

Трофименко Л. І.

Корекційне навчання
з розвитку мовлення
дітей старшого
дошкільного віку
із ЗНМ

Програмно-методичний комплекс

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Трофименко Л. І.

**КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ
З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ**

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС

Київ
ПП «Актуальна освіта»
2013

УДК 376.1-056.264-053.4
ББК 74.379.2

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки,
молоді та спорту України
(Лист №1/11-18794 від 05.12.2012 р.)*

Рецензенти: **Чеботарьова О. В.** (старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, к. пед. н.), **Кануннікова І. В.** (директор ДНЗ комбінованого типу №176 м. Києва).

*З питань придбання програмно-методичного комплексу звертатися:
Лабораторія логопедії
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9
або
www.logopedia.nm.ru*

Трофименко Л.І.

Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. – 2013. – 108 с.

У програмно-методичному комплексі представлено зміст та методику логопедичних занять з корекції та попередження порушень мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів.

Для вчителів-логопедів та вихователів спеціальних та загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів, студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

ISBN 966-8663-20-9

© Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, 2013
© Л.І.Трофименко, 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Пояснювальна записка. Мета і завдання корекційного навчання	5
РОЗДІЛ 2. Нормативні показники мовленнєвого розвитку у дітей 6-7-го років життя	9
РОЗДІЛ 3. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ	13
3.1. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ	13
3.2. Особливості розвитку граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ	20
3.3. Особливості розвитку зв'язного мовлення	26
3.4. Особливості розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення	28
РОЗДІЛ 4. Програма корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ	31
РОЗДІЛ 5. Методичні рекомендації до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ	55
5.1. Формування лексичної сторони мовлення	55
5.2. Формування граматичної системи мовлення	62
5.3. Формування синтаксичної сторони мовлення	68
5.4. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення	72
5.5. Формування зв'язного мовлення	76
5.6. Навчання грамоти	78
5.7. Організація і планування корекційної роботи	79
РОЗДІЛ 6. Мовленнєвий дидактичний матеріал	82
Список використаної та рекомендованої літератури	103

ВСТУП

У програмно-методичному комплексі «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» представлено корекційно-розвивальну роботу в умовах дошкільного навчального закладу компенсуючого типу (ДНЗ), яка розрахована на один навчальний рік. Відомо, що у старшій логопедичній групі для дітей із загальним недорозвитком мовлення перебувають діти шостого та сьомого років життя і потребують спеціально організованого і корекційно спрямованого навчання та виховання.

Специфіку змісту навчання відображено у системі корекційної роботи, яку розроблено для вчителів-логопедів ДНЗ компенсуючого типу. Матеріали розділів комплексу можуть стати у нагоді педагогам загальноосвітніх ДНЗ, студентам вищих педагогічних навчальних закладів, а також використовуватися викладачами і слухачами курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у системі ІППО.

Комплекс складається із розділів: 1. Пояснювальна записка. 2. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей 6-7 років життя. 3. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. 4. Програма корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. 5. Методичні рекомендації до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. 6. Мовленнєвий дидактичний матеріал.

Програмно-методичний комплекс розроблено з урахуванням змісту та напрямів корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку і є ланкою загальної системи подолання ЗНМ у дошкільників.

Автор висловлює щиру вдячність за підтримку, взаєморозуміння, співпрацю педагогічним колективам дошкільних навчальних закладів №395, №176 м. Києва та бажає усім успіхів.

РОЗДІЛ 1. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

МЕТА І ЗАВДАННЯ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Програмно-методичний комплекс призначений для навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, які перебувають у логопедичних групах звичайних дошкільних навчальних закладів та закладах компенсуючого типу і вступають (переважно) до початкових класів загальноосвітньої школи.

Згідно з сучасними освітніми стандартами, діти дошкільного віку здобувають обов'язкову дошкільну освіту з п'ятирічного віку. У зв'язку з цим навчання у початковій школі дітей з шести- (семи)річного віку потребує більш своєчасного і результативного дослідження та діагностики їх мовленнєвої функції з урахуванням сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних даних про мовленнєву діяльність при нормальному та порушеному онтогенезі, розробки на цій основі нового змісту корекційно-попереджувального та розвивального навчання. Існуючі вимоги до дитячого мовлення вимагають від дітей старшого дошкільного віку такого рівня засвоєння обсягу практичних мовних знань, умінь і навичок, який був би базовим для успішного навчання в початковій школі; особливо важливо це для тих дітей, які не мали відповідного навчання і не відвідували загальноосвітні або спеціальні дошкільні навчальні заклади.

На теперішній час діючі програми та методики корекційного навчання не повною мірою задовольняють практичних працівників дошкільних навчальних закладів для дітей з вадами мовленнєвого розвитку, оскільки їх змістове наповнення недостатньо відповідає сучасним уявленням про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми і їх формування у процесі розвитку, особливо в лінгвістичній ланці.

Існують сучасні наукові дані, які ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях мовленнєвої діяльності, зокрема таких, як «Концепція лінгвістичної підготовки дітей до шкільного навчання», «Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку» (С. Ф. Собонович, 1998, 2002). Положення, розроблені в зазначених документах, є новими, базисними методологічними засадами для розробки змісту корекційного навчання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями з позицій психолінгвістичного підходу.

Розробка спеціальних розвивальних методик у системі корекційного навчання з розвитку мовлення є важливою проблемою сучасної логопедії. Психолінгвістичний підхід до вивчення та корекції мовленнєвих порушень 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 (А. М. Богуш, К. Л. Крутій, О. Р. Лурія, О. М. Леонт'єв, В. К. Орфінська, Д. Слобін, Є. Ф. Соботович, Ф. О. Сохін, Л. О. Чистович, та ін.).

Із зазначених позицій мовлення розглядається як діяльність. Це відкриває деякі додаткові можливості для дослідників та педагогів, а саме: будьяка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування. При тяжких мовленнєвих порушеннях (алалія, дизартрія, дислалія, загальний недорозвиток мовлення) спостерігається диференційована недостатність окремих психологічних механізмів та структурних компонентів мовленнєвої діяльності, що дає логопеду можливість більш диференційовано виявляти механізми цих порушень та проводити відповідні корекційні заходи.

У зв'язку із зазначеним, у програмно-методичному комплексі з корекції мовлення представлено аналіз механізмів порушення мовленнєвої діяльності з урахуванням її складної психологічної структури, виділено розумові операції з мовними знаками (на основі літературних даних: аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, перенос, класифікація, абстрагування) та їх розвиток; визначено психічні процеси, що забезпечують формування цих операцій (увага, пам'ять, сприйняття, контроль і самоконтроль).

Теоретичною та методологічною базою для розробки нового змісту корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей старшого 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. Жинкин, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. М. Шахнарович та ін.);
- психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (Н. С. Жукова, О. О. Леонт'єв, 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. Мاستюкова, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.).

Таке підґрунтя дозволило 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, навчання грамоти.

Вирішення цих складних завдань можливе при правильному доборі змісту навчання і способів його формування.

У основу представленого програмно-методичного комплексу з розвитку мовлення дітей 6 (7)-го років життя із ЗНМ III-IV рівня покладено результати досліджень, проведених у лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Це дозволило обґрунтувати та розробити систему діагностики, попередження та корекції загального недорозвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку, продовжуючи тим самим ідею та систему корекційного навчання з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя (Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович. – К.: «Актуальна освіта», 2007. – 120 с.).

Зміст роботи на логопедичних заняттях з розвитку мовлення (зокрема з розвитку лексичних засобів мовлення) передбачає у дитини достатній рівень розуміння зверненого до неї мовлення, уваги до морфологічного складу слова і засвоєння смислової сторони речення, оволодіння семантикою мовних знаків різного рівня.

Корекційний розвиток лексичної сторони мовлення та словесного мислення передбачає необхідність оволодіння дитиною узагальнювальною функцією слова і його понятійною співвіднесеністю. Особливо велика увага приділяється формуванню семантичної структури слова, що веде до спрямованого збагачення словесних засобів спілкування, а не тільки за рахунок розширення словника за лексичними темами.

У основі роботи з розвитку граматичної сторони мовлення приділяється увага формуванню в дитини системи граматичної словозміни, системи диференціації граматичних форм, відпрацьовуванню синтаксичного значення слова.

Корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення ґрунтується не тільки на виправленні порушень звуковимовної сторони мовлення, розвитку фонематичних процесів, але і розвитку сприймання, пам'яті, уваги, контролю (слухової, зорової, рухової модальності), тобто тих психологічних меха-

нізмів, що сприяють підготовці до правильного формування основ писемного мовлення.

Навчання грамоти передбачає розвиток навички звуко-буквеного аналізу та синтезу, навчання читання, письма.

Упродовж усього часу логопедичної роботи велика увага приділяється розвитку розумових операцій (з фонемами, морфемами, словами), що забезпечують формування мовної системи. Кожен етап навчання являє собою взаємозв'язок компонентів, що складають цілісність програми. Завдання попереднього розділу й етапів формування його компонентів органічно включаються в зміст наступного і є при цьому обов'язковими в системі навчання. Так, наприклад, розвиток артикуляційних навичок та фонематичного сприймання відбувається одночасно з розвитком аналізу і синтезу звукового складу мовлення. Робота з розвитку звукового аналізу та синтезу з опорою на чіткі кінестетичні та слухові відчуття сприяють усвідомленому оволодінню звуками мовлення. Це має велике значення не тільки для навчання грамоти, але і для введення в мовлення поставлених або уточнених у вимові звуків. Розвиток такої операції, як залучення уваги дитини до зміни значення слів у зв'язку з їх різними граматичним оформленням або у зв'язку з утворенням нових слів, відбувається і на етапі розвитку слухової уваги, і під час оволодіння граматичними категоріями. У результаті у дітей розвивається не стільки розуміння значення граматичних форм, скільки засвоєння навички одночасного смислового і звукового зіставлення слів і речень.

Таким чином, система корекційної роботи в старшій групі повинна бути спрямована не тільки на корекцію наявних недоліків розвитку мовленнєвої системи, але і попередження труднощів, які можуть з'явитися у дітей у процесі навчання в школі.

Безперервна система корекційного впливу спрямована на подолання загального недорозвитку мовлення у дошкільників і включає в себе фронтальні, підгрупові, індивідуальні логопедичні заняття, які є основною формою навчання в старшій групі дитячого навчального закладу і проводяться в першій половині дня. У процесі спеціального навчально-виховного процесу в умовах дошкільного закладу реалізуються та узгоджуються завдання, які визначені у діючих загальноосвітніх програмах розвитку дитини дошкільного віку.

РОЗДІЛ 2

НОРМАТИВНІ ПОКАЗНИКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6-7-ГО РОКІВ ЖИТТЯ

За даними спеціальних досліджень, в нормі у шість років дитина правильно вимовляє всі звуки рідної мови. Самостійні висловлювання розгорнуті, в них переважають поширені складні речення. Після п'яти 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.

Система морфологічного словотворення є практично повністю засвоєною до чотирьох-п'яти років, хоча і можуть мати місце вікові помилки у використанні деяких складних форм слів. 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 справляються з завданнями на утворення прикметників, причому не тільки простих повсякденних слів (залізо – залізний, дерево – дерев'яний), але і менш уживаних (сніжний, паперовий, пластмасовий, пісочний).

У цей період більшість дітей вже знають букви, вміють викладати із різної абетки слова, які не потребують застосування орфографічних правил. Водночас в усному мовленні мають місце 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.).

На сучасному етапі розвитку логопедії розроблено нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дошкільників, які допомагають об'єктивно проаналізувати та діагностувати стан мовлення дитини та виявити внутрішні психологічні причини і механізми його порушення. Умовним еталоном такого оцінювання у лексичній, граматичній та фонетико-фонематичній ланках є психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини з нормальним онтогенезом, що дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми (Є. Ф. Соботович).

Лексична ланка мовленнєвої діяльності

За зазначеною періодизацією дитина шостого року життя знаходиться на 4 рівні лексичного розвитку. Характерною рисою цього рівня є засвоєння

дитиною смислового різноманіття слова за рахунок оволодіння різними типами лексичних значень і їхньою диференціацією. Основним критерієм оцінювання є практичне оволодіння дитиною смыслом слова у результаті виділення його постійних, інваріантних ознак у різних смислах (до шести років). У цей період відбувається акумуляція (накопичення) різних смислових відтінків одного і того ж слова із мовлення оточуючих, текстів казок, оповідань.

У процесі навчання діти підводяться до засвоєння лексичної системності на основі об'єднання слів у різні смислові (тематичні) групи. Це тематичні ряди слів, які відносяться до певних логічних категорій (меблі, свійські тварини, фрукти, овочі тощо); угруповання слів, які мають семантичну подібність (житло, колір, форма предмета, спосіб пересування тощо). Ці процеси приводять до засвоєння логічної понятійної співвіднесеності слів, у формуванні якої велика роль приділяється розвитку лексичної системності.

Розвиток лексичної системності й організація семантичних полів знаходять своє відображення в зміні характеру асоціативних реакцій. У шестирічних дітей мовленнєві асоціації носять понятійний, логічний характер встановлюваних зв'язків між словами. У цей віковий період діти опановують утворення слів за аналогією на достатньому рівні. Так, вони можуть утворювати за аналогією, і відповідно до мовної норми, слова, що виражають складні, у тому числі і абстрактні значення.

Таким чином, 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.

Граматична ланка мовленнєвої діяльності

Нормативним показником розвитку граматичної системи мови є засвоєння і володіння дитиною з нормальним мовленнєвим розвитком наступних граматичних форм: числових форм іменників, дієслів, прикметників; відмінкових закінчень іменників і прикметників; особових форм дієслів; родових форм дієслів, прикметників; видових категорій дієслів тощо.

У зазначеному віці відбувається удосконалення володіння граматичною стороною мовлення, засвоєння системи морфологічних засобів оформлення вже сформованих граматичних категорій, традиційних форм, чергувань в основах, поступово ускладнюється структура речення.

Після чотирьох років у дітей рівень морфологічної системи мовлення є досить високим, а також відбувається оволодіння усіма граматичними формами. До кінця дошкільного віку у дітей типові форми числових форм іменників, дієслів, прикметників у цілому є засвоєними. Однак мають місце

і нетипові поодинокі граматичні помилки: змішування продуктивної і непродуктивної форм числа іменників (*доми, стули*), уніфікація закінчень множини родового відмінка іменників (*ручків, ляльків*) тощо (Л. І. Бартенева, Є. Ф. Соботович та ін.). Такий розвиток в чотири роки забезпечує дитині практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити і виразити власні думки.

Фонетико-фонематична ланка мовленнєвої діяльності

Важливим аспектом у розвитку мовлення дітей є фонетична складова та розвиток у них дій та операцій, згідно з фонологічним компонентом мовної компетенції (за Є. Ф. Соботович), а саме:

- розчленовування мовного потоку за ритмом та інтонацією та упізнання окремих значенневих структур за названими характеристиками;
- акустичний аналіз звукового складу слів;
- виділення й узагальнення постійних, корисних ознак фонем;
- розрізнення і запам'ятовування слів за їхнім фонемним складом;
- упізнання слів у мовленні оточуючих;
- установлення зв'язку між звуковою оболонкою слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає.

На основі формування зазначених операцій відбувається розвиток фонетичної сторони мовлення у дітей.

До старшого дошкільного віку фонологічна складова мовленнєвої діяльності дитини з нормальним розвитком є сформованою. Нагадаємо, що критеріями оцінювання зазначеної ланки є правильна звуковимова, певний рівень сформованості фонематичних уявлень, які відповідають мовним нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з чотирьох років), фонематичного аналізу звукового складу слова (виділення приголосного звука на фоні слова, визначення кількості і послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому планах (з чотирьох років). Ці види аналізу формуються спочатку з опорою на слухове сприймання слова, яке дитина вимовляє сама (тобто у зовнішньому плані), а потім у внутрішньому плані без опори на власне слухове сприйняття мовлення (О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко та ін.).

За даними М.Є.Хватцева, до кінця п'ятого року життя діти, в основному, вимовляють правильно усі звуки, навіть так звані складні (шиплячі), оволодівають звуком *p*. Зникають заміни, недоліки дзвінкості. У віці шість-сім років правильна вимова сформована у значної кількості дітей. Фонетичні недоліки мовлення спостерігаються у 10% дітей (викривлення, частіше заміни звуків).

Оволодіння складовою структурою слова при нормальному мовленнєвому розвитку іде інтенсивно, випереджаючи звукову наповнюваність слова, і завершується приблизно в три роки. Але у три-п'ять років у дітей з нормальним розвитком мовлення зустрічаються різні випадки порушень складової структури слова. Має місце випадіння складів внаслідок великої їх кількості.

кості у слові (*ко* – молоко, *бо* – болить, *мідой* – помідор (М. Є. Хватцев). За М. Х. Швачкіним, М. Є. Хватцевим, суттєвими причинами пропуску складів є слабкий звуковий аналіз, недостатність артикуляції, кінестетичність диференціацій та чуття ритму. Крім пропусків та замін у мовленні дітей спостерігаються перестановки, особливо в довгих словах (*ковала* – корова, *талерка* – тарілка), зливання (контамінації) двох слів у одне (*ігруша* – груша + іграшка), уподобання (асиміляція) (*маместо* – на место), передчасне вимовляння наступного складу (антиципація). Нерідко такі недоліки спостерігаються у дошкільників з вадами мовлення, але у більш старшому віці.

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.

РОЗДІЛ 3

ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

3.1. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ

Діти із ЗНМ III рівня складають основу контингенту старших груп для дітей з порушеннями мовлення дошкільних навчальних закладів. У цих дітей відзначається в цілому зрслий рівень мовленнєвих навичок, порівняно із середнім дошкільним віком.

Діти зазначеної категорії володіють побутовим словниковим запасом і можуть користуватися простими фразами. В їхньому мовленні диференційовано визначаються назви предметів, дій, окремих ознак. Діти іноді використовують займенники, сполучники, прості прийменники в їх елементарних значеннях. Старші дошкільники відповідають на запитання по картинці, можуть короткими фразами розказати про свою сім'ю, про знайомі події у навколишньому світі. Фразове мовлення дітей характеризується недоліками лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку. Таким чином, у них ще спостерігаються певні стійкі відхилення мовленнєвої функції.

Зокрема, проведене дослідження виявило у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня недостатню сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Аналіз отриманих результатів вивчення стану лексичної сторони мовлення дітей показав, що вони недостатньо засвоюють семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, об'єднання слів у семантичні поля, лексичну системність і на цій основі понятійну співвіднесеність).

Так, діти із ЗНМ, на відміну від дітей із звичайним мовленням, недостатньо розуміють узагальнене значення слів у контексті. Наприклад, прикметники, що позначають особистісні якості (дурний, ледачий, бідний, добрий, хитрий), іменники, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками (герой, розбійник, жаднюга), дієслова, що позначають стан почуттів, переживань (утішати, турбуватися).

Дослідження показало, що діти із мовленнєвими порушеннями неодноразово орієнтуються у значеннях слів та у їх відгінках. 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.

Про засвоєння узагальненого значення слова також свідчить перенос значення даного слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій, хоча дитина не завжди може пояснити це значення. Діти 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.

З великими труднощами діти добирають синоніми, антоніми, особливо до таких слів, що вимагають добору іншого слова з новим значенням. Їм легше назвати слово, до якого можна додати частку не- (недобрий, не говорити). Діти важко, з великою допомогою педагога (підказка першого звука, складу слова, демонстрація наочності тощо), добирають антоніми до слів зі значенням якості, властивості (мокрий, густий, твердий). До прикметників, які означають внутрішній стан (ледача, смілива, сумний), іменників, які означають стан, процес, дію (радість, хвороба) діти антоніми не добирають.

Особливості розвитку словника також виявляються в недостатньому розумінні багатозначних слів. 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). 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 – працюваті 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 пряме значення (глибока криниця – з криниці беруть воду, глибока тарілка – в тарілку наливає суп). Дослідження показало, що дошкільники не розуміють ідіоматичних (своєрідних) виразів типу «біжить, аж п'яти блищать», хоча дітям з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком доступне розуміння таких виразів.

Для дослідження розуміння омонімічного значення слова після показу на картинках зображення коси, ключа, лисичок та відбору дітьми відповідних картинок, пропонувалося пояснити, що це означає: смачні лисички, хитрі лисички; журавлиний ключ, залізний ключ. Отримані результати показали недостатнє розуміння омонімії дітьми 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, говорити – мовчить) (80%), вибирають правильно лексичний синонім із поданого ряду слів (подушка м'яка, щічки рум'яні) (87%).

Помітні труднощі виявляються у дітей при засвоєнні абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності, що є показником засвоєння узагальнювальної функції мовлення. Уміння дітей поєднувати пред'явлені картинки з зображенням різних предметів або слова в різні семантичні чи тематичні групи, які відображають їх логічну співвіднесеність, виявляється на лексичних темах, що вивчаються в дитячому садку («Фрукти», «Овочі», «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Тварини» тощо). Діти, які відвідують дошкільні навчальні заклади різного типу, ці завдання, як правило, виконують завдяки постійному тренуванню та тематичному принципу подачі матеріалу. Хоча і у процесі навчання багато дітей після правильного групування картинок під час пояснення своїх дій (чому ти об'єднав ці картинки в одну групу?) називають узагальнювальне слово або виділяють загальну ознаку предметів (тут меблі; вони (про фрукти) 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; засоби захисту від негоди; музичні інструменти тощо. Таке завдання є важким, тому педагог пропонував дитині допомогу: викладав в один ряд малюнки – по одному із кожної логічної групи. Дитина повинна відповідно розкласти під цим рядом решту відповідних малюнків. Встановлено, що діти правильно групують предмети більш знайомі: знаряддя праці, джерела води, світла, музичні інструменти, важче – засоби зв'язку, предмети виміру.

Значна частина відповідей дітей свідчить про можливість виділення дітьми 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 асоці-

ативні 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 свічка, як паличка).

Отже, незважаючи на правильне формування груп на невербальному рівні, словесне пояснення основ угруповань говорить про те, що в ряді дітей воно несформоване.

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, 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 загальним недорозвитком мовлення (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 кущику). 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 родоводові відношення, неточності розуміння значень деяких слів (короткий, низький, підбіг, цвіте).

Ще одні якісні особливості лексичного розвитку дошкільників вивчалися на основі спеціального завдання по типу вільного асоціативного експери-

менту. Наше спеціальне дослідження дало змогу визначити, які семантичні ознаки слів виділяють діти. Дослідники (І. М. Брокане, В. К. Воробйова, Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова, Є. Ф. Соботович та ін.) зазначають, що процес виділення ядра (центра) і периферії семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією значно затримується. Цей факт підтверджується тим, 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).

У парадигматичних асоціаціях дітей з мовленнєвою патологією переважають відносини аналогії (кішка – собака, стіл – стілець). Відносини протиставлення, родовидові відносини зустрічаються рідко. У дітей з нормальним мовленнєвим розвитком відносини протиставлення до семи років становлять більшість усіх парадигматичних асоціацій. Отже, диференціація відносин у середині семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією має певні особливості.

У результаті спеціального дослідження встановлено, що у дітей із ЗНМ смислові зв'язки між словами мають різний характер. 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 семантичний 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.

За даними досліджень Л. І. Бартеңевої, Є. Ф. Соботович та ін., у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями виявлено недостатню сформованість системи морфологічного словотворення, що виявляється в:

- труднощах у порівнянні основного і похідного слова, виділенні спільного і різного в звучанні цих слів;
- невмінні виділити мовний знак (словотворчу морфему), що вносить зміну в значення слова;
- труднощах оперування морфологічним складом слова;

– зниженому обсязі похідних слів.

Аналіз отриманих результатів нашого 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, особливо на асемантичних (неіснуючих, безглузких) словах та словах з абстрактним значенням (від слова малювати можна утворити слово малювання (для дітей сьомого року життя), зроблений із шкіри – це шкіряний, а зроблений із заліза –...). Так, при утворенні:

– *іменників* із пестливим значенням (ялина – ялинка, торбина – торбинка) та іменників із значенням недорослості (лисиця – лисенятко) великих труднощів не відмічається у дітей, які регулярно відвідують дошкільний навчальний заклад. Досить впевнено діти утворюють іменники зі значенням умістища (мило – мильниця, пісок – пісочниця), хоча є і неправильні словоутворення (мило – мильник (за аналогією: сад – садівник).

Труднощі розуміння і використання суфіксів показують, 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).

Процес утворення іменників зі значенням професій для дітей важкий. Результати дослідження свідчать про те, що діти не користуються у своєму активному мовленні таким словником професій (перукар, друкар, пекар, лікар), не розуміють суфіксів іменників зі значенням професій (будівничник замість будівельник). Отримані дані показали, що діти недостатньо співвідносять значення твірного і похідного слова, не розуміють при цьому значення словотвірного 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 (друкарниць замість друкар, пекарнець замість пекар, перукарниця замість перукар, пісочниця замість піщинка).

Таким чином, значно зниженими, у порівнянні з нормою, є показники виконання дітьми завдань на довільний словотвір за аналогією, які пов'язані з труднощами в диференціації суфіксів іменників за семантикою, наприклад, зі значенням зменшеності й одиничності (травичка замість травинка, пісочок замість піщинка), зі значенням зменшеності і недорослості (котик замість кошениятко). Одночасно при фіксації уваги дитина зауважує допущену помилку і виправляє її, що свідчить про недолік контролю і низьку концентрацію уваги на оформлення власних висловлювань;

– *прикметників* названою категорією дітей спостерігається недостатня диференціація способів утворення цієї частини мови за розрядами. Зокрема, найбільш типовими є помилки, пов'язані з утворенням присвійних прикметників по типу відносних (тигрянний, замість тигровий), по типу іменників зі

значенням недорослості (лисенячий замість лисячий, зайченятий замість заячий). Процес утворення відносних прикметників від іменників з суфіксами, що означають матеріал, виявив уніфіковані та ненормовані неологізми (сливений замість сливовий, вишняний замість вишневий по типу дерев'яний). Діти із ЗНМ старшого дошкільного віку правильно утворюють якісні прикметники від іменників зі значенням внутрішніх ознак у 53% випадків (мудрість – мудрий, хитрість – хитра). Неправильні відповіді свідчать про недостатнє вміння оперувати морфемами для створення слів з певним значенням (хитрість – хитряна замість хитра). При утворенні прикметників зі зменшено-пестливим значенням за аналогією нормативні відповіді спостерігалися у 82% (теплий – тепленький, сірий – сіренький). Але інші випадки показали неправильне вживання наголосу (жв́тий – жвѐтенький), відсутність процесу словотворення (червоний – червоний замість червоненький). Встановлено, що утворення складних прикметників від словосполучення по типу прикметник + іменник (білі зуби – білозубий) – це складний процес словотворення для дітей із ЗНМ, на відміну від дітей з нормальним мовленням того ж віку. Труднощі словотворення проявлялися в невмінні поєднати два слова в одне, особливо там, де має місце чергування приголосного та голосного у корені слова (темні очі – темноочий замість темноокий, жовтий рот – жовторитий замість жовторотий), ненормативні слова по типу відносних прикметників (жовтиний замість жовторотий);

– *дієслів* за допомогою префіксів, які означають протилежні або різні дії (заходить – виходить, підходить, переходить; вишиває, пришиває; наливає), виявлено правильне розуміння значень цих префіксів, однак у ряді випадків розуміння таких слів, як вишиває, пришиває, зашиває було утруднене внаслідок особливостей значень, що вносять префікси в слово. У таких випадках дошкільники орієнтуються тільки на значення кореневої частини слова, називаючи названі дії одним словом *шис*. Труднощі розуміння і використання префіксів виявляються також і в позначенні різних відтінків, що уточнюють характер перебігу дії (обійшов, перейшов, підійшов). При утворенні дієслів від різних основ за допомогою однотипних префіксів у обсязі словника похідних слів виявлено значно меншу кількість слів, ніж у нормі (прийшов, приїхав, приїбів).

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, укрив, кружляє, ліплять, замість сніг, сніговик,

сніжинка, снігова). Це свідчить про те, що вибір слів у дітей відбувався на основі ситуативної спільності.

Однак діти, в основному, помічають різницю в лексичному значенні слів, незважаючи на подібний фонетичний склад (хвилинка, хвилька, хвилина, хвилиночка), тобто виділяють невідповідне слово. Значна кількість неправильних відповідей підтверджує висновок про те, що добір спільнокоренових слів здійснюється за звуковою схожістю і не завжди діти орієнтуються на семантичні ознаки слів, оскільки в них нерідко переважає орієнтація на звукові ознаки слова.

Отже, узагальнюючи дані про особливості лексичного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, можна відзначити, що у них відмічаються несформованість та нестійкість мовленнєвомисленнєвої діяльності, зниження рівня абстракції та узагальнення, утруднення в структурі породження мовленнєвого висловлювання, бідність логічних операцій.

Слід зауважити, що дані про обмеженість та особливість словникового запасу не можуть бути використані як єдиний показник недорозвитку мовлення. Лексичний розвиток дитини необхідно розглядати у сукупності з іншими проявами мовленнєвого недорозвитку.

3.2. Особливості розвитку граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ

3.2.1. Особливості розвитку морфологічної системи словозміни

Незважаючи на те, що усне мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня порівняно розгорнуте і, в основному, достатнє для повсякденного спілкування, в граматичній системі мовлення виявляються деякі особливості на морфологічному і синтаксичному рівнях. Грубі прогалини у ході мовленнєвого спілкування майже не виявляються. Але якщо поставити таких дітей в умови, коли необхідно використовувати ті або інші слова, граматичні категорії і синтаксичні конструкції, недоліки в мовленнєвому розвитку виступають чітко.

Практично необхідні граматичні форми та категорії і синтаксичні конструкції (рід, число, відмінок імен іменників і прикметників, форма числа, особи і часу дієслів, узгодження і керування, прості і складні речення) у повсякденному мовленні використовуються переважно правильно, але при ускладненні завдань і при необхідності виразити мало знайомі відношення аграматизм легко виявляється.

Найбільш характерним і істотним для дітей з мовленнєвим недорозвитком є недостатнє уміння помічати й узагальнювати явища мови, її звукові і морфологічні особливості, зокрема форми словозміни, способи словотворення і синтаксичні конструкції.

Дослідження морфологічної системи словозміни свідчать про те, що на шостому році життя діти з порушеннями мовлення здебільшого в цілому опановують названою мовною системою. Дошкільники розуміють та вживають відмінкові закінчення іменників і погоджених з ними прикметників, дієслів, числівників, в мовленні присутнє розмежування числових, родових, видових морфем, що саме по собі свідчить про практичне оволодіння основними граматичними стереотипами словозміни.

Відомо, що в нормі процес граматичного оформлення мовлення починає формуватися приблизно з двох років і закінчується близько чотирьох років. Однак в цей період можуть зустрічатися у невеликій кількості помилки у використанні деяких форм слів, які слід розглядати як вікові особливості мовлення. Адже деякі складні та атипові граматичні форми слів засвоюються дітьми від п'яти до семи років.

У процесі експериментального дослідження морфологічної системи словозміни у дітей із ЗНМ було виявлено розуміння числових форм іменників і дієслів (заєць – зайці, теля – телята; машина їде – машини їдуть), родових та числових форм іменника за граматичною формою прикметника (круглий м'яч – круглі м'ячі; червоне яблуко, червона сукня, червоний листок, червоні олівці), родових форм дієслова (Женя зібрав гриби, Женя збрала гриби). Однак встановлені і відхилення у засвоєнні і використанні граматичних морфем: числових, родових, відмінкових форм слів, значень прийменників, деякі особливості узгодження числівника з іменником.

Встановлено, що діти із ЗНМ зазнають труднощів у правильному виборі наголосу багатьох слів і часто вживають неправильний наголос, особливо якщо слово змінюється: носá замість нóса, сокирóбу замість сокіруоу, коня́м замість ко́ням.

Неоднорідний характер мають недоліки засвоєння граматичної категорії роду. Невелика кількість дітей мають труднощі в узгодженні іменників і прикметників у роді (переважно у середньому) (жовта сонечко, синя море, зелена відро). Деякі діти припускаються помилок при практичному визначенні роду іменників за граматичною формою прикметника. Наприклад, у відповідях на запитання: «Про що можна сказати червоний? червона? червоне? червоні?» із зоровою опорою траплялися помилки при розпізнаванні жіночого і чоловічого роду (червона яблуко). Також має місце змішування відмінкових закінчень іменників різних типів відмінювання (Діти сидять під деревою) (Лалаєва Р. І., Серебрякова Н. В.).

Серед допущених помилок можна вказати і на такі, як неправильне та ненормативне узгодження числівника з іменником (чотири барабанів, два дерева, два рибок, п'ять сливів). Це, зокрема, пов'язано з орієнтацією дитини на значення іменника (наприклад, значення числівника *чотири* трансформується у значення *багато*). При цьому прийняті в мові норми узгодження не враховуються. Ці помилки, швидше за все, свідчать про недостатню спрямованість уваги дітей на граматичне оформлення мови.

При розумінні значень добре засвоєних граматичних категорій деякі неправильні відповіді дітей свідчать про недостатній контроль за граматичним та звуковим оформленням висловлень унаслідок недостатньої спрямованості і концентрації уваги. Наприклад, при виконанні завдання показати картинки, які пред'являє педагог врозкид (однина і множина іменників і дієслів), з'являлося більше неправильних відповідей, ніж при попарному пред'явленні матеріалу (стіл, груші, ложка, столи, груша, ложки і т.д.; що висить? що лежать? що лежить? що висять?). 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). Певні труднощі виникають у дітей при утворенні форм множини від іменників у значенні недорослості (котенятки, козенятки, лягушонки) (Л. І. Бартенєва). Такі слововиди характерні для дітей і при нормальному розвитку, але на більш ранніх вікових етапах.

Слід зазначити, що до кінця дошкільного віку у дітей типові форми числових форм іменників, дієслів, прикметників у цілому є засвоєними. Однак мають місце і помилки: змішування продуктивної і непродуктивної форм числа іменників (рос.: *домы, стулы*), уніфікація закінчень множини родового відмінка іменників (*ручків, ляльків*) тощо.

Засвоєння видових та часових форм дієслів у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є практично завершеним. Нечисленні помилки зустрічаються лише під час зміни дієслів за особами (я їжаю). На думку дослідників, однією із причин їх виникнення є недостатній рівень засвоєння дітьми парадигми дієвідміни атипичних дієслів. Про це свідчать і інші дані (Л.П.Федоренко), які підтверджують, що подібні труднощі виникають навіть у дошкільників сьомого року життя з нормальним мовленнєвим розвитком.

3.2.2. Особливості сформованості системи відмінкових закінчень

Для виявлення вміння дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня оперувати граматичним морфемами у процесі зміни граматичної форми слова, дитині пропонувалося відповісти на запитання по картинці: «Хто це? (Зебра). У кого смугаста шкіра? (У зебри). На кого дивляться діти? (На зебру). Кому діти дали траву? (Зебрі). З ким вони познайомилися в зоопарку? (З зеброю)» тощо. При доборі мовленнєвого матеріалу для перевірки сформованості парадигми відмінювання іменників необхідно використовувати слова чоловічого, жіночого, середнього роду, назви істоти та неістоти. Також діти відповідають на запитання педагога до різних ситуацій, зображених на картинці, додаючи необхідне слово у певній граматичній формі: «Хлопчик малює *кого?* Дівчинка дає кістку *кому?* Тато витирається *чим?* На дереві багато *чого?* Чашка стоїть на *чому?*» тощо.

Отримані експериментальні дані показали, що діти розуміють пред'явлене завдання, відповідають на запитання педагога, вживаючи граматичні форми

слів, що дозволяє оцінювати сформованість системи відмінкової словозміни. При доборі слів у потрібній граматичній формі діти припускалися деяких помилок, зв'язаних з незнанням української мови (Тато витирається... полотенечком замість рушником), неправильно змінювали слова, в яких спостерігалися чергування приголосних та труднощі вимови (Дівчинка дає кістку... собакі (собачкі) замість собаці, собачці).

Для перевірки утворення та використання слів форм іменників дитині пропонувалося назвати словесний ряд за аналогією: стіл – столи – на столі на такому словесному матеріалі: вікно, шафа, куля, слон. Отримані дані показали достатнє розуміння пред'явленого завдання на утворення форм слів за аналогією, однак у відповідях спостерігалися помилки, які свідчили про заміну відмінкових закінчень (на слон^у), та атипові форми (вікни).

Правильне виконання попередніх завдань свідчить про сформованість тільки системи відмінкової словозміни іменників. Однак у процесі самостійного складання речень із запропонованими словами важливо виявити у дитини практичне розуміння предметно-синтаксичного значення граматичних морфем. Для цього діти складали речення з кожним із запропонованих слів: ложку, у шафі, олівець, танцювали, олівцем. Правильно складені речення свідчили про розуміння значення морфем, слова доречно були використані (Олівцем ми малюємо. Ложку я взяв), але виявлені помилки засвідчили деякі особливості розвитку граматичної системи словозміни та використання у самостійному мовленні певних граматичних форм слів. Це неповні речення (Танцювали на сцені. Олівцем малюють), використання ненормованих слів (У шафі лежить одяга).

У результаті дослідження встановлено, що діти із ЗНМ розуміють прості прийменники зі значенням місцезнаходження предмета та його напрямку: Покажи, де заховані іграшки? Хто на дереві? Що під деревом? Звідки виходить тато? Діти дають відповідь на ці запитання за малюнком (На дереві білочка. Під деревом гриби. Тато виходить з машини). Слід зазначити, що наведені завдання та приклади їх виконання значно легше та доступніше дітям із ЗНМ, які перебувають у дошкільному закладі на кінець навчального року. Діти, які не підлягали корекційному впливу або знаходилися на початковому етапі навчання, припускалися значно більшої кількості помилок.

Отже, експериментальні дані показують, що у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ парадигма відмінювання є здебільшого сформованою, однак у її використанні наявні помилки, що мають неоднорідний характер змішувань.

1. Змішування відмінкових закінчень іменників у родовому, давальному, місцевому, знахідному й орудному відмінках, що позначають різноманітні відтінки просторових відношень (місце і напрямки дії, віддалення від місця дії, а також думки, почуття про предмет), а звідси і змішування прийменників (Ваза стоїть на вікно. Олівець лежить у столу. Діти катаються на гіркі. Картина висить над дивані.). Недостатня диференціація закінчень орудного

відмінка у значенні спільності дії і знахідного відмінка у значенні прямого об'єкта (Бачу хлопчика із собаку).

2. Недиференційоване використання закінчень знахідного відмінка істоти та неістоти (Бачу на картинці слон, тигр).

3. Змішування відмінкових закінчень іменників у родовому відмінку множини (багато стулов, вухов, яблуков, зайцов; дах із залізи; дівчинка несе кошик ягід).

3.2.3. Особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення

Дослідження стану синтаксичної системи мовлення старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня показали, що діти встановлюють смислові зв'язки між словами у процесі розуміння та складання речень за окремими сюжетними картинками та їх серіями, достатньою мірою відповідають на питання, 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 питання 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 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 (Діти збирають ягоди кошик. Листки падають з деревов). Більш складні прийменники, такі як *з-під, між, через, тому що* взагалі дуже рідко або майже не використовуються дітьми.

Для виявлення обсягу засвоєних синтаксичних конструкцій використовуються завдання на повторення фраз різної синтаксичної структури.

Помилки дітей, допущені при відтворенні логіко-граматичних конструкцій, показують деякі особливості у формуванні та розумінні смислових зв'язків між словами (синтаксичні значення відношень). Деяких специфічних помилок припускаються діти у процесі виконання трансформаційних операцій (звуження, розширення обсягу речення).

Запропоновані синтаксичні конструкції мають різну структуру. Це прості речення з прямими порядком слів (Листя падає з дерев. Тато читає дітям цікаву казку. Восени птахи збираються в зграї і летять на південь), інвертова-

ні (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 куш. На спортивному святі дівчатка бігли швидше хлопчиків), атрибутивні конструкції (Собака хазяїна. Хазяїн собаки. Мамина дочка. Доччина мама), складні речення з причинно-наслідковими зв'язками (На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно. Тихо 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.

Шестирічні діти з нормальним мовленнєвим розвитком повторюють, як правило, запропоновані їм конструкції в лексичному і граматичному оформленні ідентично пред'явленому зразкові, правильно розуміють зміст повторюваних речень, усвідомлюють їх загальне змістове значення або синтаксичні відношення між словами, з яких складається речення. Таке виконання завдань є показником високого рівня граматичного розвитку дитини.

Діти з порушеннями мовлення відтворюють запропоновані конструкції, але часто пропускають головні та другорядні члени речення, що несуть важливу семантичну функцію, переставляють їх, неправильно граматично оформлюють деякі слова, що в цілому нерідко порушує зміст усього речення (Молоко розлило молоко – замість Молоко розлите кошеням). При цьому дитина усвідомлює неправильно переданий зміст речення (С. Ф. Соботович).

Більшість дітей правильно розуміють і відтворюють речення, такі як: Засць біжить від вовка. Вовк біжить від зайця. Але при ускладненні умов пред'явлення завдання (повторення одного речення за іншим, повторення за педагогом), відповіді на питання, наприклад *Хто кого доганяє?*, діти припускаються помилок. Правильні відповіді демонструють розуміння порівняльних конструкцій (Дідусь старший за батька: хто старий, а хто молодий? – Молодий батько, а старий дідусь), хоча у даному випадку присутня семантична підказка.

При розумінні атрибутивних конструкцій, виражених присвійним прикметником і іменником, діти правильно розуміють їх зміст (Мамина дочка. Доччина мама.). Але при розрізненні ідентичних за значенням конструкцій, зміст яких виражений синтаксичним відношенням двох іменників (мама дочка, дочка мами), виявляють труднощі в розумінні цих відношень.

Діти із ЗНМ розуміють складні речення з прямим порядком слів, що містять причинно-наслідкові зв'язки, наприклад: *На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно.* Отримано правильні відповіді на запитання: «Як правильно: Холодно стало, тому що Таня одягнула пальто, чи Таня одягнула пальто, тому що стало холодно?» та подібні (86%). Деякі труднощі з'являються в розумінні

складних конструкцій. Наприклад, прослухавши речення *Хлопчик поїв після того, як прийшов зі школи*, більшість дітей після питання педагога *Що зробив хлопчик спочатку?* правильно розуміють часові відношення між діями хлопчика, хоча і зустрічаються відповіді типу *Спочатку хлопчик поїв*, що свідчить про орієнтацію дитини на черговість слів у реченні. Певні труднощі в трактуванні таких речень пов'язані із розумінням і вживанням дітьми складних прийменників, а також із недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку.

Велике значення мають дані про те, які трансформаційні операції проводяться дітьми в процесі повторення речень. Цей вид діагностичних завдань свідчить про розуміння і усвідомлення дітьми смислового наповнення та граматичного оформлення значущих частин речення, труднощі оперування словесним рядом, засвоєння засобів синтаксичного зв'язку в реченні, засвоєння предметно-синтаксичних значень граматичних морфем тощо. Аналіз відповідей, отриманих у процесі зазначених трансформаційних операцій дітьми із ЗНМ старшого дошкільного віку, 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 (1. Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі – Багато грибів і ягід зібрали діти. Грибів багато назбирали діти в лісі. 2. Гарний костюм шие мама сину до свята – Гарний костюм шие мама до свята. 3. Лісові звірі готуються до зими – Лісові звірі готувалися до зими. 4. Листя з дерев зірвані сильним вітром – Вітер здув листіков із дерева).

Отже, 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 повне невміння 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.

3.3. Особливості розвитку зв'язного мовлення

У спеціальній літературі досить широко описані особливості зв'язного мовлення у дітей шостого року життя із ЗНМ (І. С. Марченко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна та ін.). У них відмічається зрслий (у порівнянні з дітьми п'ятого року життя) рівень мовленнєвих навичок. Більшість дітей опанували фразовим мовленням, адекватно відповідають на запитання, можуть з

допомогою побудувати власний вислів у межах близької їм теми. Фразове мовлення розгорнуте, але з елементами аграматизмів та загального мовленнєвого недорозвитку.

Ряд специфічних труднощів у дітей із ЗНМ, які виникають при зміні умов комунікації, при виконанні специфічних навчальних завдань, свідчать про те, що вони не досягли того рівня, який характеризує нормальне мовлення їх однолітків. На фоні розгорнутих висловів 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 довкілля, бесідувати за картинкою. Але у таких дітей відзначається недостатній рівень володіння мовними навичками, труднощі виборі словесних засобів, 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 виявляє труднощі в оволодінні основними його видами: переказом, складанні розповідей з опорою на наочність, на заданий план тощо. У своїх самостійних розповідях діти нерідко лише перераховують зображені предмети, їх дії; увага у них привертається до другорядних деталей, випускаючи головне у змісті. При переказі виникають утруднення у відтворенні логічної послідовності дій.

У дітей з III рівнем ЗНМ на фоні розгорнутого мовлення відмічаються окремі відхилення у розвитку кожного із компонентів мовленнєвої системи. Прості речення в самостійних розповідях нерідко складаються з підмета, присудка, додатка, що пов'язано із недостатнім засвоєнням прикметників, числівників, прислівників, дієприслівників, прислівників. Часто у них спостерігаються одноманітність та неточність у вживанні узагальнювальних слів, відсутні відтінки значень, назви явищ природи, а також абстрактні поняття. Структура складнопідрядних та складносурядних 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).

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

3.4. Особливості розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення

Розвиток фонологічної сторони мовлення дитини відбувається у нерозривній взаємодії усіх структурних складових – звуковимовній (фонетичній), словникової (лексичній), граматичній та інтонаційно-ритмічній (Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна та ін.). 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.

Така взаємодія усіх систем мовлення проявляється в тому, що розвиток лексико-граматичної сторони стимулює необхідне удосконалення (диференціацію, аналіз і синтез) звукових елементів слова (М. Є. Хватцев).

За О. М. Гвоздевим, головним фактором, який утруднює формування у дітей звуковимови, є недостатньо розвинута мовленнєва моторика апаратів мовлення. Слух на ранніх етапах онтогенезу виступає ведучим аналізатором у засвоєнні мовлення оточуючих і стає контролюючим регулятором власної вимови, що підсилює розвиток фонематичного слуху. Для логопедичної роботи в дитячому закладі взаємодія слуху та артикуляції є вкрай важливою.

Формування звукової системи мовлення у дітей з вадами мовлення відбувається з урахуванням онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з нормальним мовленням, однак має деякі специфічні особливості. Дані досліджень Р. Є. Левіної, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун та ін. про особливості формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ показують, що найчастіше загальним механізмом фонологічних недоліків є системне порушення слухових операцій і слухових функцій (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю). Ці порушення дезорганізують процес нормальної взаємодії мовленнєворухового і слухового аналізаторів. Внаслідок цього фонематичні уявлення дитини про звукові образи слів, а також аналіз звукового складу слова формуються переважно з опорою на рухові образи фонем і недостатньо враховуються дітьми їх акустичні характеристики.

У дітей зазначеної категорії недостатньо розвинуте фонематичне сприймання (на основі розрізнення слів-паронімів). Порушений процес розрізнення фонем, у тому числі і тих, котрі дітьми невірні вимовляються (якщо слово еталонно вимовляє педагог), тобто виділення звука зі слова здійснюється на основі слухового сприймання чужого мовлення.

Якщо це виділення здійснюється на основі фонематичних уявлень при самостійному розкладанні картинок 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. Данілавічюте 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.). Такі помилки зазвичай мають місце при дефіциті слухової уваги. Отримані експериментальні дані підтверджують наявні недоліки зазначених функцій у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку.

За Є. Ф. Собонович, під час 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 страждають фонематичне розрізнення, звукові образи слів, імпресивне мовлення.

Діти із ЗНМ зазнають значних труднощів у визначенні звукового складу слова з опорою на слухове сприймання і без нього (на основі фонематичних уявлень). У дітей, що припускалися грубих помилок (пропуски голосних, змішування приголосних, що вимовлялись вірно, називання зайвого звука, скорочення слова), мав місце недостатній рівень слухового контролю при звуковому аналізі слова. 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 викликано урахуванням їх мовленнєворухових ознак і недостатнім контролем.

На думку дослідників (Є. Ф. Собонович, Е. А. Данілавічюте та ін.), недоліки слухового сприймання і контролю дітей за еталонним мовленням дорослих, у порівнянні зі своїм власним, призводять до того, що фонематичні уявлення дитини про звуковий склад слів рідної мови формуються на основі власної неправильної вимови. Саме в умовах зниженого слухового контролю і виникають численні заміни звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

Значну роль у визначенні звукового складу слова відіграють і недоліки слухової пам'яті. При дослідженні особливостей розвитку цієї операції отримано підтвердження про її низький рівень. Діти мають стовідсоткове запам'ятовування і відтворення ряду тільки з трьох звуків.

Діти із ЗНМ III рівня мають певні недоліки у засвоєнні фонетико-фонематичної системи. Звукова і складова структури мовлення здебільшого сформовані у дітей, які перебували на навчанні у логопедичних групах. На думку Т. Б. Філічевої, Г. В. Чиркіної та ін., найбільш типовими помилками у звуковимові є: заміна звуків більш простими за артикуляцією (*тйайник* 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 взаємозамінює; недиференційована вимова звуків (в основному це стосується свистячих, шиплячих, сонорів), коли один звук замінюється 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 (*контроел певіає витки* – контролер перевіряє квитки). Більше кількість помилок трапляється під час звуконаповненості: перестановки, заміни, уподобання складів, скорочення приголосних при збігові (*палатула* – температура, *каманап* – космонавт, *какеїс* – хокеїст, *морашки* – ромашки, *какіст* – танкіст тощо).

РОЗДІЛ 4

ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Система корекційного навчання дошкільників шостого-сьомого років життя із ЗНМ в умовах дошкільного навчального закладу включає в себе основні напрями формування і розвитку мовленнєвої функції у дітей.

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

<p>Зміст та напрями корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення</p> <p>Лексична сторона мовлення. Узагальнювальна функція слова. Контекстуально зумовлене значення слова</p>	<p>Завдання корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення</p> <p>Формування узагальнювальної функції слова. Засвоєння різних відтінків контекстуально зумовленого значення слова і його багатозначного змісту. Формування словесних понять, що позначають не конкретні явища навколишнього світу, а його загальні сторони, властивості, стани (<i>мрія, лівь, чесність, хитрий, розумний, турбуватися, співчувати</i>). Формування операцій порівняння слів за значенням, виділення й узагальнення в них загального змісту, перехід до засвоєння переносного значення слова.</p>	<p>Очікувані результати корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення</p> <p>Дитина: – розуміє і пояснює значення заданого слова, виходячи із змісту прочитаного тексту; – добирає до заданого слова зі схожим та протилежним значенням.</p>
<p>Узагальнене лексичне значення</p>	<p>Засвоєння узагальненого лексичного значення слова (словесного поняття): абстрактних іменників, іменників, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками, прикметників, що позначають внутрішні якості і властивості, дієслів, що позначають стани відчуття і переживання. Формування розумових дій та операцій порівняння слів за значенням, виділення й узагальнення в них загального змісту, уміння встановлювати логічні зв'язки.</p>	<p>– уміє порівнювати слова за значенням, виділяє й узагальнює в них загальний зміст, що полегшує дитині перехід до засвоєння їх переносного значення; – уміє встановлювати логічні зв'язки між словами.</p>

<p>Понятійна співвіднесеність слова</p>	<p>Засвоєння понятійної співвіднесеності слова. Розвиток лексичної системності, формування семантичних полів. Формування операцій: класифікація предметів, явищ навколишнього світу, порівняння пред'явлених об'єктів, оцінка їх відмінності і подібності, виділення в них загальної семантичної ознаки, комплексування груп еквівалентних предметів.</p>	<p>– уміє виділяти загальну семантичну ознаку ряду слів; – уміє правильно групувати предмети на основі спільності їх функцій, загального і подібного використання речей; – послідкує предмети за узагальненими ознаками (матеріал, дії предметів, їх функціональне використання, внутрішні якості тварини або людини, фізичні властивості, способи руху, явища природи тощо).</p>
<p>Абстрактно-узагальнене лексичне значення слова</p>	<p>Засвоєння абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови, класифікація слів за цими ознаками. Формування уміння співвідносити запитання (<i>хто?</i> <i>що?</i> <i>що робить?</i> <i>який?</i> <i>яка?</i> <i>яке?</i>) з відповідними словами речення або словосполучення. Виділення слів з речення на основі сформованого функціонального використання мовних знаків. Формування практичних уявлень про слово як про самостійного носія значення.</p>	<p>– уміє співвідносити запитання (<i>хто?</i> <i>що?</i> <i>що робить?</i> <i>який?</i> <i>яка?</i>) з відповідними словами речення або словосполучення.</p>
<p>Лексична семантика. Лексико-семантичні явища. Антонімія</p>	<p>Розвиток імпресивної сторони мовлення. Корекція лексичної сторони мовлення на основі розширення активного словникового запасу. Розвиток семантичної структури слова як основи для формування абстрактного мислення.</p>	<p>– розуміє, вживає і співвідносить прикметники, дієслова, іменники, прислівники з протилежним значенням; – добирає антоніми до заданого слова (високий – <i>низький</i>, весело – <i>сумно</i>) з опором на наочність та без неї;</p>

	<p>Формування, уточнення і диференціація різних типів лексичних значень (синонімічних, антонімічних, багатозначних, похідних і основних).</p> <p>Формування норм лексичної сполучуваності засвоєних значень слів.</p> <p>Формування розумової операції порівняння, співставлення предметів, явищ за сенсорними ознаками.</p>	<p>– знаходиться і називає у контексті слова з протилежним значенням (без наочної опори).</p>
<p>Синонімія</p>	<p>Засвоєння синонімічних значень.</p> <p>Актуалізація слів-синонімів.</p> <p>Корекція словникового запасу на основі формування лексичної сполучуваності слів.</p>	<p>– розуміє, вживає і співвідносить прикметники, дієслова, іменники, які мають однакове значення;</p> <p>– добирає слова, синонімічні до заданого слова (біда – <i>горе, нещастя, хворобий</i> – <i>сміливий</i>) з опорою на наочність та без неї;</p> <p>– знаходить і називає у контексті, слова близькі за значенням (без наочної опори);</p> <p>– розташовує слова в міру зростання чи зменшення ознаки (<i>маленький-дуже маленький-малесенький-крихітливий</i>).</p>
<p>Багатозначність</p>	<p>Уточнення та розвиток контекстуального значення слова.</p> <p>Розвиток розуміння різноманітних відтінків значення слова та його багатозначності.</p>	<p>– розуміє та вживає доступні багатозначні слова, деякі переносні значення (<i>іде людина, іде дощ, сніг, потяг, розмова; золоті прикраси, руки, люди, листя; летить птах, летить літак, летить сніг, листок; біжить людина, річка, зерно з мішка; грає людина, інструмент, сонце у воді; свіжий хліб, свіжі квіти; шапочка у дитини, шапочка у гриба, носик у дитини,</i></p>

		<p><i>носик у чайника; вуса у дідуся, у kota, вуса у колоса; ніжка дитини, ніжка у стола).</i></p> <p>– уміє скласти просте речення зі словосполученнями, які містять однакові слова, але несуть різну семантичну завантаженість;</p>
Омонімія	Розвиток розуміння та засвоєння омонімічного значення слів.	<p>– знаходить і розуміє у контексті слова, які вимовляються і звучать однаково, але мають різне значення (<i>залізний ключ – журавлиний ключ; коса у дівчинки – залізна коса; смачні лисички – руді лисички</i>).</p>
Слово як складова одиниця мови.	<p>Формування поняття про слово.</p> <p>Розвиток орієнтування на слово як складову одиницю мови й усвідомлення складового складу речення.</p> <p>Формування аналіз словесного складу речення.</p> <p>Формування уміння виділяти слова з ряду слів, об'єднаних загальною семантичною ознакою, які належать до однієї частини мови, але контрастних за своїм конкретним значенням.</p> <p>Розвиток орієнтації на морфологічні ознаки частин мови (зокрема іменників і дієслів), фіксування уваги на системі найбільш характерних граматичних форм слів (відмінювання іменників, дієвідміна дієслів тощо).</p>	<p>– уміє виділяти слова з ряду слів;</p> <p>– уміє аналізувати словесний склад речення, яке не містить прийменників (на початковому етапі);</p> <p>– співвідносить слова, що позначають предмети, їх дії і якості з відповідними синтаксичними питаннями (<i>що робить? який? яка? яке?</i>);</p> <p>– орієнтується на слово і елементарний рівень усвідомлення його як складової одиниці мови.</p>

<p>Словотвір.</p>	<p>Засвоєння різних видів словотворення (суфіксальний, префіксальний приєднання слів). Розвиток у дітей здібності до спостереження та узагальнення мовних явищ. Розвиток уміння використовувати утворені слова у складі речень у різних відмінкових формах. Збагачення словника похідними словами. Привертання уваги до морфологічного оформлення слів. Розвиток слухової уваги у процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова як підґрунтя для практичного засвоєння морфологічної системи словотворення.</p>	<p>– уміє утворювати слова різними способами (приєднання префіксів, суфіксів, складання слів); – розуміє узагальнене значення слова (скляні, дерев'яні предмети; маленькі предмети, умістилища тощо); – уміє використовувати утворені слова у різних відмінкових формах при складанні речень (<i>У шафу повісили хутряну шубку</i>).</p>
<p>Практичний морфологічний аналіз слова</p>	<p>Формування практичного морфологічного аналізу слова. Формування розумових операцій з мовними одиницями (морфемами): порівняння, узагальнення, співвіднесення, перенос та генералізація правил морфологічного оформлення слів (утворення похідних слів за аналогією, самостійно). Формування контролю за семантикою і морфологічним оформленням похідних слів (<i>стілець – це великий предмет чи маленький?</i>).</p>	<p>– порівнює слова за звучанням та значенням (які предмети позначають ці слова – великі чи маленькі (з опорою на наочність та без неї), <i>помідор – помідорчик, ялинка – ялиночка</i>); – визначає загальне звучання в ряді однотипних за морфологічним складом слів (<i>сілочка, тарілочка, коробочка</i>); – співвідносить визначену морфему зі значенням; – розуміє диференційоване значення за-своєних морфем.</p>

<p>Словотвір іменників зі значенням морфем:</p> <ul style="list-style-type: none"> – зменшувально-пестливе значення; – із суфіксами -ик-, -чик-; – без зміни звукової структури кореня похідного слова (<i>м'яч – м'ячик; хліб – хлібчик; барабан – барабанчик; помідор – помідорчик</i>); – зі зміною звуку в корені слова (<i>ніс – носик; хвіст – хвостик; стіл – столик</i>); – із суфіксом -к- (<i>хмара – хмарка; кодова – корівка; голова – голівка; шуба – шубка</i>); – із суфіксами -очк-, -ечк- в іменах (<i>Оля – Олечка; Вова – Вовочка</i>), у живих предметах (<i>голка – голочка; чашка – чашечка; сонце – сонечко; шапка – шапочка</i>); – із суфіксом -ичк- (<i>лисиця – лисичка; вода – водичка; сестра – сестричка; трава – травичка</i>); – із суфіксами -оньк-, -еньк- (<i>Машенька, донечка, бабусенька, калинонька, ніженька, рученька, голівонька</i>); – значення умістлища: – із суфіксами -ниц-, -иц- при збереженні звукової структури кореня слова (<i>стунія, салатнія, цукорнія</i>); 	<p>Формування розуміння значення похідних слів з різними словотворчими морфемами.</p> <p>Формування уміння використання у власному мовленні словотворчих морфем іменників.</p>	<p>– розуміє, утворює та використовує словотвірчі морфєми іменників та їх значення.</p>
---	--	---

<p>– у випадках чергування, пом'якшення, оглушення приголосних звуків кореневої частини слова (<i>хлібниця, сухарниця, мильниця</i>);</p> <p>– значення недорослості:</p> <p>– із суфіксом -ен- без зміни структури кореня слова (<i>слон – слоненя, тигр – тигреня, лев – левеня</i>);</p> <p>– із чергуванням звуків у корені слова (<i>ведмідь – ведмежа, білка – білченя, вовк – вовченя, засць – зайченя, індик – індіченя</i>);</p> <p>– із заміною кореня похідного слова (<i>собака – цуценя, курка – курча, свиня – порося</i>);</p> <p>– із суфіксами -ят- (-ят-), -к- (<i>лисиця – лисенятко, лисенята, гуска – гусенятко, гусенята, жаба – жабенятко, жабенята, вовк – вовченятко, вовченята, кіт – кошениятко, кошенията, ведмідь – ведмежатко, ведмежата, свиня – поросятко, поросята, корова – телятко, телята, собака – цуценятко, цуценята</i>);</p> <p>– зі значенням осіб за їх діяльністю, професією із суфіксами -іст- (-іст-), -ар-, -н-, -ель-, -к- (<i>садівник, футболіст, кухар, двірник, учитель, вихователька</i>).</p>		
--	--	--

<p>Словотвір прикметників зі значенням морфем:</p> <ul style="list-style-type: none"> – значення зовнішніх та внутрішніх якостей предмета із суфіксами -ив-, -лив-, -н- (<i>бруд – брудний, сила – сильний, розум – розумний, боягуз – боязливий</i>); – присвійні прикметники з використанням суфіксів: <ul style="list-style-type: none"> – -ів- (-ов-), -ин- (-ін), -ач- (-яч-), -ч- (<i>Сашин, Галин, мамин, батькова, котикова, лисячий, поросячий, мишачий</i>); – із суфіксами -ач-, -яч- з чергуванням у корені слова (<i>вовчий, заячий, собачий, ведмежий, білячий</i>); – відносні прикметники у значенні матеріалу та його властивостей із суфіксами -н-, -ан- (-ян-), -ов-, -ев- (-ев-) (<i>шумовий, паперовий, хутряний, соломо яний, дерев'яний, кам'яний, залізний</i>), продуктів харчування (<i>шолоколадний, молочний, сметанний; сливовий, вишневий, грушевий</i>), рослин (<i>дубовий, сосновий, каштановий</i>); – прикметники зі зменшено-пестливим значенням з використанням суфіксів: (-еньк-) (зелененький, височенький); 	<p>Формування розуміння значення похідних слів з різними словотворчими морфемами.</p> <p>Формування практичної навички використання у власному мовленні словотворчих морфем прикметників.</p>	<p>– розуміє, утворює та використовує словотвірчі морфемні прикметників та їх значення.</p>
--	---	---

<p>Словотвір дієслів зі значенням морфем:</p> <ul style="list-style-type: none"> – префікси зі значенням руху (протилежних дій): <ul style="list-style-type: none"> – за-, ви-, при-, від-, на-, під- (залитася – <i>випитас</i>, заходить – <i>виходить</i>, закриває – <i>відкриває</i>); – префікси зі значенням завершеності дії: по- 3-, на- (<i>помин</i>, збудував, <i>намалював</i>); – префікси за значенням різних відтінків дії: (<i>наливає</i>, <i>поливає-переливає</i>, <i>випливає</i>; <i>приїхав</i>, <i>заїхав</i>, <i>під їхав</i>, <i>поїхав</i>, <i>перейхав</i>). 	<p>Формування розуміння, утворення і використання у власному мовленні словотвірчих морфем дієслів.</p>	<p>– розуміє, утворює та використовує словотвірчі морфемні дієслів та їх значення.</p>
<p>Споріднені слова</p> <p>(<i>сніг</i>, <i>сніжинка</i>, <i>сніговий</i>, <i>сніговик</i>, <i>сніжний</i>, <i>снігопад</i>, <i>снігуронька</i>; <i>ліс</i>, <i>лісник</i>, <i>лісовий</i>, <i>лісок</i>, <i>лісовик</i>; <i>сад</i>, <i>садов</i>, <i>садовочок</i>, <i>садовник</i>, <i>садові</i>; <i>гриб</i>, <i>грибок</i>, <i>грибний</i>).</p>	<p>Формування уміння виділяти у ряді слів слова з однотипним морфологічним оформленням на практичному рівні.</p> <p>Формування уміння добирати споріднені слова за допомогою запитань педагога.</p> <p>Розвиток багатоаспектності значення слова.</p>	<p>– уміє добирати і називати споріднені слова.</p>
<p>Лексична системність.</p> <p>Синтагматичні зв'язки слів</p> <p>Парадигматичні зв'язки слів</p> <p>Лексико-семантичні поля</p>	<p>Розширення словникового запасу.</p> <p>Формування лексичної системності.</p> <p>Розширення обсягу семантичних полів та збільшення кількості смислових зв'язків.</p> <p>Диференціація відношень всередині семантичного поля.</p> <p>Послідовне формування смислових відношень та зв'язків між лексичними одиницями (образних, мотивованих, понятійних).</p>	<p>– порівнює та узагальнює предмети за сенсорними ознаками (визначає їх подібність та відмінність) (<i>покажи (або відбери) і назви, що тут кругле, квадратне, овальне</i>);</p> <p>– групує предмети за загальними функціональними ознаками (з уточненням і розширенням уявлень про кожен із них і про...</p>

	<p>Розвиток та удосконалення системи синтагматичних зв'язків між словами.</p> <p>Формування парадигматичних зв'язків слів, їх різноманітності та домінування.</p> <p>Формування словесних понять, їх диференціація. Формування дії класифікації слів на основі семантичних ознак.</p> <p>Розвиток уміння порівнювати слова за їх значенням.</p>	<p>групу в цілому) (<i>назвати узагальнювальне поняття, вибір картинок за узагальнюючою ознакою</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> – уміє вилучати у ряді слів зайве слово; – уміє групувати семантично далекі та близькі слова (іменники, прикметники, дієслова); – уміє порівнювати слова за значенням; – добирає слова з означеної педагогом теми (спрямовані асоціації); – добирає слова шляхом вільних асоціацій
<p>Граматична сторона мовлення.</p> <p>Спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення.</p>	<p>Диференціація та вживання різних класів слів (іменників, прикметників, дієслів) у правильній граматичній формі, використання відповідних закінчень, суфіксів тощо (орієнтування дитини на звукову форму слова).</p> <p>Формування спрямованості уваги на звуковий та морфологічний склад слова, на граматичне оформлення мовлення шляхом порівняння і співставлення числових форм іменників, дієслів, родової приналежності предметів (<i>мій, моя, моє, мої</i>).</p> <p>Розвиток слухової уваги у процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова як підґрунтя для практичного засвоєння граматичної та морфологічної системи словозміни.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – уміє слухати і сприймати звернене мовлення та вслуховуватись в нього; – уміє помічати зміну граматичної форми одного і того самого слова; – уміє співставляти слова за звучанням і значенням у зв'язку із зміною граматичної форми.

<p>Предметне значення граматичних морфем.</p> <p>Предметне значення числових форм</p>	<p>Уточнення та розвиток розуміння граматичних категорій у імпресивному мовленні.</p> <p>Корекція граматичної сторони мовлення на основі формування граматичних значень та відношень, виражених різними граматичними категоріями та граматичними морфемами.</p> <p>Формування практичної навички узгодження прикметників з іменниками, числівників з іменниками у роді, числі, відмінку та самостійно відбирати відповідні форми слів.</p> <p>Розширення обсягу розуміння різних форм слів та граматичних способів вираження різних відношень (наприклад, правильно співвідносити закінчення запитання та прикметника).</p> <p>Формування навички практичного морфологічного аналізу, оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичних змін.</p> <p>Уточнення та формування предметного значення числових форм (однина і множина іменників, прикметників, дієслів теперішнього часу: <i>крило-крила, дерево-дерева, великий-великі, летить-летять</i>).</p>	<p>– розуміє та вживає іменники, дієслова, прикметники у однині та множині;</p> <p>– уміє помічати зміну закінчень одного і того самого слова у іменників, прикметників та дієслів однини та множини.</p>
--	--	---

<p>Предметне значення відмінкових форм</p>	<p>Формування практичної навички утворення і вживання відмінкових значень граматичних форм іменника:</p> <ul style="list-style-type: none"> – у знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта (<i>Кого зустріли діти в лісі? Кого ловить кішка? Що принесла мама?</i>); у значенні просторових відношень (<i>Куди побігла білка?</i>); – у родовому відмінку: у значенні належності (<i>У кого ведмежата?</i>); у значенні матеріалу, з якого зроблено предмет (<i>З чого зварили варення?</i>); віддалення від місця дії (<i>Звідки (з чого) вийшли люди?</i>); відношення цілого до частини (<i>Дівчинка несе бухет чого?</i>); іменники множини з узгодженим числівником (<i>п'ять яблук</i>); – у давальному відмінку: значення просторових відношень (<i>По чому (де) їде машина?</i>, <i>непрямої дії (Кому дівчинка дає сніг?</i>); – у орудному відмінку у значенні: знаряддя дії (<i>Чим білка тримає горішок?</i>); спільності дії (<i>З ким грається дівчинка?</i>), ознаки (<i>Чим (чим) їде мама?</i>); просторових відношень (<i>Де (під чим) заховався зайчик?</i>); – у місцевому відмінку у значенні: місця дії (<i>Де живе ведмідь?</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> – утворює і правильно вживає відмінкові значення граматичних форм іменника у знахідному (<i>білочку, зайчика, кашу, хліб</i>); у дульному, у родовому (<i>у ведмедя, із яблук, з автобуса; бухет квітів; багато яблук, дерев</i>), у давальному (<i>по дорозі; корові</i>), у орудному (<i>лапками; з котиком; з дівчиною; снігом; під куциком</i>), у місцевому (<i>в лісі; про ялинку</i>), у кличному відмінках; – відповідає на запитання до заданого слова у відповідній відмінковій формі; – уміє складати речення з одним і тим словом у різних відмінках; – вилучає із тексту одне і те саме слово у різних відмінках на основі запитань; – правильно використовує форми слова у прямих і непрямих відмінках у власному мовленні; – добирає і використовує форми прийменників <i>від – до – на – в – з (із) – під</i>, що означають просторове розміщення предметів у поєднанні із відповідними відмінковими формами іменників.
--	--	--

	<p>думок та почуття (<i>Про що ця загадка?</i>); – у кличному відмінку (<i>земле рідна, тату мій</i>);</p> <p>Розвиток умінь добирати і використовувати форми прийменників, що означають просторове розміщення предметів у послідовності із відповідними відмінковими формами іменників.</p> <p>Практичне засвоєння правильного вживання прийменникових конструкцій.</p> <p>Формування уміння виділяти прийменник як окреме слово.</p>	
<p>Предметне значення родових форм</p>	<p>Формування предметного значення родових форм.</p> <p>Узгодження прикметників з іменниками у роді, числі, відмінку:</p> <p>– з основою на твердий приголосний (<i>зелений, зелена, зелене, зеленого</i> і т.д.);</p> <p>– з основою на м'який приголосний (<i>літній, літнє, літній, літнього</i> і т.д.);</p> <p>– присвійних займенників жіночого та чоловічого роду однини та множини (<i>мій кубик, моя тарілка, моє відро, мої санки</i>)</p>	<p>– визначає граматичну форму головного слова за граматичною формою узгодженого слова на практичному рівні, добирає необхідне слово, у тому числі при відповіді на запитання який?, яка?, яке?, які?, що зробила?, що зробив?;</p> <p>– розуміє і вживає предметне значення:</p> <p>– прикметників з узгодженням іменником (<i>висока ялина-високий тато-високе дерево-високі будинки</i>).</p> <p>– розрізняє родову приналежність предмета за допомогою запитань (<i>про що можна сказати дерев'яний, дерев'яна, дерев'яне?</i>).</p>
<p>Предметне значення часових форм</p>	<p>Формування предметного значення часових форм.</p> <p>Засвоєння значень дієслова однини і мно-</p>	<p>– розуміє і вживає предметне значення:</p> <p>– дієслова (жіночого та чоловічого роду минулого часу (<i>малював-малювала</i>));</p>

Предметне значення видових форм	жину теперішнього, минулого та майбутнього часу (<i>літає-літав-буде літати; літатиме-літали-будуть літати</i>).	— порівнює і співставляє дієслова у теперішньому, минулому та майбутньому часі;
Предметне значення особових закінчень	Формування предметного значення видових форм дієслів доконаного і недоконаного виду (<i>малює-намалював, буде-збудував</i>); Засвоєння видових форм слів і правильне використання у мовленні.	— добирає і використовує форми доконаного і недоконаного виду дієслів.
Предметне значення особових закінчень	Формування предметного значення особових закінчень дієслів з узгодженням займенником в однині та множині (<i>я малюю, ти малюєш, він (вона, воно) малює, ми малюємо, ви малюєте, вони малюють</i>);	— добирає і використовує форми дієслів.
Синтаксична сторона мовлення.	Корекція граматичної сторони мовлення на основі формування та уточнення синтаксичних значень слів.	— розуміє смислові зв'язки між словами у словосполученні, реченні;
Речення.	Розширення наявних типів словосполучень та синтаксичних конструкцій.	— правильно розуміє і визначає синтаксичну роль іменника, дієслова;
— іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово (<i>Кішка сидить. Tato читає</i>);	Привертання уваги до складу простого поширеного речення.	— виділяє слова із складу речення шляхом відповіді на запитання до членів речення;
— іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + прямий додаток (<i>Хлопчик п'є молоко. Дідусь дивиться телевізор</i>);	Формування навичок виділення слів із речень за допомогою запитань: хто? що робить? що? і т.п.	— володіє навичками складання речень із опорних слів, у яких частково чи повністю змінена початкова форма (<i>варити, мама, сун</i>);
— іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + прямий додаток (форма знахідного відмінка із закінченням -у (<i>Таня їсть цукерку. Tato читає газету</i>);	Формування уміння правильного використання різних відмінкових форм іменника при одному і тому самому дієслові. Формування синтаксичних зв'язків слів у словосполученнях і реченнях та відповідного їх граматичного оформлення.	— уміє складати речення різної складності з опорою на наочність та без неї (за картинкою, демонстрацією дій, опорними словами); — доповнює речення пропущеними словами;

<p>– іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + 2 залежних від дієслова іменника у знахідному відмінку одиниці + давальний відмінок одиниці (<i>Мама дає цукерку Тані. Хлопчик кидає палку собаці</i>);</p> <p>– іменник у називному відмінку + узгоджене дієслово + 2 залежних від дієслова іменника у знахідному відмінку одиниці + орудний відмінок одиниці (<i>Тато рубає дрова сокирою</i>).</p> <p>Розширення простого речення шляхом введення однорідних членів речення.</p> <p>Побудова речень з однорідними підметами (<i>помідою – круглий, червоний, соковитий, м'який, великий</i>).</p> <p>Побудова речень з однорідними присудками (<i>Мама прийшла, взяла віник, підмела кімнату</i>).</p> <p>Побудова речень з однорідними доповненнями (<i>На столі лежали яблука, груші, сливи</i>).</p>	<p>Складання безприменикових конструкцій із опорних слів у початковій формі. Формування уміння давати короткі та повні відповіді на запитання до членів речення.</p> <p>Формування елементарного синтаксичного аналізу словосполучення і речення.</p> <p>Формування уміння складати прості речення з 2-5 слів та користуватися ними.</p> <p>Засвоєння різних типів синтаксичних конструкцій: простого поширеного речення з попереднім відпрацюванням елементів структури речення (словосполучень), складносурядних та складнопідрядних речень.</p>	<p>– розуміє причинно-наслідкові зв'язки у складному реченні;</p> <p>– доповнює у реченні пропущені прикметники, орієнтуючись на граматичну форму іменника (<i>Ялинка росте ... будинком. Собака сидить ... будки</i>).</p>
<p>– Побудова складних речень:</p> <p>– складносурядного речення з протиставним сполучником "а" (<i>Спочатку треба помити руки, а потім витерти</i>);</p> <p>– з розділовим сполучником або (<i>Діти будуть читати книжку або підуть гуляти</i>);</p>	<p>Практичне засвоєння форм синтаксичного зв'язку слів у реченні (узгодження, керування, примикання) і способів їх мовного позначення.</p>	

<p>– складнопідрядного речення з підрядним причини із прийменником <i>тому</i> що (<i>Ми не підемо гуляти, тому що їде дощ</i>);</p> <p>– з підрядним бажання з прийменником <i>щоб</i> (<i>Я хочу, щоб приїхала мама</i>);</p> <p>– з підрядними умови з прийменником <i>якщо</i> (<i>Я буду малювати, якщо мама дасть мені олівці</i>).</p>		
<p>Синтаксичні трансформації.</p>	<p>Формування синтаксичних операцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розширення та ускладнення обсягу синтаксичної конструкції; – спрощення, згортання синтаксичної конструкції; – перестановка слів у реченні; – зміна однієї конструкції на іншу. <p>Утворення та передача змісту речення шляхом синтаксичних трансформацій.</p> <p>Оперування лексичним складом речення, морфологічними елементами слова при збереженні смислу речення.</p> <p>Перетворення речень шляхом зміни головного члена речення, часу події до моменту мовлення, стану, виду (<i>іти по дорозі – іти дорогою, кіт умиває мордочку – кіт умивається, хлопчик ловив рибу, хлопчик зловив рибу</i>).</p> <p>Упорядкування синтаксичного значення слова у деформованому реченні за наочною опорою та без неї.</p> <p>Засвоєння синтаксичної синонімії.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – розуміє речення, виражені складними грамагічними формами слів; – володіє умінням перетворювати синтаксичну структуру власного речення за запитаннями та на наочному матеріалі; – розуміє і передає смисловий зв'язок слів у конструкціях; – уміє перетворити деформоване речення у грамагічно правильну конструкцію.

<p>Логіко-граматичні конструкції.</p> <ul style="list-style-type: none"> — прості конструкції (<i>Бабуся спекла на свято смачний пиріг</i>); — інвертовані синтаксичні конструкції (<i>Автобус наздоганяє машина. Машина наздоганяє автобус</i>); — пасивні синтаксичні конструкції (<i>Земля вкрита білим снігом</i>); — порівняльні конструкції (<i>Дерево вище, ніж куц</i>); — речення з парадоксальним смыслом (<i>Дівчинка катає у візочку ляльку. Лялька катає у візочку дівчинку</i>); — складні конструкції (<i>Тато одягнув плац, тому що ішов доц</i>). 	<p>Розвиток розуміння і породження різних логіко-граматичних конструкцій. Формування слухового контролю на синтаксичному рівні (розвиток вміння визначати синтаксичну правильність речення).</p>	<ul style="list-style-type: none"> — розуміє і передає зміст простих, інвертованих, пасивних, порівняльних синтаксичних конструкцій; — розуміє і утворює часові конструкції (з б років), речення з парадоксальним смыслом, складні конструкції (<i>Після їди треба помити руки. За літом наступає осінь</i>).
<p>Зв'язне мовлення.</p> <p>Діалогічне мовлення.</p>	<p>Розвиток імпресивного та експресивного мовлення. Формування мовних засобів зв'язного висловлювання. Удосконалення навички діалогічного мовлення у процесі предметно-практичної діяльності та на спеціальних заняттях. Формування вміння самостійної постановки запитання.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — уміє уважно слухати і сприймати звернене мовлення у формі діалогу; — розуміє звернене мовлення: запитання, прохання; — уміє відповідати на запитання різного змісту; — уміє продовжувати, доповнювати відповіді інших дітей; — уміє самостійно звертатись із запитанням, проханням до дорослих та однолітків з дотриманням мовленнєвого етикету та правил норм поведінки; — володіє навичкою складання простих та складних речень за питаннями, демонстрацією дій, за сюжетною картинкою,

<p>Порівняння предметів з виділенням у них однакових і різних ознак.</p> <p>Побудова короткого оповідання за картинною, серії картин, розповіді-опису, простих переказів.</p> <p>Заучування простих віршів, скоромовок.</p>	<p>Розвиток імпресивного та експресивного мовлення.</p> <p>Формування навички монологічного мовлення у процесі складання монологічних висловлювань з опорою на наочність та без неї.</p> <p>Розвиток уміння зв'язно та послідовно переказувати тексти.</p> <p>Корекція зорової та слухової уваги, сприймання, пам'яті.</p> <p>Розвиток розумових операцій: порівняння, співставлення.</p> <p>Розвиток творчої уяви.</p> <p>Розвиток інтонації, почуття ритму. Формування виразності розповідання.</p>	<p>серією сюжетних картинок; – контролює власні висловлювання та інших;</p> <p>– володіє навичкою вести діалог описового або сюжетного характеру;</p> <p>– уміє використовувати невербальні засоби спілкування: міміка, жести.</p> <p>– уміє зосереджено, уважно слухати текст;</p> <p>– розуміє і усвідомлює зміст сприйнятого зв'язного тексту;</p> <p>– дає повну відповідь на запитання до тексту перед переказом;</p> <p>– володіє навичкою складання грамагічно правильних простих та складних синтаксичних конструкцій;</p> <p>– уміє будувати висловлювання різних типів: опис, розповідь, роздум, переказ з опорою на наочність та без неї;</p> <p>– володіє навичкою складання розповіді за сюжетною картинною, за серією картинок;</p> <p>– уміє складати колективну розповідь;</p> <p>– володіє навичкою творчого розповідання за наочністю та без неї;</p> <p>– уміє відрізняти вірш, казку, оповідання, опис;</p> <p>– уміє зрозуміти і визначити настрій тексту;</p> <p>– уміє правильно користуватися інтонацією;</p> <p>– заучує і розповідає напам'ять прості вірші, невеликі тексти.</p>
---	---	---

<p>Фонетико-фонематична сторона мовлення. Звуковимова.</p>	<p>Чітке сприймання та розрізнення на слух голосних, приголосних на матеріалі звуків, що правильно вимовляються:</p> <p><i>у, а, і, е, о, и, п, н, м, б, б', н, н', т, т', д, д', в, в', ф, ф', к, к', х, х', г, г' (в залежності від індивідуального прояву дефекту).</i></p> <p>Формування правильної звуковимови звуків, які підлягають корекції: <i>г, й, с, с', з, з', ч, ц, ц', дз, ш, ж, ч, дж, дж', л, л', р, р' (у відповідності до індивідуального плану корекції).</i></p> <p>Засвоєння складних за структурою слів на матеріалі звуків, що правильно вимовляються.</p> <p>Розвиток інтонаційної виразності, сили голосу, дикції, відповідного темпу, висоти голосу, чіткості висловлювань.</p>	<p>Уточнення, закріплення правильної артикуляції звуків, існуючих у мовленні.</p> <p>Постановка та початкове закріплення відсутніх звуків.</p> <p>Корекція звуків, що спотворено вимовляються, їх автоматизація в різних позиціях.</p> <p>Диференціація та введення в самостійне мовлення поставлених звуків.</p> <p>Формування диференціальних рухових звукових образів і системи їх протиставлення за найбільш значущими (корисним) ознаками (місце, спосіб утворення тощо) та за тонкими акустичними та артикуляційними ознаками у різних фонетичних умовах.</p> <p>Формування навички вимови складних слів, що складаються із звуків, що правильно вимовляються.</p> <p>Формування складової структури слова та засвоєння слів доступного звуко-складового складу.</p> <p>Розвиток просодичної сторони мовлення.</p> <p>Навчання вільного користування побутовими навичками у самостійному мовленні.</p>	<p>— правильно вимовляє звуки, які є у власній вимові або були раніше скориговані;</p> <p>— правильно вимовляє поставлені, авторизовані звуки та диференціює їх на слух та у вимові;</p> <p>— уміє вимовляти слова доступної складової складності;</p> <p>— висловлюється чітко, зрозуміло, у середньому темпі, помірно голосно з відповідною інтонацією, з правильним наголосом у словах;</p> <p>— володіє набутими навичками в самостійному мовленні.</p>
<p>Слухові процеси: сприймання, увага, пам'ять, контроль.</p> <p>Привертання уваги до звукового, складового звучання мовлення.</p> <p>Розвиток розуміння сприйнятого</p>	<p>Формування спрямованості уваги дитини на звуковий та морфологічний склад слова.</p> <p>Формування слухового, сприймання, слухової уваги, пам'яті, слухового контролю</p>	<p>— відтворне ритмічний малюнок слухових образів (·-, ··-, ···-), ритмічну структуру слова (---, ---);</p> <p>— запам'ятовує та відтворює ряд із 4-6 голосних звуків;</p>	

<p>мовлення.</p> <p>Розрізнення звуків, які відрізняються артикуляційними укладами (п-д, с-ж).</p> <p>Диференціація звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (п-б, с-з, с-ш і т.д.).</p> <p>Розрізнення звуків за дзвінкістю-глухістю (т-д, г-х, к-г, с-з, ш-ж) твердістю-м'якістю (т-г, д-д', б-б', п-п', в-в', к-к', м-м', н-н', ц-ц', с-с', з-з', л-л', й, р-р').</p> <p>Зіставлення за значенням слів-паронімів (слова, що містять звуки, не змішувані у вимові <i>гора-нора, котик-ротик</i>, слова, що містять корелюючі фонеми <i>коса-коза, мишка-миска, лак-рак</i>).</p> <p>Зіставлення за значенням слів-омонімів у реченнях або зв'язних текстах (<i>лисички, коса, клоц</i>).</p> <p>Зіставлення нульової і непрямої форми слова (іменників) і виділення загальному звучання (закінчення) у словах у відповідності до його буквенного позначення.</p> <p>Порівняння та контроль за правильністю мовлення.</p>	<p>за правильністю власних та інших висловлювань.</p> <p>Порівняння звукового образу слова, вимовляного дорослим та самою дитиною.</p> <p>Визначення у слові наявності заданого звука.</p>	<p>— запам'ятовує та відтворює ряди із звуків, складів, слів на основі звуків, що правильно вимовляються;</p> <p>— спрямовує увагу на звукове оформлення власного мовлення та сприйнятого мовлення оточуючих;</p> <p>— розуміє сприйняте на слух мовлення оточуючих;</p> <p>— помічає зміну значення слова у зв'язку з його звуковим та морфологічним оформленням;</p> <p>— розрізняє звуки близькі та далекі за артикуляцією на практичному рівні;</p> <p>— розрізняє слова-пароніми;</p> <p>— розрізняє слова-омоніми;</p> <p>— розуміє і встановлює схожість та відмінність смислу речення з однаковим лексичним складом (<i>Машина наздоганяє автобус. Машину наздоганяє автобус</i>);</p> <p>— встановлює загальне звучання у закінченнях слів (<i>мавпа, білка, зебра; мавпа, білка; зебра (що ти чуєш наприкінці цих слів?)</i>), показує відповідну букву;</p> <p>— утворює за аналогією слова з різними префіксами, з однотипними суфіксами, виділяє їх, розуміє схожість і відмінність у значенні слова;</p> <p>— порівнює звучання власного та чужого мовлення;</p>
---	--	--

		<p>– визначає правильність вимови звуків, слів у вимові оточуючих та у власному мовленні.</p>
<p>Фонематичний аналіз.</p>	<p>Розвиток фонематичного сприймання на основі чіткого розрізнення звуків (які правильно вимовляються) за ознаками: глухість – дзвінкість, твердість – м'якість. Формування чіткого константного уявлення про кожен фонему на основі акустико-артикуляційних характеристик. Формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувані дитиною у вимові звуки. Формування психологічних механізмів, що забезпечують розвиток фонематичних уявлень або звукових образів слів: слухового сприймання, слухової уваги, слухової та рухової пам'яті, слухового та рухового контролю.</p> <p>Розвиток слухової уваги в процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова як підтримки для практичного засвоєння граматичної та морфологічної системи слововорення та словозміни.</p> <p>Утворення за аналогією похідних слів.</p>	<p>– виділяє заданий звук серед інших звуків;</p> <p>– впізнає звук на тлі слова (визначає наявність або відсутність звука у слові);</p> <p>– добирає слова з заданим звуком з опорою на картинку та без неї (спочатку за допомогою педагога, потім самостійно);</p>

	<p>Розвиток фонематичного аналізу слова з опорою на слухове сприймання еталонного мовлення педагога, на власні чіткі кінестетичні та слухові відчуття (з опорою на власну вимову), а потім у внутрішньому плані без опори на власне слухове сприймання мовлення (фонематичні уявлення).</p>	
<p>Навчання граматики. Звуковий та складовий аналіз і синтез. Розрізнення на слух довгого та короткого слова (<i>сон-електричка</i>). Виділення першого наголошеного голосного звука в слові (Аня, Оля, Ігор). Аналіз звукосполучень: визначення кількості та послідовності звуків (аа, ай, ео, ауй). Аналіз і синтез прямого та оберненого складу (ас-са); Виділення першого і останнього приголосного звука в слові (<i>мак, кіт</i>). Визначення голосного в прямому складі (після приголосного) та в одному складових словах. Визначення наявності заданого звука в слові. Відбір картинок із заданим звуком. Називання (пригадування) слів із заданим звуком.</p>	<p>Формування у дітей необхідної готовності до навчання граматики. Розвиток звукового аналізу та синтезу складу, слова з опорою на чіткі кінестетичні та слухові відчуття на матеріалі звуків і слів, що правильно вимовляються дитиною. Формування володіння звуковим та складовим складом мовлення на практичному рівні. Розвиток навички орієнтування у звуковому складі слова. Розвиток слухової уваги та залучення її до аналізу звукового складу слова. Оволодіння навичкою звукового аналізу та синтезу прямого та оберненого складу. Розвиток операції аналізу слів, які мають просту та поступово ускладнену складову будову. Засвоєння термінів <i>звук, буква, склад, приголосний, голосний, твердий, м'який, глухий, дзвінкий, слово, речення</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – уміє виділяти перший наголошений голосний звук у слові; – виділяє перший і останній приголосний звук у слові; – уміє визначати і називати голосні фонемі в складі, слові; – уміє визначати послідовність фонем та їх кількість у звукосполученнях, словах; – розрізняє голосні та приголосні фонемі; – розрізняє приголосні фонемі на матеріалі звуків, що правильно вимовляються; – розуміє складоутворювальну роль голосного; – добирає з ряду слів слова, що містять певний звук; – добирає слова із заданим звуком; – визначає наявність та місце звука в словах у різних позиціях; – уміє робити звуко-складовий аналіз прямого складу (<i>та, ми</i>) та слів різної звукової та складової структури (односкладові,

<p>Аналіз односкладових слів (<i>суп, мак</i>).</p> <p>Визначення послідовності звуків у ряді з 2-3 звуків (голосних), встановлення їх кількості.</p> <p>Визначення місця звука у слові (початок, середина, кінець).</p> <p>Відтворення ритмічної структури слова.</p>	<p>Формування передумов навички читання простих слів.</p> <p>Розвиток розуміння прочитаного.</p>	<p>двоскладові типу <i>сік, коса, булка</i>);</p> <p>– виділяє заданий звук у ряді інших звуків;</p> <p>– виділяє склад із заданим звуком у ряді інших складів;</p> <p>- визначає наявність звука в слові;</p> <p>– уміє поєднувати звуки (букви) у складі, слова (с+о=со, с+о+к=сок, с+о+м=сом);</p> <p>– встановлює зв'язок між звучанням та значенням слова (<i>коса-коза</i>);</p> <p>– уміє ділити слово на складі, встановлювати кількість складів у слові;</p> <p>– складає схему односкладових та двоскладових слів;</p> <p>– вживає терміни: <i>звук, склад, голосний, приголосний, твердий, м'який, дзвінкий, глухий, слово, речення</i>;</p> <p>– знає букви української абетки, читає прямі та обернені складі, прості слова, розуміє прочитане.</p>
<p>Відтворення ряду:</p> <p>– із 3-4 складів: однаковий приголосний – різні голосні (<i>ма-мо-му-ми</i>);</p> <p>– із 3-4 складів різні приголосні – однаковий голосний (<i>ма-та-ка-на</i>);</p> <p>- із легких звуків, що правильно вимовляються, змінюючи наголос, інтонацію (<i>татата, татата</i>);</p> <p>- із слів з однаковим звучанням (<i>зуб-суп, коза-коса, рис-лис</i>).</p>		
<p>Сприймання та виділення заданого складу з ряду інших складів.</p> <p>Терміни звук, буква, склад, приголосний звук, голосний звук, слово, речення.</p>		
<p>Знайомство з буквами української абетки.</p> <p>Читання простих відкритих, закритих складів, односкладових слів.</p>		

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Методичні рекомендації до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ враховують сучасні наукові розробки, зміст яких спрямований на вирішення проблем розвитку мовленнєвої діяльності, закономірностей її формування у контексті нормального та порушеного онтогенезу. У основу методичних рекомендацій з формування лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної складової мовної системи, діалоговального та монологічного мовлення покладено напрями, розроблені Є. Ф. Соботович з позицій психолінгвістичного підходу до аналізу та корекції мовленнєвих порушень у дітей різної нозології. У працях відомого вченого обґрунтовано систему формування практичних мовних знань, умінь і навичок, зміст навчання і способи його формування у лінгвістичній ланці, представлено аналіз механізмів порушення мовленнєвої діяльності з урахуванням її складної психологічної структури, виділено розумові операції з фонологічними, лексичними та граматичними одиницями мови та їх розвиток, психічні процеси, що забезпечують формування цих операцій. З огляду на таке трактування основних напрямів корекції усіх складових мовленнєвої системи, представлені нижче методичні рекомендації розроблені і адаптовані для роботи з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ в умовах дошкільного навчального закладу.

У описаних умовах корекції мовленнєвих порушень поряд із розробленими напрямами, методами впливу використовується і класичний лінгводидактичний підхід, який традиційно використовується у логопедії (А. М. Богущ, К. Л. Крутій, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна та ін.)

5.1. Формування лексичної сторони мовлення

Система формування лексико-семантичної сторони мовлення розроблена на основі виявлених відповідних порушень у дітей вказаної категорії, визначених труднощів оволодіння лінгвістичною складовою мовної компетенції.

Психолінгвістичний аналіз процесу формування лексичної системи у дошкільників (зокрема семантичної ланки лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності), психологічних механізмів розвитку дитячого мовлення у нормі та патології дозволив визначити пріоритетні складові процесу формування лексико-семантичної сторони мовлення.

Зважаючи на те, що переважна кількість дітей шостого-сьомого року життя із загальним недорозвитком мовлення вступають до масових загальноосвітніх шкіл, постає завдання спеціальної підготовки таких дітей до шкіль-

ного навчання, оскільки вони стикаються з великими труднощами у процесі опанування шкільних знань.

Основні напрями формування лексичної системи мовлення включають в себе:

I. Формування узагальнювальної функції слова.

II. Формування, уточнення і диференціація різних типів лексичних значень (синонімічних, антонімічних, багатозначних, похідних і основних) і відпрацювання в зв'язку з цим норм їх лексичної сполучуваності.

III. Формування поняття про слово як одиницю мови.

IV. Формування системи морфологічного словотвору.

V. Формування лексичної системності.

I. Перший напрям роботи спрямований на формування узагальнювальної функції слова. Ця функція проходить ряд етапів свого формування: засвоєння дитиною номінативного, контекстуально обумовленого, узагальненого лексичного значення (словесного поняття) і на цій основі його переносного значення, понятійної співвіднесеності й абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови.

Процес засвоєння різних відтінків контекстуально зумовленого значення слова і його багатозначного змісту, починає формуватися з трьох років і охоплює весь дошкільний вік. Така робота проводиться вже у середній групі.

Набагато складніше формуються словесні поняття, що позначають не конкретні явища навколишнього світу, а його загальні сторони, властивості, стани, наприклад: чесність, мрія, лень, хитрий, розумний, дурний, добрий, співчувати, турбуватися.

Сутність методики формування у дітей шостого-сьомого року життя цих словесних понять схожа із методикою роботи з дітьми п'ятого року життя і полягає в наступному: пропонується дитині послухати ряд текстів, що містять поняття, які відпрацьовуються. Після читання кожного тексту дитину просять пояснити значення виділеного слова. «Як ти розумієш це слово?», «Що означає в цій казці це слово?». Потім повторно читаються всі тексти один за одним. Фіксується увага дитини на тому, що задане 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). Зазначимо, що такий вид роботи проводиться в середній групі, у старшій на це відводиться значно менше часу і з лексичним матеріалом більш складного змісту.

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.

Для проведення роботи із засвоєння узагальненого лексичного значення слова в старшій групі дошкільного закладу доцільно використовувати наступні групи слів. Іменники абстрактні (радість, бідність, хитрість, жадіб-

ність, 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.

Особливо важко діти засвоюють прикметники, що означають згадані якості. Для засвоєння значень прикметників доцільно використовувати тексти, що містять задані слова, з подальшим коментуванням та роз'ясненням.

Узагальнене значення дієслів засвоюється на основі роз'яснення педагога про дії різних предметів та істот з опорою на наочність та без неї. Наприклад, плавати може листочок, качка, собака, риба, черепаха; світить місяць, сонце, ліхтар, вогонь; росте людина, дерево, квіти і т.п.

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 формування 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, явища природи (дощ, сніг, град, хуртовина) тощо. Варто створювати і більш широкі групування 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 предметів, 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 закладу і першому класі 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.

II. 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) відбувається вже у середній групі. У старшій групі робота продовжується. Діти 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 (заняття), 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 лексична поєднуваність слів, яка реалізується у зв'язках з іншими словами (рум'яні щічки, рожевий бант тощо).

III. Дослідження багатьох авторів зазначають великі труднощі засвоєння лексичного значення слова в процесі вивчення мови як шкільного предмета як у дітей з порушенням, так і з нормальним мовленнєвим розвитком. Це відбувається тому, що в уявленні дитини слово «зростається» із предметом, його якістю, дією, станом тощо, яке воно називає. Матеріальна оболонка слова в цих випадках виявляється самостійним носієм значення або ім'ям того чи іншого предмета, дії, якості, стану тощо.

Усвідомлене засвоєння лексичного значення слова стає можливим лише в тих випадках, коли звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок із предметом, його якістю або дією, тобто слова починають використовуватися як знаки, як умовне позначення того чи іншого змісту (так званий етап функціонального використання мовних знаків). На цій основі формується і усвідомлення слова як елемента речення і в цілому його вербального складу. Цей механізм враховується у процесі формування орієнтування на слово як одиницю речення. У результаті цього дитина підходить до усвідомлення того факту, що одне й те саме слово може називати різні явища (багатозначні слова), і навпаки, різні слова позначають подібні предмети, їх якості, дії (синоніми). Таким чином формується усвідомлення дитиною слова як елемента і складової частини речення, а також уміння аналізувати словесний склад речення.

Згідно зі спостереженнями науковців за онтогенезом дитячого мовлення, слово поступово виділяється з практики контекстуального спілкування і стає самостійним знаком, який означає предмет, дію, якість, відношення. Це процес перетворення слова в елемент самостійних кодів, які забезпечують спілкування дитини. У результаті слово починає виокремлюватися від предмета і тоді слова починають використовуватися як знаки, як умовне позначення того чи іншого змісту (предметне значення).

У дошкільному віці зазначений вид роботи проводиться під час формування смислової структури самостійного висловлювання, коли педагог (логопед) ставить запитання до кожного слова майбутнього речення з опорою на наочність. 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.

Усвідомлення дитиною слова як елемента і складової частини речення, а також уміння аналізувати словесний склад речення, формується на основі функціонального використання мовних знаків, що в свою чергу відбу-

вається у процесі засвоєння різних смислових пластів слів (синонімічних, антонімічних, багатозначних, переносних, похідних тощо). Ця робота (підготовка дитини до функціонального використання мовних знаків на матеріалі засвоєних типів лексичних значень) проводиться і на всіх наступних етапах навчання під час формування практичного усвідомлення різних словесних значень слова.

Труднощі, які виникають у дітей під час засвоєння найскладнішого узагальнення – абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови, вимагають підходити до формування цього уміння з попередження їхніх причин за такими напрямками (за Є. Ф. Соботович):

III.1. Формування в дитини практичних уявлень про слово як про самостійного носія значення. До засвоєння цих знань на практичному рівні дитина переходить у результаті розуміння та опанування різних типів лексичних значень.

III.2. Виділення слів з речення на основі сформованого функціонального використання мовних знаків. Тільки на базі цього у дитини можна сформувати орієнтування на слово і певний елементарний рівень усвідомлення його як складової одиниці мови.

III.3. Формування аналізу словесного складу речення. Цю роботу варто починати з навчання дитини виділяти слова не з речення, а з ряду слів, об'єднаних загальною семантичною ознакою, які належать до однієї частини мови, але контрастних за своїм конкретним значенням.

Доцільно при проведенні названих вправ використовувати лексичний матеріал, відпрацьований у процесі проведення підрозділів III.1. III.2.

Після цього варто перейти до аналізу словесного складу речення, послідовно збільшуючи кількість слів (2, 3, 4). На даному етапі навчання не можна використовувати для аналізу речення, що включають прийменники і сполучники, оскільки вони залишаються для дитини невід'ємними від слів.

Лише після зазначеної попередньої підготовки відпрацьовується співвіднесеність слів, що позначають предмети, їх дії і якості з відповідними смисловими, а точніше, синтаксичними запитаннями: „Яке слово відповідає на запитання «Що робить?», «Який?» «Яка?» «Яке?» тощо. Це є першим кроком на шляху засвоєння абстрактно-узагальненого значення іменників, дієслів, прикметників.

Наприкінці необхідно відзначити, що цілий ряд вправ, названих у даному розділі роботи, представлений у літературі і використовується в логопедичній практиці. Однак самі по собі узяті окремо вони не являють собою визначену послідовну систему. Для її реалізації дуже важливий оптимальний добір відповідного лексичного матеріалу, зв'язних текстів, що забезпечує практичне інтуїтивне засвоєння лексичних мовних одиниць у всьому різноманітті їх значень.

IV. Формування системи морфологічного словотвору відбувається на основі розвитку розумових дій та операцій:

- порівняння слів за звучанням і значенням;
- виділення спільної морфеми;
- присвоєння значення спільній морфемі;
- утворення за аналогією;
- перенос та генералізація;
- засвоєння різних словотворчих моделей.

У зв'язку з цим педагогу необхідно розв'язати такі 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.

Перш за все необхідно сформувати навичку морфологічного аналізу на практичному рівні шляхом співставлення слів з однаковими суфіксами (слонення, кошеня, цуценя і т.п.), префіксами (прийшов, приніс, прибіг і т.п.), однаковим коренем (ліс, лісник, лісовий, лісовичок, пролісок). На заняттях використовується той лексичний і граматичний матеріал, який розуміють і знають діти.

Шляхом порівняння основного та похідного слова формується значення морфеми (В. К Орфінська, Є. Ф. Соботович). Для цього використовуються завдання типу: «мило лежить в мильниці, покажи, де мило, а де мильниця» і т.п.

У процесі співставлення похідних слів виділяється спільний суфікс *-ниц-* (цукорниця, пісочниця, мильниця). Далі діти за аналогією утворюють похідні слова з цим же суфіксом (супниця, цукерниця, серветниця). Аналогічно: лисячий, заячий, білячий, котячий; цегляний, дерев'яний, кам'яний і т.п. 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).

Для дієслів продуктивним є префіксальний словотвір. У дітям необхідно сформувати розуміння та навичку використання дієслів з просторовим значенням руху (прибіг, забіг, відбіг, перебіг, підбіг), завершеності дії (написав, побудував, закрит, намалював).

Для прикметників та іменників продуктивним способом утворення є суфіксальний. Найбільш уживані суфікси зазначені у програмі, а для відпрацювання та засвоєння цього способу словотвору рекомендовано використовувати алгоритм формування у дітей розумових дій і операцій з мовними знаками (Л. І. Бартенева, Є. Ф. Соботович, О. М. Шахнарович та ін.), пред-

ставлений у програмно-методичному комплексі з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ (Л. І. Трофименко).

В. Оволодіння лексичною системністю передбачає певний рівень сформованості у дитини цілого ряду розумових операцій (Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, О. М. Шахнарович та ін.), таких як структурування наочної ситуації, кумуляція (накопичення) й узагальнення різних значень одного і того самого слова, класифікація і узагальнення слів за семантичними ознаками, порівняння предметів (встановлення подібності та різниці), встановлення смислових відношень між словами. Засвоєння цих операцій вимагає сформованості мовних, сенсорних, логічних категорій. Лише на цій основі у процесі постійного розширення й уточнення дитиною значення слова, спостереження за його використанням у різних мовленнєвих ситуаціях, порівняння значень за подібними та різними ознаками у дітей формуються певного роду семантичні зв'язки між словами.

Формування синтагматичних зв'язків включає роботу над вживанням слів у словосполученнях та реченнях. Розвиток структурного компоненту значення передбачає оволодіння дітьми семантичними зв'язками. Завдання на складання словосполучень пропонуються у ігровій формі. Наприклад: слово перетворюється на магніт. Воно притягує і приєднує інші слова, при цьому дітям пояснюється значення слова «магніт».

Робота з формування парадигматичних зв'язків передбачає організацію семантичних полів за різними ознаками. На початковому етапі групування відбувається за певними темами (логічними, лексичними). У подальшому здійснюється розподіл слів усередині семантичного поля, виділення ядра та периферії. Види асоціацій представлені у роботі Р. І. Лалаєвої, Н. В. Серебрякової (Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

Для формування лексичної системності, семантичних полів 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.

Засвоєння різних способів словотвору, робота над структурою слова, уточнення його граматичного значення проводиться паралельно.

5.2. Формування граматичної сторони мовлення

За даними спеціальної літератури (Р. Є. Левіна, Л. В. Лопатіна, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна та ін.), а також за даними власних досліджень, діти із ЗНМ оволодівають граматичною системою мови у більш пізні терміни, у їх мовленні наявні стійкі граматичні помилки, труднощі оволодіння граматичними категоріями тощо. Певним чином діти на практичному рівні опановують найбільш прості морфологічні категорії роду,

числа, відмінка, особи і у звичному контексті використовують правильно, але при виконанні більш складних завдань з'являються помилки.

Психолінгвістичний аналіз виявлених помилок показує, що в їх основі лежать наступні причини: недостатня сформованість спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення, недостатнє сприймання та відтворення фонетичного складу закінчення слова, недоліки формування практичного морфологічного аналізу, труднощі оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичної зміни, недостатнє засвоєння смислових зв'язків між словами та їх граматичне оформлення, а також труднощі одночасного охоплення всієї системи смислових зв'язків слів у реченні, що, як відомо, визначається рівнем розвитку симультанних синтезів (О. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева, С. Ф. Соботович, В. В. Тарасун). Іншими словами, у процесі конструювання власного висловлювання дитина має правильно вибрати тільки ту форму, яка необхідна для вираження певного змісту, оскільки цей зміст передається не тільки за допомогою лексичних одиниць мови, але і смислового зв'язку слів, що оформлюється за допомогою граматичних морфем.

Тому у корекційно-попереджувальному навчанні дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ варто зробити основний акцент на формування синтаксичних структур і, насамперед, синтаксичного значення слова в реченні, форм його синтаксичних зв'язків. Саме цей напрям роботи буде сприяти не тільки усуненню аграматизмів, але і попередженню орфографічних помилок під час шкільного навчання, зокрема, правильному правопису закінчень слів у реченні (що особливо важливо для дітей із алалією).

Спеціальне навчання, спрямоване на формування певного рівня оволодіння граматичною стороною мови, що забезпечує правильну побудову власних висловлювань та розуміння зв'язного мовлення, включає наступні розділи:

I. Формування спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення.

II. Уточнення та формування предметного значення граматичних морфем (числових, відмінкових, родових закінчень іменників; числових, родових закінчень прикметників, дієслів; особових закінчень дієслів) і системи цих форм.

I. Формування граматичної правильності мовлення відбувається на основі попередньо засвоєного матеріалу з лексики і фонетики. З цією метою використовують вправи на розрізнення та співставлення форм слів, навчають дітей вслуховуватися в числові закінчення іменників (Дай кубик, дай кубики. Покажи, де є піраміда, а де немає піраміди), в числові закінчення дієслів (Покажи, де танцює, а де танцюють), в часові та родові закінчення дієслів доданого виду (Женя упав. Женя упала), у відмінкові зміни одного і того ж слова, вираженого іменником (Хто на картинці? Лисиця. Кого бачили в зоопарку? Лисицю. Кому дали курочку? Лисиці. З ким лисенята? З лисицею).

Для удосконалення сприймання на слух значущих частин слова, що виражають їх граматичне значення, у завдання на визначення дії і місця розташування предметів включають дієслова з різними префіксами (Підійди до стола. Перейди у кімнату. Обійди навколо стільця). Щоб у дітей вироблялося правильне розуміння смислу дієслова з префіксами, їм необхідно продемонструвати, як зміна форми дієслова вказує на зміну самої дії. Для цього потрібно групувати однакові префікси з різними дієсловами та однакові дієслова з різними префіксами (біг – прибіг, писав – написав, їхав – переїхав; прийшов, приніс, приїхав). При цьому увага дітей фіксується на частині слова, яка вносить зміну у його значення (інтонаційно виділяється потрібна морфема). З цією метою використовуються спеціальні вправи, які акцентують увагу на смисловій та звуковій стороні слова. Наприклад, уміння утворювати та використовувати в мовленні слова з пестливим значенням відіграє велику роль у розумінні відтінків слів, допомагає дітям самостійно розширювати словниковий запас. Формування цих навичок відбувається у процесі розвитку дій і операцій, які лежать в основі словотворення. Таким чином, разом із уточненням значення слів дуже важливо спрямувати увагу дітей на зміну значення слів у залежності від суфікса та закінчення, що має велике значення для розширення обсягу розуміння мовлення, а також для покращення якісних показників лексики. Наприклад, слова зі зменшено-пестливими суфіксами (Покажи, у кого бант, а у кого бантик; у кого хвіст, а у кого хвостик тощо).

З цією метою включаються також вправи, спрямовані на розуміння в реченнях слів, схожих за своїм звуковим складом, але різних за значенням. Таким чином розрізняються дієслова активного та пасивного стану (Покажи, де хлопчик купається, а де хлопчика купають); іменники у прямих та непрямих відмінках (Покажи, де дівчинка іде, а де з дівчинкою ідуть); присвійні прикметники (Дай Тані ляльку. Дай Таніну ляльку). Поступово у дітей розвивається розуміння та вміння вибирати з двох слів те, яке найбільше підходить до певної ситуації (шиє – зашиває, зайчика – зайчику).

Розділ з формування морфологічної системи словотворення ми включено до розділу з розвитку лексичної сторони мовлення, оскільки словотворення є важливим механізмом розширення і поповнення словника дитини.

Для закріплення уміння орієнтуватися на граматичну форму слова наведемо приклад диференціації однини та множини іменників у називному відмінку: спочатку чоловічого роду (стіл, шарф, кубик, помідор), жіночого (шафа, книга, квітка, слива), а потім середнього роду (вікно, озеро, каченя, море). Діти спочатку називають картинки, на яких намальований один предмет, а потім називають картинки із зображенням декількох предметів. Після того, як були названі картинки (наприклад, столи, шарфи, кубики, помідори), педагог привертає увагу дітей до того, що у кінці цих слів чути однаковий звук (*и*). Порівняння слів за звучанням, розрізнення за семантикою готує дітей до морфологічного аналізу на практичному рівні.

Отже, привертання уваги дітей до граматичного та звукового оформлення мовлення, оперування морфологічним складом слова у процесі його граматичної зміни є важливим механізмом розвитку граматичної та лексичної сторони мовлення. До складу цього механізму входять такі операції, як морфологічний аналіз, виділення морфем, практичне уміння порівнювати та співставляти слова за змістом та граматичними ознаками, узагальнення спільної ознаки (наприклад, спільного звучання та значення). Сформованість цих умінь готує дітей до правильного відбору та використання лексем в самостійному мовленні та надає великі можливості для розвитку чуття мови у області морфології.

Спеціальні окремі заняття з розвитку зазначених дій не проводяться, окремі вправи включаються як фрагменти у заняття з розвитку лексико-граматичних засобів мови. Численні завдання, розробки ігор та вправ з розвитку уваги до граматичного оформлення мовлення широко представлені у спеціальній літературі.

II. Практичне засвоєння граматичних змін основних частин мови (іменників, дієслів, прикметників) за морфологічними категоріями відбувається з урахуванням різноманітності їх предметно-синтаксичного значення (наприклад, значення числових, відмінкових форм іменника, особових форм дієслова, родових та відмінкових форм прикметників, яка їх синтаксична роль тощо).

Робота над диференціацією та закріпленням числових форм іменників організовується на основі попередньо засвоєного матеріалу з фонетики, практичної лексики та граматичних конструкцій. Початкові вправи можуть бути спрямовані на розрізнення та співставлення форм слів, наприклад, шляхом уміння вслуховуватися у закінчення іменників у однині та множині (кубик – кубики, рука – руки). Практичне використання іменників однини та множини включається в утворення узгодженого словосполучення з дієсловом (літак летить – літаки летять), у процес складання простих речень за картинкою, демонстрацією дій, запитаннями. Поряд із уточненням і закріпленням числових форм іменників відбувається засвоєння та вживання присвійних займенників спочатку чоловічого і жіночого (мій, моя), потім середнього (моє) роду однини та множини (мої). Оволодіння зазначених граматичних умінь проходить у спеціально організованих комунікативних ситуаціях, в умовах яких діти підводяться до опанування елементарними навичками монологічного мовлення. У дітей формуються мовні засоби зв'язного висловлювання.

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

Зазначеним способом відпрацьовуються:

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 і т.п.).

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 пісеньок, 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:

- 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.

Формування словозміни прикметників у дітей із ЗНМ відбувається з труднощами, котрі пов'язані з їх абстрактним значенням та пізньою появою у мовленні дітей. Така діяльність має пряме відношення до інтелектуального рівня розвитку дітей, оскільки вони повинні виділяти із образу предмету необхідні ознаки, властивості та словесно їх позначати. У змісті роботи з формування словозміни прикметників ураховується послідовність появи в

онтогенезі форм іменників і прикметників. Починати необхідно із узгодження прикметників з іменниками у називному відмінку однини та множини чоловічого роду (кам'яний будинок, червоний шарф, великий кубик – великі кубики), жіночого роду (червона квітка, солодка цукерка, холодна зима – червоні квітки), середнього роду (глибоке озеро, мокре листя, солодке печиво – глибокі озера). Наступні завдання спрямовані на:

– узгодження прикметників з іменниками у непрямих відмінках однини у безприйменникових конструкціях (маленькому хлопчику, руді білочки, дерев'яною ложкою тощо) та з прийменниками (з рудою білочкою, про сірого зайчика, під зеленою ялинкою, без сильного вітру, через широку дорогу тощо);

– узгодження прикметників з іменниками у непрямих відмінках множини у безприйменникових конструкціях (круглих помідорів, маленьким козенятам, синіми м'ячами тощо) та з прийменниками (на голих деревах, за високими горами, під великими вікнами, з добрими очима тощо).

Розрізнення та виділення у словосполученні ознак предметів за їх назвою та запитаннями (який? яка? яке? які?) потребує уміння вслуховуватися в слова і правильно співвідносити закінчення питального слова та прикметника чоловічого, жіночого, середнього роду (яка? зелена, велика, тверда; який? зелений, великий, твердий тощо) (тип підрядного зв'язку між елементами словосполучення – узгодження). Поступово правильно утворені дітьми прикметники включаються у різні вправи, які вимагають від них самостійного утворення відповідної форми слів у залежності від роду, числа, відмінка іменника, з яким вони узгоджуються. На цьому етапі відбувається навчання дітей 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.

Ряд вправ призначений для навчання дітей впізнавати предмети за основними ознаками, орієнтуючись не тільки на лексичне значення слова, але і на граматичне та фонетичне звучання закінчень у словах. Наприклад. Відгадування описових загадок з опорою на картинки, а потім і без них: «Пухнаста, руда, хитра». «Швидкий, колючий, боязливий». Потім за демонстрацією дій та за картинками складаються словосполучення та речення з іменниками в непрямих відмінках без прийменників та з ними. Діти за запитаннями педагога який? яка? яке? які? поширюють речення, вчать співставляти речення і доповнювати їх означеннями, а отже однорідними членами речення, правильно узгоджуючи слова між собою. Таким же чином відбуваються і синтаксична трансформація розширення речення. Наприклад: «Зелена ялинка росте в лісі». «Висока, пухнаста ялинка росте в густому лісі».

Відомо, що теперішній час сприймається дітьми і засвоюється легше і раніше, ніж минулий, а тим більше майбутній. У зв'язку з цим робота почи-

нається з вправ з розвитку та співставлення форм дієслів. Дієслова у реченні частіше за усе узгоджуються з іменником, якими вони виражають підмет і присудок. Спочатку діти вчать вслуховуватися у закінчення дієслів однини і множини та узгоджувати дієслова третьої особи теперішнього часу у числі (іде – ідуть, співає – співають, тече – течуть). Потім відбувається засвоєння дієслів теперішнього часу першої, другої, третьої особи в однині (я танцюю – ти танцюєш – він (вона, воно) танцює, у множині (ми танцюємо – ви танцюєте – вони танцюють) та їх диференціація.

Узгодження дієслів минулого часу з іменниками в роді та числі має певну поетапність. Спочатку це відбувається на іменниках чоловічого роду (хлопчик малював, поїзд їхав, кіт їв), потім на іменниках жіночого роду (дівчинка танцювала, синичка прилетіла, машина їхала), на іменниках середнього роду (сонце зайшло, дерево хиталося, гусеня з'їло) та їх диференціація (їхав – їхала – їхало – їхали).

Диференціація часових форм дієслів відпрацьовується в іграх. Під час гри за встановленими правилами діти відповідають на запитання (що ти робиш? що ти робив (зробив)? що ти будеш робити?), утворюючи необхідну форму дієслова (я малюю – я малював (намалював) – я буду малювати). Діти навчаються слухати запитання, співвідносити його з дією, яка відбулася, відбувається чи буде відбуватися, таким чином розвиваються свої часові уявлення на практичному рівні.

У процесі практичного засвоєння категорії способу дієслова дітей навчають уміння змінювати форму дієслова наказового способу другої особи однини у дієслова дійсного способу третьої особи однини теперішнього часу (дай – дає, тримай – тримає, малюй – малює). Утворені граматичні форми вводяться в активне спілкування, де послідовно закріплюються лексико-граматичні значення. З цією метою організовується мовленнєва практика, коли діти діють з предметами, беруть участь в різних видах діяльності, грають у спеціально організовані ігри тощо.

5.3. Формування синтаксичної сторони мовлення

Формування синтаксичних структур відбувається на основі засвоєння 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.

Основними синтаксичними одиницями мови є словосполучення і речення. Мовленнєвий план роботи над словосполученням і реченням повинен спрямовуватися 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.

Практична реалізація зазначених напрямів.

1. 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).

2. 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 в основному сформовані і вони вживають їх у своєму мовленні. Однак у цих 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?
- Дерево сховалося за дівчинку. Дівчинка сховалося за дерево. Як правильно?
- Хлопчик зламав машину. Машина зламала хлопчика. Як правильно?
- Заєць тікає від вовка. Вовк тікає від зайця. Як правильно?
- Лисиця спіймала курку. Курка спіймала лисицю. Як правильно?
- Автобус їде за машиною. Що їде попереду?
- Собаку кусила оса. Хто кусався?
- Собака доганяє хлопчика. Хто біжить попереду? Хто біжить позаду?

Розуміння атрибутивних конструкцій.

Бабуся внучки.

Внучка бабусі.

Собака хазяїна.

Вихователь дитини.

Дитина вихователя.

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 відпрацювання 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 відповіді дитині на запитання, а потім скласти речення.

- Збирав хто? – хлопчик, що? – горіхи, кому? – білці, де? – у парку.
- Розповідає що? – казку, кому? – дівчинці, про кого? про що? – про вовка, про ліс.
- Гуляла хто? – дівчинка, 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).

Відпрацювання цих 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.

Розвиток синтаксичних трансформацій і синтаксичної синонімії.

а) звуження обсягу речення (скорочення кількості слів зі збереженням граматичної структури і змісту).

З цією метою пропонується дитині прослухати речення, відповіді на запитання, поставлені педагогом до членів цього речення і повторити його так, як зрозуміла дитина. Наприклад, педагог називає речення: «Діти прикрасили ялинку кольоровими кульками». Далі педагог запитує дитину: «Що прикрашено кульками?, чим прикрашена ялинка?, хто прикрасив ялинку?»),

а потім просить повторити це речення. Діти, зазвичай, повторюють ці речення, утворюючи більш просту конструкцію.

Можна використовувати інші конструкції.

– Мама принесла дочці смачні цукерки. Можна сказати коротше (зразок дає педагог): – Мама принесла цукерки

Далі діти змінюють речення самостійно.

- Навесні птахи прилітають із теплих країв.
- Діти подарували бабусі на день народження свої малюнки.

б) розширення речення (додавання слів). З цієї метою педагог задає відповідні питання.

- Дідусь читає книжку. Дідусь читає (кому?) онуку (який?) цікаву книжку.
- Хлопчик малює. Хлопчик малює (чим?) олівцем (що?) машину (яку?) вантажну.
- Мама дочки. Як сказати по-іншому? (У дочки є мама. У мами є дочка).
- Собака хазяїна. Як сказати по-іншому? (У хазяїна є собака).
- Хазяїн собаки. (У собаки є хазяїн).

в) перехід однієї конструкції в іншу:

- ◆ із пасивної в активну:
 - Земля вкрита білим снігом. Білий сніг вкрив землю. (Зразок педагога).
 - Красиве плаття пошиті мамою. Хто пошив плаття?
 - Великий сніговик зліплений дітьми. Що зліпили діти?
 - Вітром зламало дерево. Повтори, як ти зрозумів.
 - Будинок побудований. Як сказати по-іншому? Будинок побудували.
- ◆ з інвертованої в конструкцію з прямим порядком слів:
 - Траву їсть корова. Як сказати по-іншому? Перестав слова. Корова їсть траву.
 - Дівчинку доганяє хлопчик. Як сказати по-іншому?
 - Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі. Як сказати по-іншому? Перестав слова.

г) зміна структури речення зі збереженням змісту:

- Йти дорогою. Як сказати по-іншому? Йти по дорозі. (Зразок педагога).
- Плисти морем. Як сказати по-іншому? Плисти по морю. (Підкреслені конструкції є граматично правильні).
- Дощить (або сонячно). Як ти це розумієш?
- Піду гуляти. Як сказати по-іншому? Я піду гуляти.
- Дай мені іграшку. Як сказати по-іншому? Ти дай мені іграшку.

Можна використати і завдання «Скажи по-іншому». Педагог пропонує перевести одну конструкцію в іншу: «Як про це можна сказати інакше?».

- Листя стало жовтим.

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

д) зміна порівняльних конструкцій:

- Слоно більше вовка. Хто великий, а хто маленький? Слоно великий, а вовк маленький. (Зразок педагога).
- Дерево вище, ніж куцо. Що високе, а що низьке?
- Літак рухається швидше, ніж потяг. Що рухається швидко, а що повільно?
- Увечері морозить сильніше, ніж уранці. Коли було тепліше, коли холодніше?

На завершальному етапі відбувається розвиток уміння самостійної побудови речень різних типів за картинкою, демонстрацією дій, ситуації, за опорними словами.

Такий зміст корекційно-попереджувального навчання не тільки сприяє розвитку мовлення дитини в її граматичній ланці, але і сприяє попередженню орфографічних помилок на письмі (неправильному написанню закінчень слів).

5.4. Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення

Згідно психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, фонологічної складової лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності, у дітей старшого дошкільного віку необхідно сформувати базові практичні мовні знання, що лежать в основі засвоєння фонетико-фонематичної системи мовлення і фонетичного принципу письма. Ці знання забезпечуються складною системою розумових операцій з фонологічними одиницями мови, що поступово формуються.

Відомо, що недостатня сформованість або порушення мовленнєворухової функції і кінестетичного аналізу спричиняють порушення звукової сторони мовлення, над якими надбудовуються фонематичні недоліки. Їх стан залежить від характеру порушення звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини.

Дослідження особливостей формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку із ЗНМ показують, що найчастіше загальними механізмами фонематичних порушень у цих дітей є системне порушення слухових операцій і слухових функцій: слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю за власним мовленням (Є. Ф. Соботович, О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте та ін.). У результаті цього 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.

Виходячи із зазначеного, розроблені напрями і зміст корекційно-попереджувального навчання з розвитку фонетико-фонематичної системи містять у собі кілька блоків (за Є. Ф. Соботович).

I. Перший блок спрямований на корекцію звуковимови, яка передбачає формування правильної вимови, методика роботи якої детально висвітлена у спеціальній літературі. Однак задачами змісту корекційно-попереджувального навчання дітей шостого-сьомого року життя із ЗНМ є не тільки формування правильної звуковимови, але і формування диференціальних рухових звукових образів і системи їх протиставлення за найбільш значущими (корисним) ознаками, такими як місце, спосіб утворення та ін. Відпрацювання цих ознак дозволить дитині не змішувати 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, дизорфографії 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.

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

II. 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, який 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).

У процесі проведення зазначеної роботи важливо відпрацювати у дитини навичку зіставлення слів (на практичному рівні) за звучанням і значенням.

II. 1. 1. Зіставлення за значенням слів-паронімів (слова, що містять звуки, не змішвані у вимові *гора-нора, котик-ротик*, слова, що містять корелюючі фонеми *коса-коза, мишка-миска, лак-рак*) відбувається за загальноприйнятими методиками.

П. 1. 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 проведення цих вправ необхідно розвивати у дітей не стільки розуміння значення граматичних форм, скільки виховувати навичку 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 питання (картинки *лисеня* і *ялинка* відсутні).

Велике значення має питання про правильний добір граматичного матеріалу для цих вправ. Тому, у першу чергу відбираються граматичні форми, значення яких усвідомлюється дітьми. Відносно легко діти розпізнають іменники в однині і множині, форми іменників зі значенням недорослості (кошеня), зменшеності (ведмедик), умістилища (хлібниця); диференціюють видові (малює-намалював) і числові (танцює-танцюють) форми дієслів; більш важким для дітей є синтаксичний спосіб розпізнавання числа і роду іменників і прикметників (зелений листок-зелені листки; червоне-червона-червоний).

П. 1. 3. Привертання уваги дитини до зміни значення речення у зв'язку з його різним граматичним оформленням.

З цією метою пропонуємо дитині послухати речення з однаковим лексичним складом і встановити смислову тотожність або відмінність. Наприклад:

- а) Білку побачила лисиця.
- б) Лисиця побачила білку.
- в) Лисиця побачила білку.
- г) Білку побачила лисиця.

Дитині пропонують зіставити речення (Чи однакові речення?) а) і б), в) і г), а) і в), б) і г), відповісти на запитання до членів речення. Наприклад. Хто побачив білку? Кого побачила білка? Хто побачив лисицю? Кого побачила лисиця?

П. 1. 4. Зіставлення нульової і непрямой форми слова (іменників) і виділення загального звучання (закінчення) у словах. Наприклад, мавпа, білка, зебра; мавпу, білку, зебру (Що чується наприкінці цих слів?).

П. 1. 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, привіз – відвіз, налив – відлив; у словах, лисеня, вовчєня, цуценя, кошеня. Визначити загальне звучання.

П. 2. Розвиток фонематичного аналізу.

Робота з розвитку фонематичного аналізу проводиться на матеріалі слів і звуків, які правильно вимовляються дитиною. Усі вправи, спрямовані на розвиток звукового аналізу слова, повинні проводитися з поступовим переходом від опори на слухове сприймання мовлення педагога, промовляння і сприймання свого власного мовлення і потім до виконання цієї операції в розумовому (внутрішньому) плані.

Робота з формування фонематичного аналізу та синтезу передбачає уміння дитиною виділяти потрібний звук у складі, слові, реченні, визначати його місце знаходження, диференціювати його 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.

II. 2. 1. Впізнавання звука серед інших звуків, у словах. Виділення голосних із ряду звуків. Впізнавання голосного у складі та односкладовому слові. Впізнавання голосних у багатоскладових словах. Виділення приголосних з ряду інших звуків. Впізнавання приголосних у багатоскладових словах.

II. 2. 2. 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).

II. 2. 3. Визначення послідовності звуків:

- у ряді голосних (*ay, ya*);
- в оберненому складі (*am, aj*);
- у прямому відкритому складі (*ne, lo*);
- у закритому складі, слові (*mak*);

Уміння чітко і швидко визначити звукову структуру слова є необхідним для правильного та чіткого 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.

II. 3. 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. 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).

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, різних за звуко-складовою

структурою. Спочатку це слова найбільш легкі для сприймання, що містять найменшу кількість звуків, а потім поступово їх структура ускладнюється. Імітація відхиленя 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.

III. Формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувани 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.

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 звука 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 таких слів входить звук-замінник. Наприклад, якщо звук «ш» заміняється 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. Мовленнєвий дидактичний матеріал повинен включати слова, що містять звук, який раніше неправильно вимовлявся і його заміник.

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

5.5. Формування зв'язного мовлення

Зв'язне мовлення відіграє важливу роль у процесі мовленнєвого розвитку дошкільників. У дітей з мовленнєвими порушеннями комунікативні уміння і навички формуються в недостатньому обсязі і якості, а процес їх формування відбувається у більш пізні терміни, ніж у дітей із звичним перебігом мовлення. Недоліки у формуванні мовних засобів подовжений час не дозволяють таким дітям активно включатися у мовленнєве спілкування та

гальмують їх емоційно-психологічний розвиток. За даними спеціальної літератури, проведеного педагогічного експерименту, у старших дошкільників із ЗНМ наявні специфічні утруднення у формуванні зв'язного мовлення: недостатнє вміння відображати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, вузьке сприймання дійсності, нестача мовленнєвих засобів, труднощі, що з'являються при плануванні зв'язного вислову.

У старшому дошкільному віці у дітей із ЗНМ формування мовних засобів зв'язного висловлювання спрямоване на удосконалення та розвиток сприймання зверненого мовлення, його розуміння (мовленнєвосприймальна ланка) та на формування навички самостійного мовлення у процесі відповідей на запитання, складання висловлювань з опорою на наочність та без неї (мовленнєвотворювальна ланка). Отже, ефективність корекційного навчання забезпечується послідовним розвитком зв'язних форм мовлення за двома векторами: від діалогічних до монологічних, від репродуктивних до продуктивних (творчих) форм.

Сучасні освітні вимоги мають на меті оволодіння дітьми такими формами усного мовлення, як відповідь на поставлене запитання, самостійна постановка питання, розповідь, коротке повідомлення, опис, переказ літературного тексту, розповідь та бесіда за картиною та за серією сюжетних картинок, творча розповідь.

Робота з формування зв'язного мовлення проводиться поступово: спочатку у процесі відпрацювання смислової програми зв'язного висловлювання. З цією метою логопед разом з дітьми розглядає сюжетні малюнки або їх серію, ставить запитання, які допомагають дитині встановити смислові зв'язки між окремими елементами. Наприклад, хто це? що робить? куди? що? кому? чим? коли? тощо.

Далі відбувається формування навички перекодування смислової програми висловлювання із пасивної в активну, у розгорнуте мовлення. Ці дії доречно відпрацьовувати спочатку на рівні речення, а потім зв'язного тексту.

Якщо діти виконують елементарну програму завершення речення з опорою на складений педагогом його початок, то у подальшому такий вид роботи проводиться без опори на наочність. Відпрацювання таких вправ дає можливість перейти до більш складних завдань: самостійному складанні речень за малюнком, за опорними словами. Так само і на основі зв'язного тексту. Педагог складає невелику розповідь, діти додають необхідні речення, спираючись на запитання педагога. Потім з опорою на питання педагога самостійно складають розповідь, за тим складають розповідь без опори на питання. У такому ж плані відпрацьовується переказ прочитаного тексту: з опорою та без опори на наочність.

Удосконалення навички діалогічного та монологічного мовлення відбувається у процесі предметно-практичної діяльності у формі діалогу, запитань, підказок та без таких на спеціальних заняттях та поза ними у ігровій формі.

5.6. Навчання грамоти

Одночасно з роботою, спрямованою на формування та корекцію фонетико-фонематичної системи мовлення, проводиться навчання грамоти, що має на меті підготовку до навчання дітей читання і письма.

Під час підготовки до навчання грамоти в першу чергу необхідно виправити у дітей недоліки звуковимови, уточнити артикуляцію тих звуків, що правильно вимовляються. Ця робота здійснюється на індивідуальних і фонетичних заняттях. Протягом усього періоду корекційного навчання закріплення правильної звуковимови поєднується з розвитком дикції й усуненням труднощів у вимові слів складної звуко-складової структури, розвитком дрібної моторики. Максимальна увага приділяється автоматизації і диференціації поставлених звуків у самостійному мовленні.

Розвиток фонематичного сприймання та розрізнення відбувається одночасно з розвитком аналізу і синтезу звуків мовлення. Педагог повинен навчити дітей виділяти звук в ряді інших звуків, склад із заданим звуком у ряді інших складів, встановлювати наявність звука в слові, голосних на початку слова в позиції під наголосом і перший приголосний. Діти вправляються у відтворенні звукового ряду, визначають порядок та кількість звуків у ньому (а-у – а-у-и).

Вправи у складовому та звуковому аналізі і синтезі з опорою на чіткі кінестетичні і слухові відчуття, у свою чергу, сприяють оволодінню звуками мовлення. Це має велике значення для введення в мовлення поставлених або уточнених у вимові звуків. Таким чином, вправи, спрямовані на закріплення навички аналізу і синтезу звукового складу слова, допомагають нормалізувати процес фонемоутворення і готують дітей до засвоєння грамоти.

Програмою передбачено вивчення дітьми букв української абетки і навчання основ читання на основі звуко-буквеного аналізу і синтезу слів. Для цього дитину навчають використовувати графічні схеми та моделі звукового складу слова, що істотно полегшує задачу опанування звукового аналізу з опорою на зоровий аналізатор. Схема звукового складу слова допомагає визначити кількість звуків у слові, дозволяє дитині перевірити правильність виконаного звукового аналізу слова в кількісному та якісному аспекті. При фіксуванні помилки в схемі необхідно повернутися до початкового аналізу слова.

На кожному занятті з грамоти вивчається одна буква. Звук, що називає цю букву, вживається у твердій і м'якій позиції. Дітей вчать визначати наявність або відсутність заданого звука в слові, його місце, проводити аналіз і синтез сполучень з цим звуком. Наприклад: склад -ап- (скільки звуків, який звук перший, другий), після чого діти визначають складоутворювальний голосний з положення після приголосного (-ма-). Усі ці вправи готують дітей до засвоєння аналізу та синтезу прямого складу та слів з ним. Одночасно діти знайомляться з термінами «склад», «слово», «звук», «голосний», «приголосний», «твердий», «м'який», «речення», практично засвоюють складоутво-

ривальну роль голосного звука, розрізняють на практичному рівні звуки за твердістю, м'якістю, дзвінкістю, глухістю.

У подальшому дітей вчать складати моделі односкладових і двоскладових слів, проводити звуко-складовий аналіз і синтез слів типу *сун*, *коса*, використовуючи схематичні позначення.

Навичка складання і читання складів, слів закріплюється щодня вихователем у вечірній час, а батьками – у вихідні дні.

В ігровій цікавій формі діти вчать за кількістю оплесків добирати слово з відповідною кількістю складів, із заданим складом добирати (називати) ціле слово, додавати відсутній склад, щоб вийшло дво-, трискладове слово, вибирати малюнки, у назві яких міститься 1, 2, 3 склади. По мірі ознайомлення з буквами ці склади включаються дітьми у схему слова за допомогою букв із розрізної абетки.

Велика увага приділяється вправам на перетворення слів шляхом заміни, перестановки, додавання звуків, букв. При цьому формується осмислене читання. При подальшому ускладненні матеріалу використовуються односкладові слова зі збігом приголосних (стіл, слон), двоскладові слова зі збігом приголосних у середині слова (кішка, качка), на початку слова (склянка), а потім трискладові слова (панама, капуста) (за умови достатнього мовленнєвого розвитку дітей). Пропонуються варіанти перетворення слова «лак» у «рак», «мак» заміною в ньому однієї букви, складання слів із заданих букв: а, м, а, м; т, с, і, л.

Діти вчать вставляти пропущені букви в простих словах на надрукованих картках, читати склади в спеціально вставлених стрічках-смужках, складати з цих складів слова, разом їх читати, пояснюючи зміст прочитаного.

До кінця навчання дітей вчать членувати речення на слова, визначати при читанні кількість і порядок слів у реченні (дво-, трислівні). Після цього склад речення поступово ускладнюється, їх зміст має бути добре знайомим дітям. Діти вчать розуміти різницю між словом і реченням, дотримують паузи між словами. Одночасно виконуються вправи на розвиток дрібної моторики пальців рук, необхідної для навчання письма, на формування зорово-просторової орієнтації.

У результаті навчання діти повинні уміти вимовляти і розрізняти між собою усі звуки мовлення, правильно їх вживати в самостійному мовленні, уміти визначити наявність та місце будь-якого звука в словах, уміти повністю аналізувати слова типу «шум», «ніс», «риба», «санки». Діти вправляються в умінні складати і читати з букв розрізної абетки слова, які не потребують спеціальних знань орфографії.

5.7. Організація і планування корекційної роботи

Корекційні заняття логопеда проводяться щодня в ранкові години. Логопед проводить наступні типи занять:

1. Формування лексико-граматичних засобів мовлення, зв'язного мовлення (3 р. на тиждень).

2. Розвиток фонетико-фонематичної системи мовлення (1 р. на тиждень).

3. Навчання грамоти (1 р. на тиждень).

За формою проведення щоденні логопедичні заняття поділяються на:

- ◆ фронтальні (навчання грамоти);
- ◆ підгрупові (усі інші);
- ◆ індивідуальні.

Кількість підгрупових та індивідуальних логопедичних занять може варіюватися у залежності від комплектування та контингенту дітей. Часто в старших групах у логопедів виникає необхідність у додаткових індивідуальних заняттях з метою корекції звуковимови дітей, які вперше прийшли до закладу і перебуватимуть протягом одного навчального року. У такому разі логопед організовує один день саме для індивідуальної роботи.

У другій половині дня вихователем виділяється 30 хвилин на корекційну роботу з підгрупою або з окремими дітьми за завданням логопеда (щоденно). Усе навчання проводиться поетапно, кількість занять залишається сталою протягом усього навчального року. Логопедичні заняття будуються з урахуванням послідовності етапів розвитку лексичної, граматичної сторони мовлення і зв'язного висловлювання. Логопед підбирає до кожного заняття відповідний дидактичний, мовленнєвий, ілюстрований матеріал з урахуванням теми і мети заняття на даному етапі. При цьому зміст дібраного матеріалу жорстко не пов'язується з конкретною лексичною темою. На лексичні теми орієнтується вихователь, під час яких збагачується, уточнюється словниковий запас дітей, розвиваються та удосконалюються усі системи мови.

На корекційних заняттях з формування лексико-граматичних засобів мовлення, зв'язного мовлення логопед окреслює наступні завдання:

- а) формування узагальнювальної функції слова;
- б) формування, уточнення і диференціація різних типів лексичних значень;
- в) підготовка дитини до самостійного практичного використання слів із зазначеним значенням;
- г) орієнтування на слово як одиницю речення;
- д) формування практичних навичок словозміни і словотвору;
- е) розвиток розуміння і засвоєння синтаксичних значень;
- є) уведення в самостійні висловлення дітей засвоєних навичок і умінь, розвиток зв'язних висловлювань.

Логопедичні заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення (або звукової сторони) будуються з урахуванням особливостей звуковимови дітей. На цих заняттях передбачається:

- а) уточнення правильної звуковимови, розвиток кінестетичних відчуттів;
- б) розвиток слухової уваги до звукового оформлення мовлення;
- в) формування фонематичного сприймання, фонематичних уявлень;

- г) формування слухової пам'яті, слухового контролю;
- д) розвиток фонематичного аналізу.

Навчання грамоти проводиться на матеріалі звуків, що правильно вимовляються, у наступних напрямках:

- а) звуковий та складовий аналіз і синтез;
- б) знайомство з буквами;
- в) формування навички складання і читання складів, слів;
- г) розвиток розуміння прочитаного.

РОЗДІЛ 6

МОВЛЕННЄВИЙ ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ, УЗАГАЛЬНЮВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ СЛОВА, ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ

Вправа. Дібрати назву предмету до назви дії.

Інструкція: «Дай відповідь на запитання».

літає (летить) – хто? [птаха, метелик, мука, жук] що? [вертоліт, літак, повітряний змій, тополиний пух, сніжинка, повітряна кулька]

біжить – хто? [людина, звір] що? [річка, струмок, молоко] іде – хто? [дівчинка, кіт, тато] що? [дощ, сніг, весна, час, поїзд]

росте – хто? [дитина, цуценя, дерево, квітка, трава] що? [сніжна гора, будинок, калюжа]

стоїть – хто? [хлопчик, кінь, дерево, ліс] що? [стіл, осінь, поїзд]

прийшла – хто? [мама, кішка] що? [зима, радість]

пливе – хто? [людина, риба, дельфін] що? [корабель, човен, м'яч]

Вправа.

а) дібрати картинки, назви яких можуть вживатися з даним словом [дієсловом].

б) показати картинки, на яких іде людина, іде урок, іде поїзд іде дощ.

Інструкція: Підбери картинки, які підходять до цього слова, наприклад, пливе.

Вправа. Добір одного загального слова до двох запропонованих слів з опорою на картинки.

Інструкція: Дай відповідь на запитання.

– дерево, квіти [що роблять?] – ростуть

– письмовий, кухонний [що?] – стіл

– столовий, чайний [що?] – посуд

– фруктові, хвойні [що?] – дерева

– фрукти, овочі [які?] – смачні, соковиті

– дерева, трави [які?] – зелені, високі

Гра «Розмова фарб». Дібрати до кожного кольору якомога більше слів.

Підготувати кольорові олівці. Педагог підносить кольорові олівці до вуха:

– Наші кольорові олівці заговорили. Відгадайте, що вони мені розповіли?

Діти відбирають собі олівці. У дорослого червоний олівець.

– Червоний: Я – мак, я – вогонь, я – помідор.

Далі за зразком відповідають діти. Дорослий слідкує за правильністю відповідей. Приблизні відповіді дітей:

Оранжевий: я – морква, я – апельсин, я – абрикос

Жовтий: я – курча, я – сонце, я – лимон.

Зелений: я – трава, я – сад, я – ліс.

Голубий: я – небо, я – лід, я – кулька.

Синій: я – море, я – дзвіночок, я – м'яч.

Фіолетовий: я – слива, я – бузок, я – фіалка.

– Збираємо олівці. Олівці мені зашепотіли одне слово. Вгадайте, яке?

Веселка! Ми зараз назвали сім кольорів веселки. Хто більше і точніше підібрав слів до кожного кольору, той і виграв.

РОЗУМІННЯ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Вправа. Прочитати дітям тексти. Після читання кожного ставиться запитання: «Що означає слово *біда* в цьому вірші (оповіданні)?».

На крижині

/уривок/

Узимку море замерзло. Рибалки всім колгоспом зібралися на кригу ловити рибу. Узяли сіті і поїхали на санях по льоду. Поїхав і рибалка Андрій, а з ним його синок Володя. Поїхали далеко-далеко. І куди його не кинь, все крига й крига: це так замерзло море. Андрій з товаришами заїхав найдалі. Наробили в кризі дірок і в них почали запускати сіті. День був сонячний, усім було весело.

Вже великі купи мороженої риби лежали на льоду. Володин батько сказав:

– Досить, час додому!

Але всі почали просити, щоб лишитись ночувати і зранку знову ловити. Увечері попоїли, позагорталися добре в кожухи і полягали спати в санях. Володя притулився до батька, щоб було тепліше, і міцно заснув.

Раптом уночі батько схопився і закричав:

– Товариші, вставайте! Дивіться, вітер який! Не було б *лиха!*

Усі схопилися, заметушилися.

– Чому нас гойдає? – закричав Володя.

А батько гукнув:

– Біда! Нас відірвало і несе на крижині в море!

Всі рибалки бігли по крижині і кричали:

– Відірвало! Відірвало!

А хтось вигукнув:

– Загинули!

Дитинство

Ось моя хатина,	І дружки до мене
Ось моє село.	Збіглися тоді –
Знову цілу гору	Почали сміятись
Снігу намело.	Отакій <i>біді</i> .
Ось лечу на санках,	Все лице і руки
Раптом на бік – бух!	Викачані в сніг.
І з гори кочуся,	В мене справді <i>лихо</i> ,
Аж забило дух.	А хлоп'ятам сміх!

І. Суриков

Мороз Іванович

/уривок з казки/

В одному будинку жили дві дівчинки – Рукодільниця та Ледарка, а з ними нянька. Рукодільниця була розумна дівчинка: рано вставала, сама, без няньки, одягалася, а вставши с постелі, за діло бралася: піч топила, хліб місила, хату підмітала, півня годувала, а потім до колодязя по воду ходила. А Ледарка тим часом в ліжку лежала, потягувалася, з боку на бік переверталася, ото хіба недоскочить лежати, так промовить спросоння:

– Нянечко, надінь мені панчішки! Нянечко, зав'яжи черевички! – а потім скаже: – Нянечко, чи немає булочки?

Одного разу з Рукодільницею *біда* трапилася: пішла вона до колодязя по воду, опустила відро на мотузці, а мотузка та обірвалася, упало відро в колодязь. Що його робити? Розплакалася бідна Рукодільниця та пішла до няні розповісти про свою *биду* й нещастя, а няня Парасковія була така суворя та сердита, каже:

– Сама шкоду зробила, сама й виправляй; сама відерце втопила, сама й доставай.

В. Одоєвський

ПЕРЕНОС ЗНАЧЕННЯ

Зайчикова хатка

/уривок з казки/

Оселились біля річки	Почала лиса зітхати:
Сірий зайчик та лисичка.	– Як я житиму без хати?
Зайчик – в хатці луб'яній,	Зараз зайча прожену
А лисичка в крижаній.	І влізу в хату луб'яну!
Ось постукала в віконця	Де вже зайчику малому
Тепла сонячна весна,	Суперечить хижаку.
І розтанула на сонці	Довелось тікати з дому
Біла хатка крижана.	Бідолашному звірку,

А лисиця та хвостата
Влізла в зайчикову хату,
І в хатинці луб'яній
Оселилась як в своїй.

Н. Забіла

– Що трапилося з зайчиком?

Після читання усіх текстів дітей запитують: «Що означає слово біда?»

Гра «Третій зайвий».

Мета: вчити дітей виділяти загальну ознаку в словах, розвивати вміння узагальнювати.

Завдання: визначити зайве слово.

Інструкція: Назви зайве слово.

Виграє той, у кого менше хибних відповідей.

- синій, червоний, дозрілий;
- кабачок, огірок, лимон;
- ліс, лісник, листя;
- море, морква, морський;
- кінь, індик, гусак;
- радісний, веселий, похмурий;
- вовчий, березовий, ведмежий;
- боязливий, сміливий, хоробрий;
- бігти, літати, малювати;
- похмуро, хмарно, ясно;
- рум'яний, веселий, червоний;
- сосна, дерево, дерев'яний;
- гусак, гуска, гусінь;
- книга, учень, школяр;
- понеділок, середа, осінь;
- літо, весна, неділя;
- дерев'яний, глиняний, міцний;
- радість, біль, сум;
- кукурікати, говорити, дзиччати;
- догори, гора, донизу.

Вправа. Назвати предмети однієї логічної групи за однією ознакою.

Інструкція: Добери слово.

- червоний овоч: помідор, ...
- круглий овоч: помідор, ...
- жовтий фрукт: лимон, ...
- солодкий фрукт: персик, ...
- залізний посуд: чайник, ...
- теплий одяг: пальто, ...

Гра «Придумай слова».*Мета:* Формування узагальнень.

Попередньо з дітьми обговорюється значення запропонованих слів. Наприклад, яблуко, груша – це фрукти; зелений, червоний – це колір та інші.

Інструкція: Я почну називати слова, а ти продовжуй ряд слів.

а/ яблуко, персик ...	б/ корова, кінь ...
цибуля, часник ...	лисиця, вовк ...
береза, сосна ...	качка, гуска ...
ромашка, гвоздика ...	голуб, горобець ...
понеділок, вівторок ...	мурашка, муха ...
в/ ранок, день ...	г/ круглий, овальний ...
понеділок, вівторок ...	маленький, середній ...
весна, літо ...	дерев'яний, скляний ...
	червоний, жовтий ...

Гра «Підкажи слівце».

Мета: Актуалізація вибору слів. Розвиток мислення, швидкість реакції. Ведучий починає фразу, а учасники закінчують її.

Інструкція: Добери потрібне слово.*Що робить?*

Ворона каркає, а сорока? Сорока ... /стрекоче/.

Сова літає, а кролик? Кролик ... /стрибає/.

Корова жує, сіно, а собака? Собака ... /гризе кістку/.

Кріт риє нірку, а ластівка? Ластівка ... /в'є гніздо/.

Який? Яка? Яке?

Кофтинка шовкова, а шуба? Шуба... (хутряна).

Яйце овальне, а м'яч? М'яч... (круглий).

Лимон кислий, а сіль? Сіль... (солоня).

Гірчиця гірка, а абрикос? Абрикос... (солодкий).

Білка пухнаста, а їжак? Їжак... (колючий).

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНОЇ СПІВВІДНЕСЕНОСТІ ТА АБСТРАКТНО-УЗАГАЛЬНЕНОГО ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Вправа. *Мета:* розвиток узагальнень:

а) перед дітьми виставлені картинки з різних лексичних груп, наприклад: одяг, взуття, овочі, посуд та ін.

Які предмети можна об'єднати і назвати одним словом, наприклад «одяг»?

Відбери картинки, які можна назвати одним словом.

Вправа. *Мета:* класифікація предметів (за картинками):

а) далеких за значенням (стіл, диван, шафа – метелик, жук, павук: меблі – комахи).

б) близьких за значенням (лисиця, заєць, ведмідь – кішка, свиня, кінь: дикі та свійські тварини).

Картинки пропонуються вроздріб. Дітям дається завдання: розкласти ці картинки на дві купки. Критерій класифікації не уточнюється. Після виконання завдання дітям пропонується відповісти, чому вони так розклали картинки.

Гра «Що зайве?». *Мета:* розвиток дії класифікації, аналізу.

а) відібрати зайву картинку, яка не відноситься до даної логічної групи. Наприклад, пропонуються наступні картинки: яблуко, лимон, слива, помідор;

б) відібрати зайву картинку всередині однієї групи предметів для закріплення зв'язків між назвами предмета та його ознаками. Наприклад, пропонуються наступні картинки: яблуко, лимон, слива, банан (зайва картинка «яблуко»), тому що яблуко кругле, а інші фрукти овальні; лимон, банан, персик, абрикос (зайва картинка «лимон»), тому що лимон кислий, а інші фрукти солодкі); береза, клен, дуб, сосна (зайва картинка «сосна», тому що у сосни голки, а у решти дерев – листя).

Гра «Порівняй і розкажи». *Мета:* Формування дії порівняння та класифікації.

Пропонується порівняти ряд об'єктів за допомогою картинок, а потім на вербальному рівні: банан, персик, картопля, м'ясо, молоко, сонце, камінь.

Дитині пред'являються дві перші картинки і ставиться запитання: «Чим банан і персик схожі, а чим вони відрізняються?» У другій задачі додається картинка «картопля»: «Чим картопля відрізняється від банана та персика і чим вони схожі?» Потім до попередніх картинок додається по одній наступній картинці з аналогічним запитанням. Рішення задачі закінчується порівнянням всіх семи предметів з контрастним поняттям «камінь».

Вправа «Загадки». *Мета:* Відгадування загадок на узагальнювальні слова з називанням функціонального призначення, місцезнаходження, ситуації, в якій частіше за усе знаходиться предмет. Можна використовувати картинки:

- ростуть на городі, їх їдять, готують їжу (овочі);
- ростуть в саду на дереві, дуже смачні та солодкі (фрукти);
- живуть біля людини, приносять користь (домашні тварини);
- вони стоять в квартирі, на них ставлять, сидять, лежать (меблі);
- це одягають на тіло, на ноги (одяг, взуття) та ін.

Вправа. «Загадки». *Мета:* Відгадування загадок з називанням узагальнювальних понять та декількох диференціальних ознак предмета.

- Що це? Овоч, круглий, червоний, смачний (помідор).
- Це іграшка, він круглий, червоний, гумовий (м'яч).

- Кругле, жовте, велике, тепле, світить в небі (сонце).

Вправа. «Загадки». *Мета:* Відгадування загадок за назвою складових частин предмета. Що це?

- Кузов, кабіна, колеса, руль, фари, двері.
- Стовбур, гілки, бруньки, листя, коріння.
- Дно, кришка, стінки, ручки.
- Каюта, якір, трюм, ніс, руль, капітан.
- Під'їзд, поверх, сходи, квартири, дах.
- Стрілки, цифри, скло, браслет.

Вправа. «Як назвати одним словом?» *Мета:* Засвоєння узагальнювальних понять (за картинками та без них):

а) назвати:

- береза, дуб, клен – це...
- автобус, тролейбус, метро...
- молоток, пила, рубанок...
- дупло, гніздо, нора...
- ковбаса, молоко, хліб...
- скрипка, баян, гітара... та ін.

б) доповнити слова за аналогією. Наприклад: *плаття – це одяг.*

мак – це...	корова –
сковорода –	стіл –
чоботи –	літо –
або навпаки:	

наприклад: *фрукти – персик*

одяг –	тварини –
квіти –	меблі –
посуд –	пори року –

Гра «Кому що потрібно?». *Мета:* називати речі, необхідні кожній професії. Педагог називає професію (показує відповідну картинку), а діти добирають слова (картинки), що позначають необхідні для роботи предмети.

- Кухар (каструлі, черпак, плита, продукти).
- Лікар (білий халат, ліки, термометр).
- Столяр (молоток, цвяхи, дошки, рубанок).
- Художник (фарби, пензлі, полотно, рами).

За кожне назване слово діти отримують фішку. Перемагає той, хто назбирав більше фішок.

Гра «Згадай і назви».

а) «Чарівне коло». *Мета:* Актуалізація та добір слів до узагальнювального поняття.

Намальований великий круг розділений на чотири частини з підписами та картинками, наприклад, одяг, тканини, взуття, білизна (або інше). По центру крутиться дзиґа (вовчок). Як тільки він зупиниться, педагог називає відповідне узагальнююче поняття, на яке вказує стрілка. Наприклад: тканини – шовк, шерсть, ситець. Виграє той, хто більше всіх назве слів.

б) «Кроки». *Мета:* Активізація та поширення словника за узагальнювальними поняттями.

Діти стають в одну лінію. По черзі починають крокувати. На кожному кроці потрібно сказати одне слово. Наприклад: педагог говорить: «Овочі». Одна дитина крокує і називає: помідор, цибуля, огірок, картопля і т.д. Коли дитина зупинилася і не називає слова, завдання дається іншій дитині.

Виграє той, хто далі всіх прокрокує.

Гра «Кошик». *Мета:* Розвиток уміння добирати, впізнавати, виділяти предмети відповідно до конкретних умов використання. Співвідносити ознаки предмета з літературними героями.

Хід: визначити і пояснити, який кошик потрібний: Червоній Шапочці; Маші, Ведмедю; Михайлу Івановичу, Настасії Петрівні, Михайлику; Снігуроньці.

Можливі варіанти вправ: діти вибирають речі казкових героїв: шапки, посуд, меблі та ін. за розміром, призначенням тощо.

Варіант I. Дітям пропонуються кошики (або інші предмети) казкових героїв.

Кожна дитина вибирає свого героя, аналізує його потреби, пов'язані з перенесенням чогось у кошику, і визначає зовнішній вигляд, чому він саме так виглядає. Так, кошик Червоної Шапочки повинен вмістити пиріжок і горщик масла, дівчинка буде тримати його в руці. Ведмедю потрібен короб, в якому помістяться Маша і пиріжки і нести його треба на спині.

Варіант II. Дітям пропонуються різні предмети: шапки, миски, чобітки, столи, будинки та ін. Необхідно згрупувати предмети, що належать одному персонажу, словесно обґрунтувати своє рішення.

Або: чим відрізняються предмети одного героя від предметів іншого.

Гра «Що до чого?». *Мета:* Засвоєння співвідношення понять, підібрати слів так, щоб відношення в ряді були аналогічними (з картинками).

Інструкція: я назву слова, а ти добери до них свої слова, які підходять. Ось наприклад:

а) зразок: човен – вода

човен	санки	ковзани	поїзд	літак
вода				
(повітря, лід, сніг, рейки)				

б) ускладнене завдання. До поданих слів діти повинні самостійно, за зразком, дібрати необхідне поняття, яке виражає характерний стан тварини:

вовк – злість (злий), лисиця – ..., заєць – ..., лев –

в) житло тварини:

птах – гніздо, ведмідь – ..., лисиця – ..., вовк – ..., білка –

ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ

АНТОНІМИ

Вправа. Послухати вірш.

Хитра киця

У вишневому садочку,
На зеленому горбочку
Жила собі киця,
Киця – трудівниця.

В Киці клопотів багато:
Треба всіх нагодувати
Ще й водою напоїти,
Та полити сад і квіти.
В день погожий і в негоду
Носить Киця з річки воду...
Ну ніяк не може киця
обійтися без криниці.

Мала хатку чепурненьку,
Двійко діток, стару неньку,
Й господарство невелике –
Курку, Гуску та Індіка.

Якось їй біля воріт
Стрівся Пес – її сусід.
Попросила його киця:
– Друже, викопай криницю.
Я за це тобі віддячу...
Тільки пес той був ледачий.
Проминув мерщій ворота:
– Не для мене ця робота.
Я люблю поїсти ласо
Та й на це немає часу!

І. Січовик

Дати відповідь на запитання:

- Яка в цьому віршику киця? Який пес?
- Що це означає?
- Це одне і те ж саме?

Вправа. «Закінчи речення».

Мета: Добір антонімів (за картинками та без них).

- Зима холодна, а літо... (тепле).
- Трава низька, а дерево... (високе).
- Морква солодка, а редька... (гірка).
- Молоко рідке, а сметана... (густа).
- Пір'я легке, а камінь... (важкий).
- Вата біла, а сажа... (чорна).
- Малина солодка, а лимон... (кислий).
- Вдень світло, а вночі... (темно).
- Кричать голосно, а шепочуть... (тихо).
- Кінь біжить швидко, а черепаха повзе... (повільно).

Гра «Порівняй». Пропонується порівняти і сказати: *які?*

- за смаком: гірчиця і мед;
- за товщиною: канат і нитка;
- за кольором: помідор і лимон;
- за шириною: дорога і стежка;
- за висотою: кущ і дерево;
- за віком: хлопчик і дідусь.

Вправа. «Слова-вороги». *Мета:* назвати слова-антоніми парами в реченні.

- Червоний олівець *гострий*, а чорний *тупий*.
- Таня *хвора*, а Ліда *здорова*.
- Взимку *холодно*, а влітку *жарко*.
- Василько *веселий*, а Петро *сумний*.

З цією метою можна використовувати народні прислів'я:

- Вітер *добрий* при стозі, а *злий* при морозі.
- Ластівка день *починає*, а соловей *кінчає*.
- Чим *розумний* стидається, тим *дурний* величається.
- Умій *сказати*, умій і *змовчати*.
- На *смілого* собака гавкає, а *боягуза* кусає.
- *Скупий* складає, а *щедрий* споживає.
- *Порожня* бочка гучить, а *повна* мовчить.

Гра «Вгадай картинку». *Мета:* відбір предметів за певною ознакою.

На дошці виставлені картинки: дерево, будинок, людина, паркан, ведмідь, ягоди, хліб, диван, собака та ін. (за вибором педагога).

Педагог просить назвати, про кого можна так сказати: високий – низький, добрий – злий, спритний – незграбний, кислий – солодкий, твердий – м'який та ін.

Вправа. До поданих слів підібрати з запропонованого ряду слово з протилежним значенням.

- Холод: висота, спека, ширина.
- Доброта: хитрість, злість, м'якість.
- М'який: пухнастий, твердий, колючий.
- Веселий: добрий, великий, злий.
- Говорити: розповідати, співати, мовчати.

Гра з м'ячем «Скажи навпаки». *Мета:* самостійний добір слів з протилежним значенням.

Прикметники

чистий – брудний
здоровий – хворий

бідний – багатий
хоробрий – боязливий

гострий – тупий
глибокий – мілкий
злий – добрий
літній – зимовий
пухнастий – колючий

Іменники

друг – ворог
день – ніч
хвороба – здоров'я
добро – зло

Дієслова

знайшов – загубив
піднімати – опускаєти
говорити – мовчати
виходити – заходити
іти – стояти

працьовитий – лінивий
веселий – сумний
ласкавий – грубий
новий – старий
сильний – слабкий

молодість – старість
ледар – трудяга
холод – тепло
біда – радість

плакати – сміятися
працювати – відпочивати
веселитися – сумувати
наливати – виливати
пам'ятати – здобувати

СИНОНІМИ

Вправа. Дітям пропонується прослухати вірші:

а) **Коник-стрибунець**
(уривок)

У степу, в траві пахучій,
Коник, *вдалий* молодець,
І *веселий*, і *співучий*,
І *проворний* стрибунець.
Чи в пшениченьку, чи в жито,
Досхочу розкошував
І цілісінькеє літо,
Невгаваюче співав.
Розгулявся на всі боки,
Коли гульк – аж в степ широкий
Суне злючая зима.

Л. Глібов

Після читання віршів дітям ставиться запитання:

– Якими словами-приятелями в цьому вірші говориться про коника? Який він був? (*вдалий*, *веселий*, *співучий*, *проворний*).

– Якими схожими словами ще можна сказати про такого коника? (*радісний*, *щасливий*).

– Якими словами говориться про метелика, який він?

б)
Діти бігають, стрибають,
Далі весело гукають:
– Ах, метелик! Подивіться!
Ось він, ось він метушиться!
Та який же *гарний*, *гожгий*,
Наче квітка *пребороший*!

О. Пчілка

Вправа. Дітям читаються два тексти:

Добрі слова

«Доброго ранку!» –
мовлю за звичаєм.
Доброго ранку
кожному зичу я.

«Доброго дня!» –
людям бажаю,
«Вечором добрим»
стрічних вітаю.

І посміхаються
В відповідь люди –
Добрі слова ж бо
Для кожного любі.

В. Бірюков

Сини

Дві жінки брали у криниці воду. До них підійшла третя.

Сивенький дідусь сів на камінчик перепочити.

Ось одна жінка каже іншим:

– Мій синок спритний і сильний. Ніхто його не подужає.

– А мій співає, як соловейко. Ні в кого такого голосу немає, – каже друга.

А третя мовчить.

– Чого ти про свого сина нічого не скажеш? – питають її сусідки.

– Що ж сказати? Нічого особливого в ньому немає.

Ось побрали жінки повні відра і пішли. І старенький за ними. Йдуть жінки, зупиняються. Болять руки. Хлюпає вода. Ломить спину. Раптом назустріч три хлопчики. Один через голову перекидається, колесом ходить. Милуються ним жінки. Другий соловейком заливається, пісню співає. Заслухалися жінки. А третій до матері прибіг, взяв у неї важкі відра і поніс.

Питають жінки у старенького:

– Ну, що? Як вам наші сини?

– А де ж вони? – відповідає старий. – Я лише одного сина бачу.

В. Осєєва

Після прочитання цих текстів дітям ставиться запитання:

– Про якого хлопчика можна сказати «ввічливий», а про якого «чуйний»?

– Які слова-приятелі підходять до цих слів? (добрий, вихований, чемний).

Вправа. Навчити дітей розташовувати синоніми по мірі зростання (зменшення) певної ознаки. Розрізнення нюансів змісту слова.

а) **Гра** «Великий – маленький». За допомогою картинок, іграшок (напр., мотрійки). До кожного суб'єкту необхідно підібрати відповідне слово.

Будинок: величезний – дуже великий – великий.

Будиночок: крихітний – малесенький – дуже маленький – маленький.

б) **Гра** «Від маленького до великого». Назвати слова зі значенням збільшення, розрізнення нюансів смислу слова:

вовченятко – вовк – вовчисько
 деревце – дерево – деревище
 ручечка – ручка – рука – ручище і т.д.

Гра «Знайди слово». *Мета:* дібрати до поданого слова близьке за значенням слово із запропонованого ряду.

Інструкція: Послухай і вибери потрібне слово, до слова, яке я скажу.

- Радісний (добрий, веселий, високий)
- Червоний (веселий, міцний, рум'яний)
- Хитрий (злий, розумний, добрий)
- Хоробрий (сміливий, швидкий, сильний)
- Сильний (високий, дужий, твердий).

Гра «Хто більше підбере слів». *Мета:* підібрати слова близькі за значенням.

Інструкція: придумай схоже слово.

а) Зайчик стрибає. Як сказати по-іншому? (Скаче, плигає).

- Дівчинка розмовляє. (Говорить, розповідає).
- Дощ іде. (Крапає, ллє).
- Мама радіє. (Веселиться).
- Берізка струнка. (Висока, тонка).
- Струмок дзюрчить. (Тече, ллється).
- Хороший приятель. (Друг, товариш).
- Свіжий хліб. (Духмяний, теплий, м'який).

б) будинок (дім)	працювати (трудитися)
хуртовина (заметіль)	їсти (жувати)
радість (щастя)	сміятися (радіти, веселитися)
світанок (ранок)	кричати (галасувати, верещати)
тато (батько)	ходити (крокувати)
голубий (блакитний)	говорити (балакати)
сміливий (хоробрий)	розумний (кмітливий)

БАГАТОЗНАЧНІ СЛОВА

Вправа. Вчити дітей розуміти значення слів в контексті.

а) послухати тексти.

Без дороги ходить дощ

- Звідки дощ іде?
- Із неба!
- Де іде той дощ?
- Де треба.

Без дороги ходить скрізь –
 Через поле, через ліс.

– А чи є у нього ноги?
 – Та нащо дощеві ноги,
 Коли ходить без дороги.

С. Гуцало

– Що в цьому вірші означає «дощ іде»? Скажи по-іншому.

Весна

Ось іде весна ланами,
 Перелогами, лісами.
 Де не ступить – з-під землі
 Лізуть проліски малі.
 Як опустить вниз правицю –
 зеленіє скрізь травиця.
 Як лівицю підведе –
 Всюди листя молоде...
 Розквітають в луках квіти,
 зеленіють в лісі віти.
 Все зелене, молоде...
 За весною літо йде.

Н. Забіла

– Що в цьому вірші означає «весна йде», «літо йде»? Скажи по-іншому.

Новий рік

Новий рік іде горами
 У червоних чобітках.
 Сяють ясними вогнями
 Скрізь ялинки по хатах.

І. Блажкевич

– Що в цьому вірші означає «Новий рік іде»? Як можна сказати по-іншому?

Відгадати загадку: Іде років двісті, стоїть на місці,
 Лічить людський вік, а не чоловік. (Годинник)

– Що означає «годинник іде»? Як сказати по-іншому?

Після читання всіх текстів дітям ставиться запитання: «Що означає слово «іде»?»

б) Дітям пропонується послухати тексти:

Золота осінь

В парках і садочках, на доріжки й трави,
 падають листочки буро-золотаві.
 Де не глянь, навколо килим кольористий,
 віти напівголі й небо синє – чисте.
 Метушні немає, тиша й прохолода –
осінь золотая тихо-ніжно ходить.

Що на спинці в їжачка?

Що несе на спинці
Спритний їжачок?
Він несе на спинці
Золотий листок.
Що несе на спинці
В дощик і сльоту?
Він несе на спинці
Осінь золоту.

Г. Усач

– Що означає «золота осінь», «золоте листя»?

Мати і діти

Хто вас дітки міцно любить,	Хто для вас пісні співає,
Хто ніжненько так голубить	Хто в колисці забавляє,
І хлопочеться всякчас	Гарні вам дає ляльки
Уночі і вдень про вас?	І розказує казки?
Мама дороженька!	<u>Мама золотенька!</u>

А тоді, мої кохані,
Коли ви і не слухняні,
Пустотливі і ледачі,
Хто над вами гірко плаче?
Матінка рідненька.

М. Познанська

– Що означає «мама золотенька»?

– Що означає «золотий»?

Вправа. Вчити дітей розуміти значення слів.

а) «Що означає вираз?»:

- іде людина, іде поїзд, іде сніг;
- свіжий хліб, свіжий вітер, свіжа сорочка;
- старий стіл, стара бабуся, стара казка.

б) скласти речення з цими виразами.

Вправа. Послухати вірші, відгадати загадки. Виділити слова, однакові за звучанням.

а) Йти не йдем,
Хоч маєм ноги,
Все тримаємось
Підлоги. (Меблі)

Г. Бойко

Без голови,
А ногу маю:
Бриля на неї
Одягаю. (Гриб)

Г. Бойко

Ромашка

На стрункій, високій ніжці
 Біля річки на лужку
 У хустинці-білосніжці
 Стрів я квітоньку таку.

Яним оком жовтуватим
 Усміхнулася мені.
 Я хотів її зірвати,
 А бджола сказала: – Ні!

М. Познанська

– Повтори: у кого (у чого) є ніжка?

б) Мене за довгий язичок
 Батьки поставили в куток.
 Поклявся я татові й мамі
 язик тримати за зубами.
 В куток я, мабуть, знову стану:
 заліз язик мій ... у сметану.

Два братики-вусатики
 В обох жовтенькі сорочки,
 Стоять у кутку,
 Повисували язички.
 (Черевички)

І. Січовик

Із вірша «Здоровим будь!»
 Глянь: без мила і водиці
 Умиваються дві киці.
Язичком вмиваються,
 Лапками втираються.

Г. Бойко

– Назви: у кого (у чого) є язичок?

в) Дерев'яний та довгенький,
 Маю носи́к я гостренький,
 На білому слід лишаю, –
 І всіх діток потішаю. (Олівець)

То холодним, то гарячим
 Вдома кожен мене бачив,
 А співаю я від жару,
 І пускаю з носа пару. (Чайник)

– Дати відповідь на запитання: у кого (у чого) є носик?

г) **До школи**

Дзвіночок дзвонить: день, день, день!
 Вже білий день, вже білий день!
 Дзвіночок дзвонить: бам, бам, бам!
 – Добрий день, чемним школярам!
 Дзвіночок дзвонить, кличе нас:
 – До школи час, до школи час!

Соловейко

У саду в нас, на калині,
 Кожен ранок навесні,
 Мов дзвіночки солов'їні
 Розливаються пісні.
 Я прокинусь рано-рано,
 У садочок вийду я,
 Під калинонькою стану,
 Вивчу пісню солов'я.
 Буду так і я співати,
 Бо і в мене голос є.
 Мама скаже: – В нас у хаті
 Солов'ятко є своє.

М. Познанська

Раз, два, три, чотири
 Козі дзвоника вчепили.
 Коза бігає, кричить,
 Просить дзвоник відчепить.
 Раз, два, три, чотири –
 Кицю грамоті учили:
 Не читати, не писати,
 А за мишками ганяти!

Дзвіночки

Ми дзвіночками звемося, хоч ніхто не чув ніколи,
щоб ми хоч раз подзвонили тими дзвониками в полі.
Бо ми квіти ніжно-сині, в полі нас гойдає вітер,
і беруть медок з нас бджоли і мохнатий джміль сердитий.

– Дати відповідь на запитання: що в цих віршиках означає слово «дзвоник»?

Вправа. *Мета:* визначити, до яких предметів підходять ці слова. Дати відповідь на запитання: у кого? у чого?

- ручка (у дитини, у дверей, у сумки, ручкою пишуть)
- горлечко (у дитини, у пташки, у пляшки)
- носик (у дитини, у чайника, у човна, у пташки)
- хвіст (у пташки, у собаки, у поїзда)

Вправа. *Мета:* відібрати картинки, які називаються однаково (одним словом):

- язичок, дзвоник, ручка, носик та ін.

Вправа. *Мета:* скласти речення зі словосполученнями:

- дверна ручка, м'яка ручка.

Пояснити значення слів в словосполученнях:

- дерев'яна ніжка, грибна ніжка.

ОМОНІМИ

Вправа. *Мета:* відібрати картинки, які називаються однаково (одним словом):

- ключ, коса, лисички та ін.

Вправа. Послухати вірш. Показати на картинці, про яких лисичок говориться.

Розмова лисичок

- Хто ми?
- Ми лисички, дружні сестрички.
- А ви хто?
- Ми лисички теж.
- Як, з однією лапкою?
- Ні, іще із шапкою.

Вправа. Придумати речення зі словосполученнями:

- гостра коса, довга коса;
- голубий дзвоник, залізний дзвоник;
- смачні лисички, хитрі лисички.

Вправа. Пояснити значення слів у словосполученнях:

- журавлиний ключ, залізний ключ

ПОХІДНІ СЛОВА

Вправа. Пояснити значення слів. Відповісти на запитання: що це означає?

- а) Слово «хлібниця» означає місце, де зберігається хліб.

Що означають слова: – цукорниця, мильниця, пісочниця?

- б) Слово «телятник» означає місце, де розводять телят.

Що означають слова: курятник, свинарник, корівник?

- в) Слово «будильник» означає годинник, який будить, дзвонить.

Що означають слова: умивальник, світильник, холодильник.

Вправа. «Професії». Засвоєння суфіксальної синонімії, утворення слів за аналогією.

а) слово «лікарня» означає місце, де лікують людей. Людину, яка лікує людей називають «лікарем».

Що означає слово «пекарня»? Як назвати людину, яка працює у пекарні? (пекар). Як називають людину, яка працює у друкарні? (друкар). Як називають людину, яка працює в перукарні? (перукар).

- б) слово «пожежник» означає того, хто гасить пожежу.

- Хто малює картини? (художник).
- Хто працює в саду? (садівник).
- Хто підмітає двір? (двірник).
- Хто будує будинки? (будівельник).
- Хто працює на крані? (кранівник).

- в) людину, яка їде на велосипеді, називають велосипедист.

- Як назвати людину, яка їде на мотоциклі? (мотоцикліст).
- Як назвати людину, яка їде на тракторі? (тракторист).
- Як назвати людину, яка їде на танку? (танкіст.)
- Як назвати людину, яка грає в футбол? (футболіст).

Вправа. «Придумай схоже слово». Розвиток багатоаспектності значення слова. Картинки: гриб, ліс, людина (всі слова будуть пов'язані з грибами).

- Як називається місце, де ростуть гриби? (грибне).
- Як називається пора, коли збирають гриби? (грибна).
- Як називають людину, яка збирає гриби? (грибник).
- Як називають суп, приготовлений із грибів? (грибний).
- Як називають дрібний дощ, після якого добре ростуть гриби? (грибний).

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «СЛОВО» ТА ОРІЄНТУВАННЯ НА СЛОВО ЯК ОДИНИЦЮ РЕЧЕННЯ

Вправа. Закінчити фразу необхідним словом.

Має Галя добру звичку
Класти книжку на ... (поличку).
Я поклала спати кішку
У м'яке дитяче ... (ліжко).
Обережним будь Іванку,
Не розбий з варенням ... (банку).
До землі зігнулась гілочка,
Як по ній пробігла ... (білочка).
Шафу, двері, чобіток
Ремонтує ... (молоток).

І. Січовик

– Ти говорив слова. Скільки слів ти говорив (одне).

Вправа. Закінчити речення (з опорою на малюнок).

- Хлопчик через дорогу... (переходить). Човен від берега... (відпливає).
Машина в гараж... (заїжджає).
- Скільки слів ти промовляв?

Вправа. Закінчити речення за допомогою запитання.

- У дерева є гілки, а у сонця що? (проміння). У салата ми їмо вершки, а у моркви що? (корінці). По дорозі їде машина, а в небі летить що? (літак). Гавкає собака, а нявчить хто? (кішка). В норі живе лисиця, а в барлозі хто? (ведмідь).

Гра «Неоднакові слова». Називати неоднакові слова в реченнях.

- Під березою вирости гриби. Під березою вирости квіти.
- Восени на березі з'явилися жовті листя. Восени на березі з'явилися червоні листя.
- Дівчинка іде по вулиці. Дівчинка біжить по вулиці.
- Хлопчик несе м'яч. Хлопчик несе вудочку.
- Книга лежить на столі. Книга лежить в столі.

Вправа. Знайти слово, яке не підходить в реченні. Скласти з цим словом окреме речення.

- Мама налила в тарілку гарячий, м'який суп.
- Собака голосно гавкала, сміялася.
- Діти співали пісню яскраво, голосно.
- Водій сів в машину, взявся за педаль, руль.
- На ялинці вирости шишки, голки та цукерки.
- Кішка повзе за мишкою швидко, обережно.

Взимку гріє. (Ліс, дерево). *Нар. тв.*
– Скажи, що робить ліс, дерево?

Вправа. Послухати вірш. Скажи, що роблять сніжинки?

Наша ялинка

Летять, летять сніжинки,
Льодинки – морозилки,
І весело кружляють,
І стеляться до ніг.

Г. Бойко

Вправа. Послухати віршик. Скажи, що росте в полі?

Золотим промінням сяє
Ясне сонечко з небес,
Колоситься в полі жито,
І пшеничка і овес.

Л. Гаєвська

Вправа. Послухати віршик. Дати відповідь на запитання: хто? що? що робить? який? де? куди?

Перший сніг

Білий сніг пухнастий
Падає, кружляє
І на землю тихо
Стелеться, лягає.

І. Суриков

Вправа. Скласти речення з поданих слів:

- а) живе, в, лисиця, лісі.
- б) на, стоїть, плиті, чайник.
- в) Тані, бант, у, красивий.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / МОН України, АПН України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
3. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». – К.: Світич, 2009. – 160 с.
4. Ефименкова Л. Н. Юртайкин В. В. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах для дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 74–79.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
6. Заплатна С. М. Особливості формування лексичної поєднуваності слів у дітей з ФФН // Матеріали II з'їзду Товариства психологів України. – К., 1996. – С. 97 – 99.
7. Заплатна С. М. До питання обстеження синонімічних засобів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 3. – К.: Актуальна освіта, 2006. – С. 35–41.
8. Заплатна С. М. Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. – Актуальні проблеми сучасної логопедії: Матеріали конференції. – К.: РВЦ КПДЮ, 2007. – (Серія «Столична освіта»). – С. 38 – 45.
9. Ігнат'єва С. А. Грецьких С. А. Мовленнєвий розвиток. Старша група. – Х.: видавництво «Ранок», 2009. – 144 с.
10. Ільяна В. М. Особливості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2010. – №3. – С. 27 – 31.
11. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: НМЦВО, 2003. – 320 с.
12. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні засади формування мовленнєвих навичок та вмінь у дітей дошкільного віку // Актуальні проблеми металінгвістики: Зб. наук. ст. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 213-215.

13. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
14. Компанець Н. М. Технологія навчання читання: поєднання аналітичного і синтетичного способів // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2010. – №4. – С. 27 – 32.
15. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
16. Леонтьев А. А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1990. – 165 с.
17. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 21 – 29.
18. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67 – 85.
19. Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2003. – С. 132 – 77.
20. Лопатина Л. С., Серебрякова Н. В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у дошкольников со стёртой формой дизартрии // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): В 2 тт.– Т.1. / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 290 – 293.
21. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии). – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2001. – 191 с.
22. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под ред. Хомской Е. Д. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998. – 416 с.
23. Малышко А. А. Обучение старших дошкольников с нарушениями речи употреблению синонимов // Дефектология. – 2000. – С. 73 – 75.
24. Марченко І. С., Швалюк Т. М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. – НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 127 – 132.
25. 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 (логопедія). – 1-видання. – К., Видавничий Дім «Слово», 2010 – 288 с.
26. Науменко О. А. Уровень сформированности знаково-символической деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи как показатель готовности к школьному обучению. – НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

- НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 315 – 318.
27. Пахомова Н. Г. Стан сформованості діалогологічної компетенції у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. – НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 11. – С. 161 – 165.
28. Психолінгвистические проблемы семантики / Под ред. А. А. Леонтьева, А. М. Шахнаровича. – М.: Наука, 1983. – 285 с.
29. Серебрякова Н. В. Ориентировка на семантическую структуру слова у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии, осложнённой элементами общего недоразвития речи // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1989. – С. 98 – 105.
30. Січкачук Н. Д. Напрямки корекційно-розвивальної роботи з формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності. – НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 164 - 168.
31. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. – М., 1976. – 357 с.
32. Собонович Є. Ф., Трофименко Л. І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності // Дефектологія. – 2000. – №1. – С. 16 – 19.
33. Собонович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2002. – №1. – С.2 – 7.
34. Собонович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с. Рос. мовою.
35. Собонович Є. Ф. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению. – К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. – 127 с.
36. Собонович Є. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.
37. Собонович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку // Дефектологія. – 2002. – №3. – С. 2 – 5.
38. Собонович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. – 2003. – №2. – С. 2 – 11.

39. Соботович Є. Ф. Зміст та особливості роботи щодо формування семантичної структури слова у дітей з вадами розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб./За ред. Бондаря В. І., Луцько К. В. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2000. Вип. 1. – С. 155 – 158.
40. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – С. 7 – 35.
41. Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – С. 3 – 17.
42. Тарасун В. В. Морфологічна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування. Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – 294 с.
43. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип.4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3 – 18.
44. Трофименко Л. І. Дослідження узагальнюючої функції мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб./За ред. Бондаря В. І., Луцько К. В. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2000. Вип. 1. – С. 168 – 172.
45. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович – К.: «Актуальна освіта», 2007. – 120 с.
46. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С.62 – 63.
47. Федоренко Л. П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.
48. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – С. 126 – 143.
49. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи (с 5 до 6 лет) (проект). – М., 1988. – 44 с.
50. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. – М.: Альфа, 1993. Ч. I – 101 с. Ч II – 86 с.
51. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
52. Шахнарович А. М. Психолінгвістика: Сб. ст. / Сост. А. М. Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – 367 с.

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

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Л.І. Трофименко

КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ
З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗНМ

Програмно-методичний комплекс

Здано до набору 11.09.2013. Підписано до друку 02.11.2013.
Формат 60x84 / 1/6. Умов. друк. арк. 5,7 Умов. фарбовідб. 5,7. Обл.-вид. арк. 5,7.
Наклад 300 прим. Вид. № 29.

Видавництво: ПП «Актуальна освіта»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
ДК № 1829 від 7.06.2004 р.

Віддруковано з готових діапозитивів
Замовлення № ____

