цим дієсловом (відбери малюнки, про які можна сказати «горить», «біжить»). Складання речень із заданим словосполученням (шапочка гриба, шапочка у дівчинки).

У результаті зазначеної роботи засвоюється лексичне значення слова та лексичне сполучення слів, яке проявляється у зв'язках з іншими словами.

#### *Формування морфологічної системи словотворення*

Словотвір являє собою, з одного боку, особливий шлях розвитку словника, а з іншого боку – він є складовою частиною морфологічної системи мови, тому що утворення нових слів відбувається шляхом поєднання, комбінування морфем.

У дошкільному віці (особливо молодшому) словотворчість 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, якщо аналогія не сформована, то увага до слова не залучається, тому що їхній інтерес прикутий до самих предметів і дій з ними.

У ході спеціального дослідження нами встановлено, що в процесі формування у дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗНМ морфологічної системи мови значною мірою проявляються наступні труднощі:

- ✓ Недостатнє засвоєння дітьми значень словотворчих морфем.
- ✓ Недостатня сформованість практичного морфологічного аналізу.
- ✓ Недостатня сформованість утворення слів за аналогією.
- ✓ Незасвоєння продуктивних словотворчих моделей.

У зв'язку з цим педагогу необхідно поставити наступні завдання у межах спеціально організованого навчання:

- організація системи продуктивних словотворчих моделей;
- формування різних типів морфологічних значень;
- формування практичного морфологічного аналізу;
- утворення за аналогією;
- привертання уваги до граматичного оформлення мовлення.

У роботі за цим напрямом нами використано спеціально розроблений словотворчий алгоритм [5] у модифікованому й адаптованому варіанті для роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ. У ході реалізації даного алгоритму відбувалося формування в дітей наступних дій і операцій з мовними знаками:

1. Визначення загального семантичного значення похідних слів.
2. Вичленовування загального звучання словотворчих афіксів.
3. Присвоєння значення вичленованій морфемі.
4. Утворення слів за аналогією.
5. Класифікація похідних слів за значенням.

Починати роботу рекомендуємо 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).

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

- Префікси дієслів доконаного та недоконаного виду (на-, з-, по-, про-: малював – намалював, будувала – збудувала).

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

Спочатку корекційна робота організовується на матеріалі слів з однаковими морфемами за вищеописаним алгоритмом. Наведемо приклади вправ.

### 1. Визначення загального значення слів.

#### 1.1. Порівняння похідних і основних слів за звучанням та значенням.

*Вправа.* Педагог пропонує дітям послухати слова (похідні та основні) і визначити, які предмети вони позначають: великі або маленькі (з опорою на наочність). Наприклад: стілець – стільчик, помідор – помідорчик, барабан – барабанчик тощо.

### 2. Виділення загального звучання словотворчих афіксів.

На цьому етапі відбувається підготовка дітей до морфологічного аналізу на практичному (мимовільному) рівні.

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

*Вправа.* 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, стільчик, перчик, укольчик*» При цьому педагог інтонаційно виділяє загальну частину *чик*.

### 3. Присвоєння значення виділеній морфемі.

Наступні вправи сприяють розвитку в дітей уміння визначати значення морфем, виділеної на попередньому етапі.

*Вправа.* Педагог вимовляє слова (без наочної опори) і просить визначити: це великий предмет чи маленький. Наприклад: «Слово *барабанчик (м'ячик, перчик, помідорчик)* позначає великий предмет чи

маленький? Що тобі підказало (яка частинка слова), що це маленький предмет?»

#### 4. Утворення слів за аналогією.

4.1. Утворення слів без зміни звукової структури кореня похідного слова. Педагог дає зразок утворення слів. Наприклад: «Від слова *перець* можна утворити слово *перчик* (м'яч – м'ячик, барабан – барабанчик тощо). Придумай ще такі ж слова від слів *баран, бідон, хліб, диван, вазон, ключ* тощо.»

4.2. Утворення слів зі зміною звуків у корені слова (*перець* – *перчик*, *палець* – *пальчик*, *заєць* – *зайчик* тощо).

Утворення асемантичних слів (*суром* – *суромчик*, *мурен* – *муренчик*, *банець* – *банчик* тощо).

Утворення асемантичних слів необхідне на останньому етапі словотворення за аналогією з тією метою, щоб закріпити вміння дитини переносити сформоване значення на нові ситуації дійсності навіть у тих випадках, коли наведені слова не існують у мові.

#### 5. Класифікація похідних слів за значенням.

Для розуміння диференційованого значення засвоєних морфем дітям пропонується розкласифікувати слова. «Вибери малюнок». Грають двоє дітей. Дітям дається інструкція: «Ти вибираєш великі предмети, а ти – маленькі». Педагог називає: «*Стілець, стільчик, м'яч, м'ячик, барабан, барабанчик* тощо» Потім діти міняються.

Зазначений алгоритм ми пропонуємо використовувати і для формування інших значень словотворчих морфем іменників:

- пестливого значення:
- із суфіксами –ик-, -чик-:
- без зміни звукової структури кореня похідного слова (*будинок* – *будиночок*; *м'яч* – *м'ячик*; *кущ* – *кущик*; *барабан* – *барабанчик*, *помідор* – *помідорчик*);

- зі зміною звуків у корені слова (ніс – носик; хвіст – хвостик; стіл – столик)
- із суфіксом -к- (хмара – хмарка; корова – корівка; голова – голівка; шуба – шубка);
- із суфіксами -очк-, -ечк- в іменах (Оля– Олечка; Вова – Вовочка), у неживих предметах (голка – голочка; чашка – чашечка; сонце – сонечко; шапка – шапочка);
- із суфіксом -ичк- (лисиця – лисичка; вода – водичка; сестра – сестричка; трава – травичка);
- із суфіксами –оньк, -еньк- (Машенька, донечка, бабусенька, ніженька, рученька, голівонька);
- значення збільшення (головище, носище, деревище);
- значення вмістилища:
- із суфіксами -ниц-, –иц- при збереженні звукової структури кореня слова (супниця, салатниця, цукорниця);
- у випадках чергування, пом’якшення, оглушення приголосних звуків кореневої частини слова (хлібниця, сухарниця, мильниця);
- значення недорослості:
- із суфіксом –ен- без зміни структури кореня слова (слон – слоненя, тигр – тигреня, лев – левеня);
- із чергуванням звуків у корені слова (ведмідь – ведмежа, білка – білченя, вовк – вовченя, заєць – зайченя, індик – індиченя);
- із заміною кореня похідного слова (собака – щеня, курка – курча, свиня – поросля);
- суфікси -ат- (-ят-), -к- (лисиця – лисенятко, гуска – гусенятко, жаба – жабенятко, вовк – вовченятко, кіт – котенятко, ведмідь – ведмежатко, свиня – поросятко, корова – телятко, собака – цуценятко).

Після завершення роботи на матеріалі іменників за описаним вище алгоритмом, відпрацьовується значення та диференціація суфіксів прикметників (якісних і відносних):

- значення зовнішніх та внутрішніх якостей предмета із суфіксами -ив-, -лив-, -н- (бруд – брудний, чистота – чистий, сила – сильний, розум – розумний, боягуз – боягузливий);

- присвійні прикметники з використанням суфіксів:

- ів- (-ов-), -ин- (-ін-) (Сашин, Галін, мамин, батькова, котикова, зайчикова);

- із суфіксами -ач-, -яч-, -и- з чергуванням у корені слова (вовчий, заячий, собачий, ведмежий, поросячий, мишачий, лисячий);

- у значенні матеріалу із суфіксами:

- н-, -ан- (-ян-), -ов-, -ев- (-єв) (гумовий, паперовий, сливовий, вишневий, солом'яний, залізний, кам'яний, дерев'яний, грушевий).

У корекційній роботі з формування розуміння значення та диференціації морфем, проведеної на матеріалі дієслів, також використовується названий вище алгоритм.

Робота з формування значень префіксів дієслів починається з порівняння слів з морфемами, що позначають протилежне значення. Цей прийом є особливо ефективним у роботі з префіксами, що передають відтінки просторового розташування: у-, за-, ви-, при- у –, від-, на-, під- (залітає – вилітає, заходить – виходить, наливає – виливає, підходить – відходить, закриває – відкриває тощо). Використовуються завдання на утворення дієслів шляхом доповнення речень потрібними словами (Вранці магазин відкривається, а увечері – ...), складання речень за малюнками (Хлопчик в будинок заходить, а з будинку – ...). Широко використовуються ігрові моменти, наочність, лото, настільні ігри. Більш складні завдання пропонуються для утворення слів. Наприклад, замінити словами задані



словосполучення: фруктові дерева, працівник саду, маленький сад (сад, садівник, садочок).

### *Формування лексичної системності*

Як вже зазначалося, до засвоєння дошкільником узагальненого лексичного значення слова призводить накопичення (кумуляція) та розширення різних змістів слів, встановлення синтагматичних та парадигматичних зв'язків між словами, оволодіння основними типами лексичних значень: абстрактними, деякими переносними, синонімічними, антонімічними, похідними та основними тощо. Цей етап засвоєння лексичної семантики забезпечується певними розумовими операціями з мовними одиницями, виділеними О. М. Шахнаровичем, Є. Ф. Соботович та ін., такими як структурування наочної ситуації, кумуляція й узагальнення різних значень одного і того самого слова, класифікація й узагальнення слів за семантичними ознаками, порівняння предметів (визначення подібності та розбіжності), встановлення смислових відношень між словами.

Сучасні психолінгвістичні дані про розвиток значення слова в онтогенезі вказують, що формування лексичної системності припускає також оволодіння дітьми денотативним, сигніфікативним та контекстуальним компонентами значення слова. У процесі формування структури значення слова діти вчаться диференціювати їх на основі протиставлення, подібності, аналогії.

Формування лексичної системності є досить тривалим процесом. У нормі він відбувається в ході спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників із порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи в межах лексичної тематики, про що досить переконливо свідчать результати, отримані в результаті дослідження.

Серед факторів, що визначають труднощі формування лексичної системності, найбільш значимими є:

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

Як бачимо, деякі причини виявлених труднощів є загальними для мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ в цілому. Тому, організовуючи корекційну роботу з цього напрямку і з огляду на те, що вона проводиться на завершальних етапах роботи з формування лексичної сторони мовлення, ми не будемо зупинятися детально на особливостях подолання всіх названих труднощів (вони описана у одноосібних статтях у спеціальній літературі), а представимо лише основні і найбільш специфічні етапи цієї роботи.

#### *Формування синтагматичних зв'язків слів*

Формування синтагматичного типу зв'язків слів припускає включення його в синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. З лінгвістичної точки зору, словосполучення – синтаксична одиниця, що складається не менш чим із двох семантично організованих компонентів – головного (стрижневого) і залежного, що беруть участь опосередковано – через речення – у комунікації і є мінімальним фрагментом зв'язного мовлення.

Словосполучення, володіючи синтаксичними властивостями, у той же час тісно пов'язане з лексичною і морфологічною системами мови.

З психологічної точки зору, оволодіння словосполученням в онтогенезі дозволяє розширювати і закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, валентності слів, сприяє засвоєнню і закріпленню правил граматичної сторони мовлення, є умовою засвоєння більш складної структури речення [3, 52, 68, 70, 115]. 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 можна розвивати двокомпонентні словосполучення, фрази у певній послідовності.

- Іменник + прикметники якісні та відносні (*цукерка солодка, м'яч гумовий, хвіст собачий*).
- Іменник + дієслово (*кішка спить*).
- Прикметник + іменник у називному відмінку (*червоний помідор*).
- Дієслово + іменник:
- Дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (*їсть кашу*).
- Дієслово + іменник у давальному, орудному відмінку без прийменника (*їсть ложкою, несе мамі*).
- Дієслово + прислівник (*летить високо*).

Представляємо приклади вправ.

*Гра «Хто більше придумає слів?»*. Добір прикметників до іменників.

Дібрати якнайбільше слів, що відповідають на питання (можна з опорою на малюнки і питання педагога):

- Яке? (Сонце – жовте, кругле, велике).
- Яка? (Трава – зелена, висока, низька, м'яка).
- Який? (Помідор – круглий, червоний, великий, солодкий, твердий).

*Гра «Хто як пересувається?»* Педагог називає предметні малюнки, а діти визначають, хто як рухається.

- Кінь – *скаче, біжить*.
- Змія – *повзе*.
- Птах – *летить*.
- Риба – *плаває*.
- Хлопчик – *іде, біжить*.

Для закріплення процесу формування різних смислових зв'язків між словами доцільно використовувати спеціальні завдання по типу спрямованого асоціативного експерименту.

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

### *Формування парадигматичних зв'язків слів*

Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати в логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорні (колір, величина, форма тощо), функціонального використання, внутрішніх якостей та властивостей.

На початковому етапі групування відбувається за певними темами. У подальшому здійснюється розподіл слів усередині семантичного поля, виділення ядра та периферії (Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова (1999 р.). Для формування лексичної системності, семантичних полів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку можна використовувати вправи на знаходження зайвого слова у ряді слів, групування семантично близьких слів (іменників, прикметників, дієслів) тощо. Особлива увага приділяється антонімічним, синонімічним, омонімічним відношенням, що входять в парадигму мови.

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

Тому в корекційній роботі можна використовувати вправи на класифікацію, в яких критерії класифікації педагогом не вказуються. Дитина за своїм розсудом виділяє групи предметів і пояснює принцип, за яким вони були утворені. Якщо діти зазнають труднощів, педагог допомагає

підказками: вибери з цих предметів тільки те, що ми *одягаємо* (або *на чому їздимо*).

У роботі доцільно дотримуватися наступної послідовності:

– порівняння й узагальнення предметів за сенсорними ознаками (при цьому визначається їхня подібність та відмінність);

– угруповання предметів за загальними функціональними ознаками з уточненням та розширенням уявлень дітей про кожне з них і про групу в цілому.

Наведемо приклади завдань для реалізації зазначених напрямів.

*Вправа.* Виділення загальної ознаки у предметів. Педагог на малюнках називає предмети червоного кольору. Наприклад: помідор, прапорець, плаття, куля, вишня, шапка. Далі додаються і виставляються упереміш малюнки, наприклад, зеленого і жовтого кольору. Дітям пропонується назвати предмети певного кольору. Для розвитку пам'яті дітей: усі картинки забираються. Діти повинні згадати і назвати, що було червоного, зеленого, жовтого кольору. На основі запропонованих малюнків можна провести гру «Який малюнок зайвий» (з виключенням предметів іншого кольору).

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

*Гра* «Що зайве?» Дітям пропонують низку малюнків, наприклад, собака, кішка, корова, яблуко. Завдання: відібрати зайвий малюнок. Пояснити, чому він не підходить. Аналогічно підбираються й інші малюнки.

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.* Дітям пропонується пограти у слова. У відповідь на слово педагога потрібно називати слова з заданого угруповання. Слова називаються по одному.

Наприклад. Педагог: «У відповідь на мої слова ти будеш називати, якого кольору предмети». Слова педагога: *сонце, помідор, вишня, трава, небо, сніг*. Слова дітей: *жовте, червоний, червона, зелена, синє, білий*.

Найбільш високий рівень узагальнень – понятійний. Цей рівень діти опановують у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

Деякі завдання, представлені в роботах В. К. Воробйової, Н. В. Серебрякової, Є. Ф. Соботович та ін. широко використовуються практиками.

### **3.3. Корекція граматичної сторони мовлення**

Формування граматичної сторони мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями відбувається з великими труднощами. Це обумовлено тим, що граматичні значення більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості мовних закономірностей. Граматичні операції є досить складними і припускають певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності в цілому.

Для засвоєння морфологічних засобів першорядне значення має залучення уваги дітей до звукової та смислової сторони слова, до звучання і значення граматичних форм. На даному етапі дослідження практична робота була організована так, щоб орієнтування на звукову сторону слова виявлялося вирішальною умовою успішності виконання завдань.

Численні дослідники вказують на те, що основними механізмами аграматизмів є:

- порушення засвоєння граматичних значень (імпресивний аграматизм);
- порушення використання засвоєних граматичних значень при розумінні або породженні мовленнєвих висловлювань (експресивний аграматизм).

Аграматизми першого виду у дітей із ЗНМ середнього дошкільного віку виявляються в недоліках засвоєння різних граматичних значень:

- відмінкових закінчень іменників 1 та 2 типів відмінювання (*хвіст у зайчики*);
- предметно-синтаксичного значення відмінкових форм, що позначають просторові відношення, особливо з прийменником (*пташка сидить на гілочку*), матеріал, з якого зроблений предмет (*сік із слива*);
- категорії істоти та неістоти (*бачив слон, автобуса*);
- родових ознак при узгодженні прикметників з іменником у роді (*червоний квітка*).

Аграматизми другого виду виявляються в помилках використання добре засвоєних граматичних значень. Характерною рисою цього типу аграматизмів є самостійне виправлення дитиною помилки при зміні умов породження фрази або контролю за її граматичним оформленням. Такими є: установка на уважне виконання завдання, зменшення обсягу відтворюваного речення (до доповнення початого педагогом висловлювання одним-двома словами в необхідній граматичній формі). Цей тип аграматизму пов'язаний із:

- недостатньою концентрацією і спрямованістю уваги на граматичне оформлення висловлювання;
- зниженим обсягом оперативної пам'яті;
- недоліками контролю (самоконтролю).

Зазначені труднощі враховані нами при розробці методики корекційного навчання, у якій використані та адаптовані рекомендації, завдання і вправи, запропоновані у спеціальній літературі.

Формування граматичної системи мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ відбувається за двома напрямками.

1. Формування системи морфологічної словозміни.
2. Формування синтаксичної сторони мовлення.

*Формування граматичних значень та відношень*, виражених різними граматичними категоріями та граматичними морфемами, включає в себе:

- засвоєння числових, видових, часових, родових граматичних значень різних частин мови;
- засвоєння на практичному рівні різних типів словозміни (тип відмінювання, група відмінювання, категорія істоти чи неістоти);
- засвоєння різних типів зв'язків слів у словосполученні та їхньому морфологічному вираженні: сурядний і підрядний зв'язок (узгодження, керування, прилягання);
- засвоєння різних типів предметно-синтаксичних значень слів.

*Формування синтаксичної системи мовлення передбачає*

- засвоєння різних типів синтаксичних конструкцій:
  - простого непоширеного речення;
  - простого поширеного речення;
  - складних (складносурядних та складнопідрядних) речень;
  - розуміння та породження логіко-граматичних конструкцій (інвертованих, пасивних);
- формування уміння трансформувати синтаксичну структуру речення:
  - розширення та ускладнення синтаксичної конструкції;
  - спрощення, згортання синтаксичної конструкції;
  - упорядкування деформованого речення.

На початковому етапі проводиться робота за над засвоєнням дитиною розгалуженої системи граматичних категорій: числа іменника, дієслова, прикметника, виду, часу дієслова, роду іменника, прикметника, дієслова, відмінка іменника.

Робота з формування граматичних категорій організується за спільними напрямами.

1. Розвиток розуміння граматичних категорій в імпресивному мовленні (їх диференціація при пред'явленні попарно, врозсіп).
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.

Розглянемо кожен з представлених напрямів.

1. Розуміння та порівняння в імпресивному мовленні словоформ.

Робота розпочинається з диференціації корелюючих словоформ. Для цього ми пропонуємо дітям виконати наступні вправи.

Диференціація словоформ при попарному пред'явленні мовленнєвого та наочного матеріалу («Покажи, де кубик, а де кубики; де шапка, а де шапки; де листочок зелений, де листочки зелені; де хлопчик іде, де хлопчики йдуть тощо. Покажи, де хлопчик малює, де хлопчик намалював, де мама шиє, де мама пошила. Покажи, хто з дітей складає пірамідку, а хто вже склав. Покажи на малюнку, де хлопчик поливає, де поливав, де дівчинка мила, а де миє? Покажи, де хлопчик будує, будував, буде будувати?»)

Для розвитку розуміння дітьми категорії роду використовується вправа на співвіднесення іменників жіночого і чоловічого роду з займенниками *він, вона, воно*. Спочатку дітям необхідно співвіднести іменники з особовим займенником жіночого, чоловічого та середнього роду. Під час читання відповідних текстів педагог використовує підсилену вимову займенника, чим створював сприятливі умови для виконання запропонованих завдань: Про кого цей віршик? Як говориться у віршику про метелика: *він, вона* чи *воно*?

Розуміння та диференціація жіночого та чоловічого роду дієслів у минулому часі відбувається у процесі виконання інструкції: «Покажи на малюнку, про кого я говорю: Женя упав. Женя упала. Женя заплакав. Женя заплакала. Женя приніс гриби. Женя принесла гриби».

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 зазнають труднощів у виконанні даного типу завдань, 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. Довільна морфологічна словозміна в експресивному мовленні.

Використання засвоєних категорій в експресивному мовленні іноді буває складним для дітей із ЗНМ. Вони припускаються помилок при називанні предметів у потрібній формі. Причина криється в тому, що імпресивне мовлення відноситься до рецептивних видів діяльності, а експресивне – до продуктивних. Для здійснення продуктивних форм діяльності деякі складові процесу використання мовлення виявляються недостатньо сформованими. Це стосується процесу довільної морфологічної словозміни. Засвоєння більшості граматичних категорій може відбуватися двома шляхами.

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

– Оволодіння словоформами на основі морфологічного моделювання (основа слова + морфема = певна граматична форма будь-якого слова).

За психологічною структурою алгоритм словозміни подібний до алгоритму словотворення:

а) визначення загального семантичного значення слів (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);

б) вичленовування загального звучання морфем (доповнити початі педагогом слова з однаковим закінченням: стільці, пальці, м'ячі, перці тощо);

в) присвоєння значення вичленованій морфемі (визначити, один предмет чи багато: *квітки, шапки, лійки, сливи, пірамідки*. Що тобі підказало (яка частинка слова), що це багато предметів?);

г) утворення слів за аналогією (слово *перець* можна змінити на слово *перці* (м'яч – м'ячі, палець – пальці тощо). Придумай ще такі ж слова від слів *хлібець, горобець, кінець, ключ*);

д) диференціація слів за значенням (педагог називає предмети (попарно та врозкид) в однині та множині. Діти вибирають відповідні малюнки).

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.* Педагог показує малюнок, говорить, хто що робив (робили). Діти добирають потрібне слово. Малюнки: *дівчинка, хлопчик, білка, заєць, сонце*.

- Дівчинка і хлопчик малювали. Дівчинка...(*малювала*). Хлопчик...(*малював*).

- Білка і заєць стрибали. Білка...(*стрибала*). Заєць...(*стрибав*).

- Дівчинка і сонце сховалися. Дівчинка...(*сховалася*). Сонце...(*сховалося*).

Після того, як було сформовано та закріплено вміння визначати рід прикметників на практичному рівні, подальша корекційна робота спрямовується на визначення роду прикметників шляхом узгодження його з іменниками. Наприклад. Підібрати малюнок до слова. Педагог називає слова *великий* (*велика, велике* тощо), а діти підбирають до цього слова відповідний малюнок і називають його (*велика машина, великий м'яч* тощо). Після цього повторюють утворене словосполучення.

Формування дії слухового контролю відбувається у процесі слухання запропонованих педагогом фраз. Діти відповідають, чи правильно це (червона помідор, зелений ялинка).

Якщо все ж таки дитина утруднюється визначити правильне вживання слів та дає неправильну відповідь, педагог дає зразок: Правильно говорити червоний м'яч. Послухай, як я скажу, і повтори правильно: червона м'яч, червоний м'яч, червоне м'яч.

На цьому етапі відбувається навчання дітей старшого дошкільного віку відповідати на запитання типу «Про який предмет (про що) можна сказати червоний, червона, червоне, червоні?». Поступово правильно утворені дітьми прикметники включаються в різні вправи, що вимагають від них самостійного утворення відповідної форми слів в залежності від роду числа, відмінка іменника, з яким вони узгоджуються.

Подібні вправи сприяють залученню уваги до граматичного оформлення фрази, попереджаючи в такий спосіб виникнення аграматизмів.

#### *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 прийменникових та безприйменникових конструкціях). У дитини з нормальним розвитком мовлення простежується послідовність появи відмінків лише виходячи із припущення, що головним у засвоєнні відмінкової системи є функція відмінків, тобто їх значення.

Формування предметного значення відмінкових форм відбувається у процесі відповідей дитини на запитання, що відносяться до відповідної словоформи у складі речення. Зазначеним способом відпрацьовуються значення відмінків.

Так, засвоєння значення знахідного відмінка відбувається спочатку на матеріалі істот, потім – неістот. Після пояснення педагога про властивості

живих і неживих предметів дається завдання з малюнками: розкласти живе – неживе на дві групи.

*Знахідний відмінок у значенні:*

- прямого об'єкта (Кого діти зустріли в лісі? Про що цей віршик?);
- просторових відношень (Куди заходить мама?).

*Родовий відмінок у значенні:*

- матеріалу, з якого зроблений предмет (З чого діти ліплять сніговика?);
- віддалення від місця дії (Звідки вилетіла ластівка?);
- відношення цілого і частини (Дівчинка несе букет квітів. Ніжка гриба).
- належності (Хвіст собаки. Курчата у курки).
- відсутності частини або цілого (Немає кубика. Чашка без ручки).

*Давальний відмінок у значенні:*

- адресної дії (Кому потрібно сіно? гриби?);

*Орудний відмінок у значенні:*

- знаряддя дії (об'єкту) (Чим хлопчик ловить рибу?);
- спільності дії (З ким грається дівчинка?);
- ознаки (Чим покрита земля восени?взимку);
- просторових відносин (Під чим, де сидить кішка?);

*Місцевий відмінок у значенні:*

- місця дії (На чому катається дівчинка?).

Місцевий відмінок завжди вживається з прийменником. Практичне розуміння та засвоєння прийменників відпрацьовується окремо. Після того, як діти навчилися розрізняти прийменники та розуміти їх значення, в заняття включаються різні вправи на закріплення в мовленні прийменникових конструкцій, складання речень (за демонстрацією дій, за аналогією).

Українській мові властива клична форма іменників, яка утворюється від іменників жіночого і чоловічого роду, що означають назви живих істот, а також неживих предметів у випадках уособлення останніх. Від іменників I відміни клична форма утворюється за допомогою флексій *-о*, *-е(є)*, *-у(ю)* (*мамо, земле, Галю*). Від іменників чоловічого роду II відміни клична форма утворюється за допомогою флексій *-е*, *-у*, *-ю* (*батьку, синку, голубе, лікарю*).

Практичне засвоєння форм іменників у кличному відмінку відбувається шляхом вилучення слова-звертання у потрібній формі із народних дитячих пісенок, ігор, примовлянок тощо.

Важливо також на завершальному етапі роботи на практичному рівні відпрацювати систему зв'язків між усіма граматичними і відмінковими формами одного й того самого слова (парадигму відмінювання).

Для цього можна використовувати наступні вправи (для дітей старшого дошкільного віку):

- складання дітьми речень з одним й тим самим словом, пред'явленим у різних відмінках (ложка, ложки, ложку, ложкою, у ложці);
- читання спеціально підібраних текстів, у яких одне і те саме слово вживається в усіх відмінках.

#### *Засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій*

Послідовність корекційної роботи над прийменниково-відмінковими конструкціями зумовлена їх появою у процесі нормального онтогенезу. У зв'язку з цим спочатку відпрацьовуються прийменники із яскраво вираженим конкретним значенням (у (в), на, під), а потім більш складні прийменники, значенням яких недостатньо засвоєне або недостатньо диференціюється дітьми із ЗНМ (над, з (із)).

Прийменниково-відмінкові конструкції можуть позначати як місцезнаходження предмета, так і його напрямок. У процесі розуміння цих значень у дітей виникали деякі труднощі. Тому необхідно було сформулювати в дитини правильне уявлення:

- про смислове (семантичне) значення прийменників;
- про граматичне значення прийменників (навичка прийменникового керування);
- про значення прийменників у складі словосполучення.

На початковому етапі відпрацьовуються відмінкові закінчення іменників із прийменником на матеріалі знахідного відмінка. Перед цим уточнюється розуміння значення прийменника (у) в у процесі виконання завдань педагога (Поклади лопатку в відро. Поклади м'яч у кошик. Поклади олівець в кишеню тощо).

Надалі відбувається практичне засвоєння та використання форм *родового відмінка*. За допомогою малюнків відповісти на запитання: "У кого що?" Наприклад: У кого червоне плаття? (у *мами*, у *дівчинки*). У кого сумка? (у *бабусі*, у *мами*). У кого кошик? (у *дівчинки*). У кого хвіст? (у *кішки*).

За допомогою предметів, що демонструє педагог, відповісти на запитання: "З чого зроблений предмет?" Додати в реченні потрібне слово. 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?

За малюнками скласти речення. Якщо потрібно, педагог допомагає дітям навідними запитаннями. (Дівчинка збирає ягоди. Де збирає? *Дівчинка збирає ягоди в лісі*.) Звідки виходять діти? (з *лісу*). З чого визирає кішка? (з *кошки*).

Для засвоєння форм *орудного відмінка* в значенні простору діти змінюють форми слів за допомогою закінчень –ом (ем), -ою: під столом, під стільцем, під шафою, під газетою, під тарілкою тощо.

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.). В значенні сумісності: *Лисиця з лисеням* (*лисиця з лисенятами*, кошик із грибами тощо).

Для реалізації використання граматичних морфем у процесі породження мовлення використовувалися спеціальні практичні завдання. З цією метою дітям пропонується додавати одні і ті ж слова у відповідній граматичній формі в контексті (спочатку з опорою на наочність, потім без неї).

#### *Формування синтаксичної сторони мовлення*

Засвоєння рідної мови в нормі і патології в першу чергу пов'язане з процесом побудови правильно оформлених речень. Дослідження показують, що перші синтаксичні конструкції і перші граматичні форми створюються дітьми з обмеженого числа елементів. Як в умовах нормального, так і порушеного розвитку, оволодіння синтаксичною конструкцією, сприйнятої з мовлення дорослих, дає початок самостійній побудові граматично правильних речень, що складаються зі змінюваних слів. Наприклад, це конструкція типу «суб'єкт дії + дія», у якій дія виражена дієсловом із закінченням *-ить (-ять), -е (-е), -уть (-ють)* тощо.

За результатами вивчення синтаксичної структури мовлення у дітей із ЗНМ було встановлено, що в них існують характерні помилки у побудові речення, характерні для дітей 2 р. – 2 р. 5 міс. з нормальним мовленнєвим розвитком, 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.

Водночас, у результаті наших експериментальних даних були виявлені труднощі утримання дітьми із ЗНМ складної структури логіко-граматичних



конструкцій. Особливо великі труднощі представляють інвертовані, пасивні, порівняльні а також складнопідрядні конструкції. 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;
- вади засвоєння синтаксичних конструкцій з інвертованим порядком слів;
- недостатнє спрямування уваги на граматичне оформлення висловлювань;
- недостатній обсяг оперативної пам'яті.

У зв'язку з цим формування синтаксичної сторони мовлення має ґрунтуватися на основі корекції функцій та операцій, організації їх взаємодії в процесі сприймання та породження висловлювань з урахуванням визначених труднощів.

У ході роботи за цим розділом використовуються добре відомі в логопедичній практиці вправи та прийоми.

Структура корекційних заходів для роботи з дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ включає в себе:

1. Формування синтаксичних значень.
2. Формування синтаксичних трансформацій.
3. Розвиток розуміння логіко-граматичних конструкцій.
4. Формування слухового контролю на синтаксичному рівні (розвиток вміння визначати синтаксичну правильність речення).

Розглянемо кожен з названих напрямів.

### *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 питання до різних членів речення: підмета, присудка, додатка, обставини.

Першочергово ставляться одні і ті ж 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 п'є дівчинка?».

Аналогічно ставляться запитання до додатка, що виражений давальним, орудним відмінками тощо. Якщо дитина в змозі перенести засвоєну форму слова на інші випадки його використання, утворює її за аналогією, то процес відпрацювання кожної відмінкової форми може бути не таким детальним. Виконуючи різні вправи, дитина встановлює зв'язки між членами речення, розуміє ситуацію. Для цього можна використовувати предметну ситуацію, показ малюнків, про які можна запитати: «Хто (що)? Що він (вона) робить? Чим? Кому? Де? Куди? Звідки?».

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

1.2. Логопедична робота на цьому етапі спрямовується 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 ми пропонуємо вид роботи, спрямований на складання простих речень за малюнком за допомогою запитань (за моделлю Н. С. Жукової):

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

б) іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + прями́й 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 малюнком, демонстрацією дій. Наприклад. Запропонувати дітям виконати доручення та відповісти: «Що ти зробив?» Складання речень за сюжетним малюнком на задану тему (як діти знайшли їжачка; як дівчинка допомагала мамі тощо).

## 2. Формування синтаксичних трансформацій

На даному етапі роботи розвиток синтаксичних трансформацій (звуження, розширення) сприяють охопленню та утриманню дитиною основної смислової ситуації, вираженої у реченні, та допомагають закріплювати навички побудови речення. Формування вказаної операції проводиться поетапно.

2.1. Розширення та ускладнення синтаксичної конструкції.

2.2. Спрощення, звуження синтаксичної конструкції.

2.3. Упорядкування деформованого речення.

З метою розширення та звуження обсягу синтаксичної конструкції дітям пропонувалася орієнтовна серія завдань.

Розказати за малюнком. Дітям демонструється малюнок (наприклад: *Дівчинка збирає квіти*) і пропонується відповісти на запитання: Хто намальований? Що робить дівчинка? Де вона збирає квіти? Коли дівчинка збирає квіти? Які вона збирає квіти? А тепер ти скажи все про дівчинку.

Педагог сам складає речення за малюнком, який демонструється дітям:

- У мене на малюнку хлопчик грається із собакою.
- Що ти ще можеш сказати про цього хлопчика, про собаку?

Дітям демонструється малюнок, за яким вони повинні скласти речення без запитань педагога:

- Розкажи все про дівчинку на малюнку.
- Повторити речення (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.

На наступних етапах вказані завдання проводилися без опори на наочність.

2.3. Надалі пропонується більш складне завдання на конструювання речення з заданих педагогом форм слів (спочатку з опорою на малюнок, а потім без нього). У результаті дитина повинна поставити слово не тільки в правильному порядку, але й оформити граматично. Таким чином, робота з деформованим реченням допомагала упорядкувати синтаксичне значення слова та синтаксичну програму висловлювання. Сміслова канва цих речень задана лише лексичними засобами, а синтаксичні і граматичні засоби мовлення дитина мала 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 помилки, педагог фіксує на ній увагу і пропонує виправити

самостійно або за його допомоги. Наприклад. Послухати речення. Поставити слова у потрібній формі.

- Іти, ліс, в, діти.
- Їхати, машина, дорога, по.
- Годувати, хлопчик, собака.
- Лежати, на, олівець, стіл.
- Читати, тато, газета.

### *3. Розвиток розуміння та породження логіко-граматичних конструкцій*

Формування дії розуміння та породження логіко-граматичних конструкцій ґрунтується на корекції вже зазначених функцій і операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання і породження висловлювань з прямим і інвертованим порядком слів.

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

Корекційна робота в середині даного етапу будується за алгоритмом, запропонованим В. В. Тищенком, у модифікованому вигляді з урахуванням особливостей конструкцій, що відпрацьовуються, та їх доступністю для дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ.

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

Другий етап присвячений розвитку розуміння та породження пасивних синтаксичних конструкцій. Особливість конструкцій такого типу полягає в тому, що вони мають 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*).

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

На третьому етапі відбувалося формування розуміння та породження речень з парадоксальним смислом. Такий вид роботи є одним із засобів залучення уваги дітей до граматичного оформлення слів у реченні. Дані конструкції мають однаковий лексичний склад, але різне значення. Наприклад: *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, використовувалися пари сюжетних малюнків із зображенням парадоксальних ситуацій. При цьому діти вчилися визначати взаємовідносини дійових осіб, реальність зображеної ситуації.

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

- скласти речення до кожної із пари малюнків;
- відповісти на питання педагога до малюнку (Чи правильно це? Чи буває так? Як сказати правильно?);
- відповісти на аналогічні запитання до ситуації без наочності.

Таким чином, на основі використання речень з парадоксальним смислом здійснювалося 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, письмової) і на всіх її рівнях

(фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному) у ході розуміння та породження мовлення.

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

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. Наприклад. 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 допущену педагогом помилку.

На заключному етапі проводиться закріплення контролю на лексичному, морфологічному і синтаксичному рівні. Дітям пропонується оцінити правильність висловлювань, у яких було допущено водночас декілька (2-3) помилок різного характеру. Дитині необхідно не тільки визначити ці помилки, але й усунути їх, запропонувавши правильний варіант речення.

Формування синтаксичних структур у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ відбувається на основі формування синтаксичних дій і операцій:

- а) елементарного синтаксичного аналізу;
- б) синтаксичного значення слова і способів його позначення;
- в) різних видів синтаксичного зв'язку слів у реченні і його розширення на цій основі.

Мовленнєвий план роботи над словосполученням і реченням повинен бути спрямований на розширення наявних у дітей типів словосполучень і синтаксичних конструкцій:

– формування елементарного синтаксичного аналізу речення і словосполучення (виділення слів, що відносяться до групи підмета і присудка);

– практичне засвоєння дітьми форм синтаксичного зв'язку слів у реченні (узгодження, керування, примикання) і способів їх мовного позначення.

На матеріалі простих поширених речень, якими володіє дитина, необхідно навчити її виділяти зі складу речення слова, що відповідають на запитання «про що?», «про кого?» говориться в реченні (тобто виділяти підмет) і групу слів, що відповідають на запитання «що робить?», «що зробив?» (тобто виділяти групу присудка).

На наступному етапі варто приділити велику увагу відпрацюванню синтаксичних зв'язків слів: узгодження іменника з дієсловом у роді і числі, а також іменника з прикметником у роді, числі, відмінку.

Дитина шести-семи років з нормальним мовленнєвим розвитком правильно складає прості речення, речення з однорідними членами, вживаючи при цьому сполучні, протиставні, розділові сполучники, використовує у своєму мовленні і складні речення, частіше складнопідрядні, що виражають різноманітні синтаксичні відношення, наприклад: «Ми підемо купатися, якщо буде тепла вода» (відношення умови), «Ми не пішли гуляти, тому що почався дощ» (відношення причини).

У дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ більшість простих поширених речень і деяких видів складних речень сформовані і вони вживають їх у своєму мовленні. Однак у них дітей наявні особливості в розумінні і використанні смислових зв'язків між словами в реченні, у засвоєнні обсягу синтаксичних конструкцій. Наприклад, речення із пасивним станом «Плаття пошите мамою» (Л. П. Федоренко). Система роботи на цьому етапі спрямована на формування у дітей зазначеної категорії граматичних



знань і операцій, що забезпечують їх засвоєння, із граматичними і синтаксичними одиницями мови.

У процесі засвоєння складних синтаксичних конструкцій використовуються завдання на розуміння змісту речення за допомогою картинки і без неї. Наприклад. Дівчинка з'їла котлету. Котлета з'їла дівчинку. Як правильно?

Розуміння атрибутивних конструкцій.

Бабуся онучки.

Вихователь дитини.

Онучка бабусі.

Дитина вихователя.

Собака хазяїна.

Хазяїн собаки.

Разом з тим, формуванню такої форми зв'язку слів, як дієслівне керування, приділяється недостатня увага. Як відомо, граматичне оформлення іменника в реченнях визначається його синтаксичною роллю, тобто він відповідає на запитання *що?, кого?, чому?, кому?, чим?, ким?*. Від правильного практичного визначення синтаксичної ролі іменника в зазначених реченнях за допомогою запитань залежить його граматичне оформлення. Ефективним способом практичного визначення синтаксичної ролі іменника є відпрацьовування правильного використання різних відмінкових форм іменника при одному і тому самому дієслові. З цією метою доцільно використовувати прийом постановки педагогом різних синтаксичних запитань до дієслова і відповідей дитини на них. Наприклад.

У процесі розглядання спеціально підібраних картинок або прочитаних текстів пропонуємо відповісти дитині на питання, а потім скласти речення.

- Збирав що? – горіхи, кому? – білці, де? – у парку.
- Розповідає що? – казку, кому? – дівчинці, про кого? про що? – про вовка, про ліс.
- Гуляв хто? – хлопчик, де? – у садку, з ким? – з друзями.

Зазначеним способом можна навчити дитину оформляти відношення обставини – способу дії (відповіді на запитання *як?*), місця дії (*куди? де?*),

часу дії (коли?), причини дії (чому? через що?), мети (для чого?). Продовженням цієї роботи можуть бути вправи на складання словосполучень зі словом у встановленій формі. Наприклад. Дитині пропонують скласти речення зі словами: по лісу, увечері, у шафу (орієнтування дитини на звукову форму слова). Разом з тим, у дітей розвивають навички побудови простих поширених речень, речень із однорідними членами, простих видів складносурядних та складнопідрядних конструкцій (Коли прийшла весна і почав танути сніг, на галявинці з'явилися перші проліски).

Відпрацьовування зазначених синтаксичних зв'язків слів у словосполученнях і відповідне їх граматичне оформлення сприяє розширенню простого поширеного речення і правильному граматичному оформленню другорядних його членів.

Завершальним розділом цієї роботи можуть бути вправи на граматичну синонімію, тобто вираження того ж змісту іншою синтаксичною конструкцією. Таким чином формуються операції розширення або звуження словесного складу речення, оперування його лексичним складом, морфологічними елементами слова. Такий вид роботи сприяє кращому розумінню речень, виражених складними граматичними формами слів, з одного боку, з іншого боку – сприяє розширенню обсягу наявних у дитини синтаксичних конструкцій.

### **3.4. Корекція зв'язного мовлення**

Виходячи із отриманих даних про особливості мовлення у дошкільників із ЗНМ зазначимо, що розвиток зв'язного мовлення у них відбувається з урахуванням етапів корекційного порушень звуковимови та на матеріалі звуків, які правильно вимовляються дитиною з метою формування мовних засобів зв'язного висловлювання та удосконалення навички діалогічного та монологічного мовлення у процесі предметно-практичної діяльності та на спеціальних заняттях. Діти вчаться розповідати за малюнком, серією малюнків, з досвіду, описувати предмети, переказувати

текст з опорою на наочність та без неї. Велике значення має розвиток уміння дітей користуватися інтонаціями під час розповіді, розвиток почуття ритму, виразності розповідання, розуміння настрою тексту, уміння відрізнити вірш, казку, оповідання, опис. У процесі розвитку зв'язних висловлювань відбувається корекція зорової, слухової уваги, зорового, слухового сприймання, розвиток зорової та слухової пам'яті. Неабияке значення має розвиток творчої уяви у дітей зі зниженими психічними процесами, а також розвиток розумових операцій: порівняння, співставлення при складанні описових розповідей.

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

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

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

Розвиток розуміння мовлення відбувається 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 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 та їх серії), оскільки речення (зв'язне висловлювання) є комунікативною одиницею мовлення, у якому виражається логічний хід думок.

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 змінами, але головною метою є те, щоб не спотворювався зміст висловлювання. На цьому етапі відбувається реалізація багатьох напрямів роботи над словом (антонімія, синонімія, багатозначність тощо). Наприклад. *Діти наловили свіжої риби.* Що означає *свіжа риба?* На картинці хлопчик п'є молоко. Подивись на картинку і скажи: що тут свіже? (Свіже молоко). Розкажи про цього хлопчика.

Поряд з цим 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 запитання для визначення розуміння зв'язків між елементами ситуації. На цьому етапі педагог може вимовляти початок речення, а дитина закінчує його, додаючи одне-два слова самостійно. Наприклад: *Взимку діти ліплять... (снігову бабу). Вони радіють зимі, катаються... (на санках).* Далі діти самостійно складають невелику розповідь, спираючись на запитання логопеда.

У старшій групі для дітей з III рівнем ЗНМ вимоги до їх мовленнєвих можливостей зростають. Головним завданням є розвиток уміння повного, послідовного, системного викладення думки (вміння усно переказати і розказати прочитане, побачене, про будь-яку подію, яка вже відбулася) на основі проведеної роботи з розширення і уточнення словника імпресивного та експресивного мовлення, можливостей диференційованого використання граматичних форм слова і словотвірних моделей (поряд із формуванням правильної звуковимови і слухомоторних диференціювань, засвоєння різних синтаксичних конструкцій).

У процесі формування зв'язного мовлення у дітей удосконалюються навички описових розповідей, переказу творів української літератури та народної творчості. Діти вчаться складати різні типи текстів із дотриманням цілісності та зв'язності висловлювання. Поряд з цим відбувається навчання дітей творчого розповідання на основі творчої уяви з використанням сформованих уявлень і знань.

### **3.5. Корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення**

Становлення фонологічної системи у дітей з вадами мовлення відбувається на основі онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з нормальним мовленням, однак має деякі специфічні особливості.

Отримані дані у результаті численних досліджень фонетико-фонематичної сторони мовлення у різних категорій дітей з особливими освітніми проблемами (Л. І. Бартенєва, О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте, І. В. Прищєпова, І. М. Садовнікова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко,

Л. І. Трофименко, М. В. Шевченко, А. В. Ястребова та ін.) показали, що найчастіше загальними механізмами фонологічних порушень є системне порушення слухових операцій та слухових функцій (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю). Ці порушення дезорганізують процес нормальної взаємодії мовленнєворухового і слухового аналізаторів. У результаті фонематичні уявлення дитини про звукові образи слів, звуковий аналіз слова формуються, в основному, з опорою на рухові ознаки фонем без достатнього урахування їх акустичних характеристик.

Є. Ф. Соботович (1997) виділено обсяг практичних мовних знань, мовленнєвих умінь та вербальних дій, що забезпечують засвоєння фонетико-фонематичної сторони мовлення та фонетичного принципу письма у контексті лінгвістичної компетенції в її фонологічній ланці:

- узагальнені звукотипи – фонологічні одиниці мови;
- їх парадигматична організація (система протиставлень) фонем мови за корисними (смыслорозрізнявальними, руховими та акустичними ознаками);

- узагальнені слухові та рухові образи слів;

- звуковий аналіз слова, що є складною вербальною розумовою дією.

Зазначені складові забезпечуються складною системою психічних *операцій*, що поступово формуються та здійснюються специфічними мовленнєвими та загальнофункціональними механізмами у процесі розвитку та навчання дитини:

- акустичний та кінестетичний аналіз звукового складу слова, яке дитина сприймає та відтворює (сенсорний рівень сприймання);

- виділення в цих характеристиках звуків мовлення, їх постійних смыслорозрізнявальних (фонологічних) ознак (перцептивний рівень сприймання);

- запам'ятовування рухового та слухового образу слова, його співвіднесення з відповідним значенням (смысловий рівень сприймання);

- відтворення сформованого образу слова в мовленні;
- слуховий та руховий контроль за створюваною дією.

Водночас автор наголошувала на тому, яку значну роль відіграють слухомовленнева пам'ять та сукцесивний аналіз, що забезпечують засвоєння послідовного звукового ряду слів.

У контексті корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення базується на даних, отриманих у результаті вивчення особливостей їх мовленнєвого розвитку та виявлених відхилень.

Порушення звуковимови у дітей дошкільного віку із ЗНМ є досить поширеними. Це пов'язано з цілою низкою виявлених різноманітних причин: несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, що забезпечує розрізнення звуків мовлення за корисними акустичними ознаками і є основою для формування фонематичного слуху і стабілізації слухового сприймання, без чого неможливе нормальне засвоєння мовної семантики; дефіцит слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю; несформованість фонематичних уявлень.

Виходячи із вищезазначеного, корекційна робота спрямовується на розвиток слухових процесів (сприймання, уваги, пам'яті, контролю), корекцію процесів сприймання та розпізнавання на слух мовленнєвих звуків у складах, словах, формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю за вимовою слів педагогом з опорою на наочність без власного промовляння, формування елементарних форм практичного звукового аналізу на основі сприймання еталонного мовлення педагога, корекцію звуків, які мають порушення.

Засвоєнню правильної вимови звуків дітьми зазначеної категорії сприяє система артикуляційних вправ, спрямованих на активізацію та розвиток артикуляційного апарату як підготовчого етапу до постановки звуків. Постановка відсутніх або дефектно вимовлюваних звуків та їх автоматизація

і диференціація відбуваються за традиційними методиками (А. І. Богомолова, М. А. Савченко, М. Ф. Фомічова, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, Н. О. 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; купують – купали, катають – катали*; категорії присвійних прикметників чоловічого та жіночого роду: *заячий, заяча*.

Враховуючи вікові особливості дітей та необхідність формування в них немовленнєвих процесів, на логопедичних 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, наприклад, у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III рівнів необхідно формувати спрямованість уваги на звукове оформлення власного мовлення та мовлення оточуючих. Цьому сприяють вправи на формування практичного 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*), порівнює звучання слів, звертає увагу на їх різне звукове оформлення. Зазначений напрям сприяє розвитку спрямованості уваги на звукове оформлення слів та розуміння мовлення на цій основі (*Покажи олівцем книжку*).



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

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

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

Цей вид діяльності виконує в мовленні не лише функцію відстеження та виправлення помилок звукового оформлення мовлення, але й є важливим психологічним механізмом формування фонематичних уявлень про звуковий склад слів рідної мови. Відомо, що контроль має складну психологічну структуру, до якої входять: еталонна складова (в мовленні представлена системою засвоєних дитиною мовних норм або еталонним мовленням оточуючих дорослих); операція порівняння (зіставлення) результатів діяльності з еталонами; механізм пошуку помилок; вміння приймати рішення для виправлення помилки, що слугує своєрідним рушійним механізмом для запуску процедури корекції помилки. Лише на основі зазначених складових можна сформувати контрольні дії та забезпечити якісне функціонування діяльності використання мови. Кожен із названих компонентів може бути недолугим у дітей із ЗНМ.

Формування слухового контролю та слухової уваги відбувається також на матеріалі слів-паронімів (*коза-коса, кит-кіт, зуб-суп, мишка-миска, шапка-жабка* тощо). Використовуються слова-пароніми, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому зображена *коза* і запитує: Це *коса*? Малюнки пред'являються спочатку попарно, потім врозсіп. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням.

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

Розвиток елементарних форм звукового аналізу на матеріалі звуків, які дитина вимовляє правильно, відбувається на основі слухового сприймання практичним способом на рівні ізольованих звуків, складів, слів. Наприклад, впізнавання голосного звука, що звучить ізольовано, відпрацьовується шляхом його асоціативного зіставлення з відповідним малюнком (качаємо ляльку *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 (*плесни у долоні, коли почувєш 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, в, е, и, ж, у, о, д*); приголосний в ряді приголосних опозиційних (*с, д, р, з, н, д, л, с*) та близьких за звучанням, але не змішуваних дитиною у власному мовленні (*ж, ж, з, з, ц, с*).

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

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

Згідно з рекомендаціями Є. Ф. Соботович, основними напрямками змісту роботи з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III-IV рівнів у зв'язку з підготовкою їх до навчання у школі є: 1) корекція звукової сторони мовлення (формування правильної артикуляції відсутніх та порушених у вимові приголосних звуків пізнього онтогенезу, їх автоматизація та диференціація у різних фонетичних умовах); 2) формування психологічних механізмів (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю), які забезпечують розвиток фонематичних уявлень чи звукових образів слів, що відповідають мовним нормам.

1. Початкова робота, спрямована на корекцію вимовної сторони мовлення, передбачає формування правильної звуковимови. Однак її завданням є не тільки формування правильної звуковимови у дітей шостого-сьомого року життя, але і формування диференціальних рухових звукових образів і системи їх протиставлення за найбільш значущими (корисним) ознаками, такими як місце, спосіб утворення тощо. Відпрацьовування цих ознак дозволить дитині не змішувати ці звуки в процесі звукового аналізу

слова. На основі засвоєних знань відбувається навчання дітей грамоти, а також підготовка їх до засвоєння фонетичного принципу письма і попередження дисграфії та дислексії.

Упродовж усього корекційного навчання закріплення правильної вимови звуків, їх автоматизація поєднується з розвитком дикції та інших характеристик просодичної сторони мовлення (робота над наголосом, логічним наголосом, інтонацією), з подоланням труднощів у вимові слів складної звуко-складової будови.

2. Другий блок спрямований на формування *психологічних механізмів*, що забезпечують розвиток фонематичних уявлень.

2. 1. Розвиток слухової уваги в процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова. У більшості дітей з вадами мовлення, що проявляються в заміні звуків, близьких за звучанням, відзначається достатня сформованість сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання. Однак звукові образи слів формуються в них відповідно до власної вимови. У цьому лежить причина переносу названих дефектів вимови на письмо. Дослідження показують, що основним механізмом, що визначає формування неправильних звукових образів слів у дітей з дефектами вимови, є недостатність вищих коркових функцій – слухової уваги, слухової пам'яті і контролю, але не дефект фонематичного слуху. Тому одним з основних способів формування звукових образів слів на даному етапі є розвиток слухової уваги і залучення її до звукового складу мовлення в процесі його сприймання й оперування звуковим і морфологічним складом слова (на мимовільному і довільному рівнях). Наприклад, виконуючи вправи на розвиток слухової уваги, дитина повинна визначити за закінченням дієслова, про кого говорять (летить – летять, іде – ідуть тощо).

Зіставлення за значенням слів-паронімів (слова, що містять звуки, не змішувані у вимові *гора-нора, котик-ротик*; слова, що містять корелюючі

фонемі *коса-коза, мишка-миска, лак-рак*) відбувається за загальноприйнятими методиками.

2. 2. Залучення уваги дитини до зміни значення слів у зв'язку з їх різним граматичним оформленням або у зв'язку з утворення нових слів. У процесі виконання завдань у дітей розвивається не стільки розуміння значення граматичних форм, скільки виховується навичка одночасного смислового і звукового зіставлення слів і речень. Так, дитина повинна навчитися розпізнавати слова, пред'явлені в наступному порядку: показати картинки: стіл, кішки, лисенята, огірок, кішка, столи, огірки, ялинка. Деякі предмети пред'являються тільки в однині або тільки в множині, але дітям задаються провокуючі завдання на показ відповідної картинки (картинки *лисень* і *ялинок* відсутні).

2. 3. Привертання уваги дитини до зміни значення речення у зв'язку з його різним граматичним оформленням. З цією метою, наприклад, пропонується дитині послухати речення з однаковим лексичним складом і встановити смислову тотожність або відмінність (Хлопчик зустрів дідуся. Хлопчика зустрів дідусь. Дідусь зустрів хлопчика. Дідуся зустрів хлопчик). Дитині пропонують зіставити речення, відповісти на запитання до кожного члена речення. Наприклад. Хто зустрів дідуся? Кого зустрів дідусь? Що зробив хлопчик?

2. 4. Зіставлення нульової і непрямой форми слова (іменників) і виділення загального звучання (закінчення) у словах. Наприклад, мавпа, білка, зебра; мавпу, білку, зебру (Що ти чуєш наприкінці цих слів?).

2. 5. Утворення за аналогією похідних слів (з різними префіксами і з однотипними суфіксами та їх виділення). Наприклад, у словах, що позначають протилежні дії: *закрив – відкрив, зайшов – вийшов, наливає – виливає*; у словах, *лисень, вовчень, цуцень, кошень*. Визначити загальне звучання.

2. 6. Розвиток фонематичного аналізу та синтезу. Робота з розвитку фонематичного аналізу проводиться на матеріалі слів із звуками, що правильно вимовляються дитиною. Усі вправи, спрямовані на розвиток звукового аналізу слова, повинні виконуватися з поступовим переходом від опори на слухове сприймання мовлення педагога, промовляння і сприймання свого власного мовлення до виконання цієї операції в розумовому плані.

Робота з формування фонематичного аналізу та синтезу передбачає уміння дитиною виділяти потрібний звук у складі, слові, реченні, визначати його місце знаходження, диференціювати від близьких за звучанням та артикуляційним укладом звуків. Логопедична робота з формування фонематичного аналізу та синтезу проводиться з урахуванням складності різних форм у наступній послідовності.

- Виділення голосних із ряду звуків.
- Впізнавання голосних зі складу та односкладових слів.
- Впізнавання голосних на тлі багатоскладових слів.
- Виділення приголосних з ряду інших звуків.
- Впізнавання приголосних на тлі багатоскладових слів.
- Виділення першого та останнього звука у слові, визначення місця звука (початок, середина, кінець).
- Визначення першого наголошеного голосного з двоскладових слів.
- Виділення останнього наголошеного голосного із слова.
- Визначення місця наголошеного голосного у слові (початок, середина, кінець).
- Виділення першого приголосного звука зі складу і односкладових слів.
- Виділення першого приголосного звука із багатоскладових слів.
- Виділення останнього приголосного звука з односкладових і багатоскладових слів.
- Визначення місця приголосного (початок, середина, кінець).

– Визначення послідовності звуків: у ряді голосних (*ау, уа*); в оберненому складі (*ам, аж*); у прямому відкритому складі (*пе, ло*); у закритому складі (*мак*).

Уміння чітко і швидко визначити звукову структуру слова є необхідним для правильного перебігу етапу автоматизації, особливо для дітей з дизартріями. Поряд із розвитком фонетико-фонематичної сторони мовлення здійснюється і збагачення словника, його систематизація, формування граматичної сторони мовлення.

2. 7. Розвиток слухових процесів: уваги, пам'яті, контролю. Розвиток функції слухової уваги лежить в основі операції аналізу і відбувається у процесі виділення звука з ряду інших, заданого слова з ряду названих тощо. Запропоновані слова можуть бути віднесені до декількох груп: слова, об'єднані однією темою, слова, що складаються з рівної кількості складів, асемантичні (безглузді) слова тощо.

Слухова пам'ять відіграє значну роль у процесі письма: дитині необхідно утримати в пам'яті звукову послідовність записуваних слів. Для розвитку слухової пам'яті дитині пропонуються різні завдання, спрямовані на запам'ятовування і наступне відтворення матеріалу (звукові ряди, ряди слів, вірші тощо).

Відомо, що слухова пам'ять у дітей навіть з нормальним мовленнєвим розвитком у середньому дошкільному віці сформована значно гірше, ніж, скажімо, зорова. В середньому із 10 акустичних об'єктів, які запам'ятовуються, дитина цього віку може відтворити лише 2-3. Однак, саме цей процес забезпечує формування у дітей фонем рідної мови та фонематичних уявлень про звуковий склад слів. Тому цей напрям роботи посідає чільне місце у процесі корекційної роботи з розвитку фонологічної сторони мовлення.

Розвиток функції слухового контролю відбувається у процесі порівняння за правильністю звучання власного та чужого мовлення. Дитину вчать таким

чином визначати правильність вимови звуків, слів. Педагог може імітувати недоліки вимови звуків, знайомих слів, відмінних за звукоскладовою структурою. Спочатку це слова найбільш легкі для сприймання, що містять найменшу кількість звуків, а потім поступово їх структура ускладнюється. Імітація відхилень відтворення звуко-складової структури може бути самого різноманітного характеру: заміни, перекручування, пропуски, перестановки, повторення і т.д. Дитині можна запропонувати для прослуховування магнітофонний запис свого мовлення, використовуючи питання: «Як ти думаєш, слово *машина* ти вимовив правильно?»

Розвиток слухових операцій і функцій, що забезпечують процес письма, необхідний для попередження помилок та відіграє велику роль у корекційній роботі.

Формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувані дитиною у вимові звуки. Головним способом формування звукових образів слів є звуковий аналіз слова, який необхідно спочатку здійснювати на матеріалі слів, що правильно вимовляються дитиною. Ця дія до даного етапу навчання повинна бути відпрацьована.

Робота з формування фонематичних уявлень передбачає певну послідовність: від чіткого сприймання дитиною фонем, що правильно вимовляються (типу: *n, m, k*) до розрізнення звуків, що різко відрізняються артикуляційним укладом, і поступово до диференціації звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (*n – б, c – з, c – ш* тощо).

За допомогою деяких видів аналізу варто формувати уявлення про те, що до складу таких слів входять звуки, що змішуються у вимові. Вся робота проводиться зі словами, до складу яких входить звук-замінник (до цього часу цей звук повинен вимовлятися правильно). При цьому необхідно дотримуватись наступної послідовності визначення заданого звуку в слові на основі:

– сприймання еталонного за звучанням мовлення педагога;



- власного голосного промовляння слова;
- за уявленням;
- самостійний добір слів із зазначеним звуком по картинці, а потім без неї.

Також відпрацьовуються уявлення про те, що до складу яких слів входить звук-замінник. Наприклад, якщо звук *ш* замінюється звуком *с*, то спочатку проводиться робота зі звуком *с*, а потім зі звуком *ш*.

Лише після проведення цих етапів роботи формуються диференційовані уявлення про те, до складу яких слів входять звуки, що змішувалися раніше у вимові. Дидактичний матеріал повинен включати слова, що містять звук, який раніше неправильно вимовлявся, і його замінник.

Зазначена система роботи з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення буде сприяти засвоєнню дітьми фонетичного принципу письма і попередженню дисграфій та дизорфографій.

### *Література:*

1. Андрусишина Л.Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. ...канд. псих. наук: спец. 19.00.08 – спеціальна психологія / Л.Є. Андрусишина. – Київ, 2012. – 20 с.
2. Андрусишина Л.Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ / Андрусишина Л.Є. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 4. – К.: Актуальна освіта. – 2007. – С.18 – 23.
3. Андрусишина Л.Є. Діагностика стану сформованості операції аналогії у дошкільників із ЗНМ / Андрусишина Л.Є. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 3. – К.: Актуальна освіта. – 2006. – С.11 – 19.

4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
5. Бартєнєва Л.І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією: автореф. дис... канд пед. наук. 13.00.03 – коррекційна педагогіка / Бартєнєва Л.І. – К., 2000. – 18 с.
6. Бартєнєва Л.І. Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із НЗНМ / Бартєнєва Л.І. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 2. – К.: Актуальна освіта. – 2005. – С.33 – 40.
7. Богуш А.М., Котик Т.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища шк., – 1994. – 157 с.
8. Валявко С.М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография / Валявко С.М. – М.: Издательство «Спутник +», 2009. – 184 с.
9. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Визель Т.Г. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. – С.167 – 273.
10. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т.Н. Волковская – М., 1999. – 20 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. – М.: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
12. Гаврилова Н.С. Особливості порушення моторного розвитку периферійних органів мовлення у дітей з дислалією, дизартрією і ринолалією / Гаврилова Н.С. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 4. – К.: Актуальна освіта. – 2007. – С.112 – 135.
13. Глущенко І.І. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного

розвитку: автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03. – корекційна педагогіка / І.І. Глущенко. – Київ, 2010. – 22 с.

14. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Гриншпун Б.М. // Дефектология. – 1988. – №3. – С. 81 – 85.

15. Данилавичюте Э.А. Диагностика речевой готовности ребенка к усвоению фонетического принципа письма / Данилавичюте Э.А. // Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е.Ф.Соботович, Л.Е.Андрусина, Л.И.Бартенева и др.. – К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. – С. 84 – 91.

16. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: Монографія / Калмикова Л.О. – К.: Фенікс, 2008. – 497 с.

17. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю.Конопляста, Т.В.Сак; за ред. М.К.Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 239 с.

18. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности / Леонтьев А.А. – М., 1965. – 245 с.

19. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи //Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67 – 85.

20. Основы теории практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., «Просвещение», 1968.

21. Лурия А.Р. Язык и сознание / Лурия А.Р. // Под ред. Хомской Е.Д. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998. – 416 с.

22. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи //Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67 – 85.

23. Леонтьев А.А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / отв. ред. А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1990. – 165 с.

24. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И.Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

25. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: автореф. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03. – корекційна педагогіка / І.С. Марченко. – Київ, 2001. – 20 с.

26. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта / Марченко І.С. – К., 2009. – 133 с.

27. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Мастюкова Е.М. – М.: Просвещение, 1992. – 94 с.

28. Мастюкова Е.М. Особенности психического развития и нервно-психических отклонений у детей, перенесших асфиксию при рождении: автореф. дис. ...канд. мед. наук / Е.М. Мастюкова. – Л., 1965. – 11 с.

29. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Рібцун Ю.В. – К.: Освіта України, 2011. – 292 с.

30. Савінова Н.В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності / автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова) / Н.В. Савінова. – Одеса, 2005. – 21 с.

31. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією акад. В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

32. Січкачук Н.Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03. – корекційна педагогіка / Н.Д. Січкачук. – Київ, 2011. – 23 с.

33. Соботович Е.Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии / Соботович Е.Ф. // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №2. – С. 4 – 6.

34. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Соботович Є.Ф. // Дефектологія. – 2002. - №3. – С. 2 – 5.

35. 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 / Соботович Є.Ф. // Дефектологія. – 2003. – №2. – С. 2 – 11.

36. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Соботович Е.Ф. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

37. Соботович Є. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до школи / Соботович Є.Ф. // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 2 – 7.

38. Соботович Є.Ф. Порухення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с. Рос. мовою.

39. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності / Соботович Є.Ф., Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2000. – №1. – С. 16 – 19.

40. Соботович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е.Ф.Соботович, Л.Е.Андрусишина, Л.И.Батртенева, Э.А.Данилавичюте и др. – К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. – 127 с.

41. Соботович Е.Ф. Содержание логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Соботович Е.Ф. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 3. – К.: Актуальна освіта. – 2006. – С.107 – 119.

42. Соботович Є.Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту / Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. // Програмно-методичний комплекс. – К.: Актуальна освіта. – 2004. – 144 с.

43. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку: Монографія / Тарасун В.В. – К., 1998. – 255 с.

44. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник. 2-е видання / Тарасун В.В. – К.:Видавничий дім «Слово», 2011. – 392 с.

45. Тищенко В. Недорозвиток та недорозвинення: фрагмент лінгвістичного аналізу деяких логопедичних термінів / Тищенко В.В., Скопненко С. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 3. К.: Актуальна освіта. – 2006. – С. 3 – 9.

46. Тищенко В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / Тищенко В.В. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: – Вип. 4. – К.: Актуальна освіта. – 2007. – С. 3 – 18.

47. Трофименко Л.І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис... кандидата пед. наук: 13.00.03 / Л.І. Трофименко. – Київ, 2004. – 196 с.

48. Трофименко Л.І. Асоціативний експеримент як один із методів дослідження словника дошкільників / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2001. – №4. – с. 16 – 19.

49. Трофименко Л.І. Розуміння багатозначних слів дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2002. – №4. – С. 52 – 55.

50. Трофименко Л.І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2003. – №3. с. 45 – 48.

51. Трофименко Л.І. Граматична система мовлення дошкільників із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2003. – №4. С. 32 – 35.

52. Трофименко Л.І. Засвоєння семантичної структури речення дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2004. – №2. – С. 23 – 26.

53. Трофименко Л.І. Діагностична характеристика лексичного розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1. – К.: Актуальна освіта. – 2004. – С. 61 – 76.

54. Трофименко Л.І. Діагностична характеристика розвитку граматичної системи дітей п'ятого року життя із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 2 – К.: Актуальна освіта. – 2005. – С. 100 – 109.

55. Трофименко Л.І. Сучасні підходи до розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / Трофименко Л.І. // Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції – К.: РВЦ КПДЮ, 2007. – С. 21 – 24.

56. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Програмно-методичний комплекс / за ред. Є.Ф.Соботович / Трофименко Л.І. – К.: “Актуальна освіта”, 2007. – 120 с.

57. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Програмно-методичний комплекс / Трофименко Л.І. – електронний ресурс [www.iitzo.gov.ua/](http://www.iitzo.gov.ua/)

58. Трофименко Л.І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К., Науковий світ, 2010. – Вип.1. – С. 306–311.

59. Трофименко Л.І. Засвоєння лексико-семантичних мовних явищ дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення / Трофименко Л.І. // Зб. наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції „Тенденції

розвитку корекційної освіти в Україні” – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2008. – №11. – С. 215 – 219.

60. Трофименко Л.І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ / Трофименко Л.І. // Дефектологія. – 2011. – №4. – С. 35 – 38.

61. Филичева Т.Б. Программа коррекционного воспитания и обучения детей с общин недоразвитием речи (с 5 до 6 лет). Проект / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. – М., 1988. – 44 с.

62. Филичева Т.Б. Недоразвитие речи у дошкольников и пути его преодоления: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / Т.Б.Филичева – М., 1974. – 18 с.

63. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи: автореф. дис. ...канд. филол. наук. / А.М. Шахнарович. – М., 1974. – 24 с.

64. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. // Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. – М.: Наука, 1990. – 166 с.

65. Шеремет М.К. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: Навчально-методичний посібник. / Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. – К., 2009. – 137 с.