

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

# ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 1

2004

УДК 376.36(06)  
ББК 74.37я54

Редакційна колегія:

**Бондар В. І.**, д. пед. н., проф., дійсний член АПН України;  
**Данілавичюте Е. А.**, к. пед. н.  
**Засенко В. В.**, д. пед. н., ст. н. сп.;  
**Соботович Є. Ф.**, д. пед. н., проф., член-кор. АПН України;  
**Тарасун В. В.**, д. пед. н., проф.;  
**Тищенко В. В.**, к. пед. н., ст. н. сп. (відповідальний за випуск);  
**Шеремет М. К.**, д. пед. н., проф.

*Друкується за рекомендацією вченої ради  
Інституту спеціальної педагогіки АПН України  
Протокол №9 від 25 листопада 2004 р.*

*Точки зору авторів публікацій та редакційної колегії можуть не співпадати*

*З питань публікації та придбання звертається:  
Лабораторія логопедії  
Інститут спеціальної педагогіки АПН України  
04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9*

Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць:  
Вип. 1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – 168 с.

ISBN 966-8663-02-2

У збірнику представлено матеріали наукових досліджень присвячених проблемі вивчення, діагностики, попередження та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Для логопедів, вчителів-дефектологів, спеціальних та загальноосвітніх дитячих садків і шкіл, студентів педагогічних університетів.

**УДК 376.36(06)**  
**ББК 74.37я54**

ISBN 966-8663-02-2

© Інститут спеціальної  
педагогіки АПН України, 2004  
© Автори статей, 2004

*На вшанування 70-річного ювілею  
доктора педагогічних наук, професора,  
члена-кореспондента АПН України  
**Євгенії Федорівни Соботович***



## ВСТУПНЕ СЛОВО

Шановні колеги! Ви тримаєте у руках перший випуск збірника наукових праць “Теорія та практика сучасної логопедії”, підготовлений співробітниками лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

Це видання ми присвячуємо 70-літньому ювілею відомого та шанованого Вченого і прекрасної Людини доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України, *Євгенії Федорівни Соботович*.

Життя і науковий доробок Євгенії Федорівни Соботович пов’язані з логопедією з 1960 р. Після закінчення дефектологічного факультету Ленінградського державного педагогічного інституту ім. О. І. Герцена вона працювала вчителем-логопедом в дитячій поліклініці, а згодом була запрошена на викладацьку роботу до ЛДПІ ім. О.І.Герцена.

З 1970 р., після переїзду до м. Києва, Євгенія Федорівна працює викладачем на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького. У 1970 р. вона захистила кандидатську, а у 1984 р. – докторську дисертації. У 1986 р. Євгенії Федорові присвоєно звання професора, а у 1999 р. її обрано членом-кореспондентом АПН України.

З 1985 по 1994 рр. вона очолює кафедру сурдопедагогіки та логопедії КДПІ ім. О. М. Горького. Під її керівництвом розроблено низку нових навчальних курсів, програм, методичних рекомендацій з дисциплін логопедичного циклу.

У 1994 р. Євгенію Федорівну запрошують на роботу до новоствореного Інституту дефектології АПН України, де під її керівництвом проводяться численні наукові дослідження. У 1996–1999 рр. вона очолює лабораторію корекційного розвитку дітей дошкільного віку, а у 1997–2003 р. лабораторію логопедії цього інституту. Нині вона головний науковий співробітник лабораторії логопедії.

Євгенія Федорівна Соботович – один з провідних вчених у галузі логопедії не лише в Україні, але і за її межами. Нею обґрунтовано та реалізовано сучасні теоретичні та методологічні підходи до вивчення й удосконалення змісту і методів діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей на основі синтезу і творчого

переосмислення новітніх досягнень корекційної педагогіки, спеціальної психології, нейропсихології, психолінгвістики.

Євгенія Федорівна Соботович створила нову цілісну концепцію системних порушень мовленнєвого розвитку, їх аналізу та диференціації, а також теорію корекції названих дефектів, що базується на сучасному вченні про структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми.

Ці наукові підходи знайшли практичну реалізацію в розроблених Євгенією Федорівною та її учнями диференційованих методах корекції мовленнєвої функції у дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку (розумовою відсталістю, дитячим церебральним паралічем, затримкою психічного розвитку, загальним недорозвитком мовлення, моторною алалією, фонетико-фонематичним недорозвитком, дисграфією та дислексією). Розроблені нею методи широко використовуються у роботі спеціальних дошкільних та шкільних закладів України, Росії, Білорусі.

Є.Ф.Соботович однин з ініціаторів та організаторів мережі спеціальних дошкільних установ для дітей з вадами мовлення в Україні. Вона є автором більш ніж 160 наукових праць, серед яких 3 монографії, 6 навчально-методичних посібників, методичні рекомендації, програми, наукові статті. Під її керівництвом захищено 5 кандидатських дисертацій з корекційної педагогіки.

Шановний Учителю, прийміть найщиріші побажання здоров'я, довгих років життя, творчого натхнення, добра і щастя у день Вашого славного Ювілею.

*Колектив лабораторії логопедії  
Інституту спеціальної педагогіки АПН України*

# ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЛОГОПЕДІЇ

УДК 81'23-053.4

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ПЕРІОДИЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Євгенія Собо́тович*

Однією з найважливіших проблем сучасної логопедії є раннє виявлення та попередження порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Адже від своєчасно проведеної корекційної роботи, від усунення причин, що зумовлюють виникнення таких порушень значною мірою залежить не лише розвиток мовлення, але й формування пізнавальної діяльності дитини, становлення її як особистості.

Однак своєчасне виявлення порушень мовлення ускладнюється тим, що на сьогодні немає єдиних чітких та об'єктивних нормативних критеріїв для оцінювання цього процесу. Різні дослідники по різному намагаються вирішити зазначену проблему. Найпоширенішим є опис появи в мовленні дитини тих чи інших лінгвістичних одиниць, при цьому сам розвиток мовлення розглядається як процес їх нарощування. Незважаючи на те, що такий підхід в цілому відображає картину мовленнєвого розвитку дошкільника, назвати його об'єктивним важко. Адже мовний запас дітей навіть одного віку є далеко неоднорідним як в кількісному, так і, особливо, у якісному плані. Тому перед нами постала проблема у визначенні таких критеріїв мовленнєвого розвитку, які б були зорієнтовані більшою мірою на послідовність формування в онтогенезі психологічних механізмів, які забезпечують розвиток різних сторін мовлення. Враховуючи, що формування психологічних механізмів є менш індивідуалізованим процесом, ніж засвоєння окремих мовних знаків, і відображає загальнофункціональні

закономірності розвитку, такі критерії значно підвищують ступінь об'єктивності оцінки стану мовленнєвого розвитку дитини та дозволяють вчасно виявити і виправити порушення в ньому.

У цій статті ми подаємо психолінгвістичну періодизацію формування фонологічної, лексичної та граматичної складових мовленнєвої діяльності та критерії оцінювання стану їх сформованості у дітей від 0 до 7 років.

### ***Фонологічна складова мовленнєвої діяльності***

Відомо, що оволодіння мовою передбачає засвоєння її “чуттєвої” природи, тобто звукових образів мовних знаків: сукупності фонем, що входять до її складу та їхньої послідовності у слові.

Фонема – це найкоротша, або мінімальна одиниця звукового складу мови, що слугує для впізнання і розрізнення мовних знаків.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях фонему розглядають як узагальнений звукотип, що може мати у мовленні різноманітні варіанти (алофони) залежно від положення в слові, сусідства з іншими алофонами, акцентуації тощо [3]. Фонема реалізується в алофонах, що, у свою чергу, виражаються в звуках людського мовлення. Звук – елемент усного мовлення, утворений органами артикуляційного, дихального і голосового апаратів.

Фонема як одиниця знакової системи має символічну функцію. Це, насамперед, смислоутворювальна, або розпізнавальна функція. С. Бернштейн виділяє смислорозрізнявальну й ототожнювальну функції фонем [4]. Так, одна й та сама фонема може бути спільною для двох знаків (наприклад: *сад, сир*), які в іншому є різними; а може розрізнявати два знаки, які в іншому є тотожними (наприклад: *ніс, ніж*).

Фонем української мови організовані у парадигматичні системи, що можуть будуватися на різних основах. Так, можна говорити про парадигму фонем, які представляють сукупність варіантів (алофонів), об'єднаних загальним для них інваріантом (фонемою) і чергуються у процесі функціонування відповідно до закономірностей мови [3]. Ці варіанти звучань однієї й тієї ж фонем незначимі для мови: вони не ведуть до зміни семантики слова, проте їх варто враховувати під час оволодіння орфографічними навичками. Безумовно, фіксація уваги дитини на алофонах в однотипному морфологічному ряді слів готує її до оволодіння зазначених орфографічних навичок.



Але на більш ранніх етапах розвитку дитини, очевидно, важливішим є засвоєння парадигматичної організації фонологічних одиниць мови, побудованої на відношеннях протиставлення за смислорозрізнавальними ознаками. Саме ці ознаки роблять фонему реальною одиницею мовної свідомості дитини, тому що їхні зміни (чергування) ведуть до порушення семантичної або морфологічної тотожності і тому легко помічаються і засвоюються дитиною. Це так звані диференційні ознаки фонем, характер яких визначається їхніми артикуляційними властивостями і відповідними акустичними ознакам [11, 19].

Унаслідок цього система протиставлення фонем за розпізнавальними ознаками будується в українській мові на протиставленні голосних звуків за рядом і підйомом, лабіалізацією і нелабіалізацією, а приголосних – за місцем і способом творення, дзвінкістю – глухістю, твердістю – м'якістю. Ці диференційні ознаки фонем є постійними, константними.

Проте ми не визначимо з достатньою мірою вичерпності зміст фонологічного компонента лінгвістичної компетенції, якщо не проаналізуємо питання про те, як засвоюються фонологічні одиниці мови.

Як відомо, лінгвістичні одиниці вилучаються дитиною з мовлення оточуючих у процесі сприймання. Встановлено, що у нормі з восьми місяців у дитини формується елементарне розуміння мовлення, основане на сприйманні, виділенні, запам'ятовуванні і наступному впізнаванні окремих ритміко-інтонаційних структур.

Подальший розвиток імпресивного мовлення пов'язаний з розрізненням слів за їхньою фонемною будовою.

Відповідно до теорії сприймання (будь-якої модальності) у ньому виділяють сенсорний, перцептивний і смисловий рівні. На сенсорному рівні сприймання мовлення слуховий аналізатор здійснює аналіз сприйнятих мовних сигналів (слів). Внаслідок цього стає можливим розрізнення звуків мовлення за їхніми фізичними, акустичними ознаками і повторення цих звуків на імітаційному рівні [19].

Проте цей слуховий аналіз не може забезпечити формування звукових образів слів і їхнє упізнавання: внаслідок різноманітного положення однієї й тієї ж фонемі у складі, слові, різноманітного звукового оточення, індивідуальних особливостей її відтворення різними людьми, одна й та сама фонема набуває різноманітних варіантів звучання. Тому дитина не може орієнтуватися у цьому

різноманітному і мінливому світі звуків, а отже, запам'ятовувати і впізнавати звуковий склад слів.

Як показали наші дослідження [17], у процесі нарощування лінгвістичного досвіду слуховий аналізатор здійснює узагальнення різноманітних варіантів звучання однієї й тієї ж фонемі. Результатом цієї діяльності є формування константності слухового сприймання [17], тобто сприймання ознак фонемі, що є незмінними для всіх варіантів її звучання, і розрізнення фонем за цими ознаками. Це і є, по суті, фонематичне розрізнення (перцептивний рівень сприйняття). Ця якісна зміна процесу сприйняття, на наш погляд, відразу обмежує і стабілізує звуковий склад мовлення, що і приводить до формування фонематичних образів і їхнього наступного упізнавання в мовленні дорослих.

На цій основі на зазначеному етапі розвитку дитина за допомогою дорослого встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності (смісловий рівень сприймання). Внаслідок цієї діяльності формується імпресивне мовлення дитини.

Наше дослідження [17] показало, що зазначені механізми сприймання відпрацьовуються на обмеженому мовному матеріалі. Після їхнього формування (3-5 міс. – 1 р.) відбувається стрибок у розвитку імпресивного словника та імпресивного мовлення в цілому. У процесі формування словника дитина практичним способом опановує смислорозрізнавальну функцію фонем і їхню парадигматичну організацію (протиставленням фонем за корисними, тобто смислорозрізнавальними ознаками), що виявляється в умінні фіксувати порушення семантичної і морфологічної тотожності при зміні константних ознак фонем [17].

Усе зазначене вище дозволяє більш точно визначити і термін “фонематичне сприймання”, що широко використовується у логопедії: ця специфічна мовленнєва дія спрямована на переробку сприйнятої мовленнєвої інформації (у її фізичних характеристиках) в систему мовних знаків і смислів.

Таким чином, фонематичне розрізнення є одним із найважливіших механізмів, що визначають формування імпресивного, а потім і експресивного мовлення.

Отже, порушення процесу фонематичного сприймання не можна пов'язувати тільки з недостатністю слухового розрізнення звуків мовлення за їхніми фізичним (акустичними) ознаками чи вадами

слухового аналізу (а саме такі пояснення досить часто мають місце в логопедичній практиці).

Порушеними може виявитися кожен з рівнів сприймання мовлення, а також різноманітні операції, що зумовлюють їхнє формування.

Так, первинне порушення сенсорного рівня сприймання, зумовлене дефектами слухового аналізу, спричиняє таку форму сенсорної алалії, при якій дитина не розрізняє сприйняті звуки за їхніми акустичними ознаками, а отже, не може повторити їх навіть на імітаційному рівні. У результаті цього вторинно страждає і формування усіх надбудованих структур: фонематичного розрізнення, звукових образів слів, імпресивного мовлення.

У результаті первинного порушення перцептивного (фонемного рівня сприймання) слуховим аналізатором не узагальнюються постійні (корисні, смислорозрізнявальні) ознаки фонем, реалізовані у звуковому мовленні різноманітними алофонами (інший варіант сенсорної алалії). Тому процес поточної імітації (повторення ізольованих звуків) у цьому випадку є збереженим на відміну від згаданого вище порушення. Проте фонемний склад слів для дітей із зазначеним первинним дефектом утрачає свою усталеність (найбільш характерний симптом цієї форми сенсорної алалії), і, природно, не засвоюється. Унаслідок зв'язок сприйнятого слова зі значенням стає неможливим, тобто, як і в першому випадку, не формується імпресивне мовлення.

Як бачимо, первинні механізми порушення названих форм сенсорної алалії є різними, що потребує використання диференційованих методів їхньої корекції.

Отже, проведений аналіз фонологічної системи мови дозволив нам визначити зміст фонологічного компонента мовної компетенції. Він передбачає оволодіння такими практичними мовними знаннями:

- 1) узагальненими звукотипами (фонемами мови);
- 2) звуковими образами слів (фонемним складом слова з урахуванням послідовності фонем у ньому);
- 3) парадигматичною організацією фонем за їхніми смислорозрізнявальними ознаками. Засвоєння цих знань дозволяє дитині фіксувати відхилення від мовних норм під час неправильного відтворення звукового складу слів;
- 4) оволодіння зазначеними знаннями відбувається у процесі формування у дитини таких знакових операцій:

- розчленовування мовного потоку за ритміко-інтонаційним малюнком та упізнання окремих значенневих структур за названими характеристиками;
- акустичного аналізу 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.

Які умови і психічні процеси забезпечують формування виділених практичних мовних знань і названих операцій?

Розрізнення звуків мовлення за акустичними ознаками (сенсорний рівень сприймання) визначається функціональною зрілістю слухового аналізатора. Фонематичне розрізнення звуків (перцептивний рівень сприймання), як показало наше дослідження [17], починає формуватися тоді, коли процес слухової диференціації звуків мовлення є завершеним (9-10 міс.). Проведене нами дослідження дозволило також установити, що вирішальну роль у розвитку фонематичного розрізнення відіграє лінгвістичний досвід дитини (тобто її постійне спілкування з дорослим, зокрема сприймання мовлення оточуючих людей).

Наше дослідження дає підставу стверджувати, що на початкових етапах формування механізмів фонематичного розрізнення певну роль відіграє мовноруховий аналізатор: фонематичне розрізнення формується насамперед на матеріалі слів не лише близьких для досвіду дитини, але і доступних для називання нею. При повторенні подібних слів (звукокомплексів), різноманітні варіанти звучання (алофони) однієї й тієї ж фонемі продукуються усталеним комплексом артикуляційних рухів, що сприяє фіксації дитиною константних ознак фонем.

У розвитку зазначених рівнів сприймання важливе значення має також інтелектуальний розвиток дитини.

Дитина, що опановує мовою, насамперед засвоює символічну функцію мовного знаку [7, 11]. Оволодіння нею і соціальна потреба засвоєння семантики мови стимулюють розвиток слухової уваги і сприяють її спрямуванню на звукову оболонку мови.

Формування цієї функції пов'язане з розвитком уявлень дитини (відповідно до А. Валлона [6] уявлення є першим рівнем символу), її предметної діяльності [5, 7, 9, 11, 20], сенсомоторного інтелекту [14] і

мислення [7]. Необхідно відзначити також роль слухомовленнєвої пам'яті і суцесивного аналізу, що забезпечує засвоєння послідовності звукового ряду слова.

Паралельно з розвитком слухових і фонематичних диференційовок формуються тонкі диференційовані рухи артикуляційного апарату, що визначають послідовність оволодіння дитиною звуками рідної мови [2, 8, 16].

Усе зазначене вище дозволяє нам виділити наступні **критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини у його фонетико-фонематичній ланці** за віковим параметром.

Такими критеріями є сформованість:

1. Сенсорного рівня сприймання мовлення: розрізнення звуків мовлення за фізичними, акустичними ознаками і поява на цій основі лепету, що складається зі звуків, сприйнятих дитиною з мовлення оточуючих людей (6–8 міс.).

2. Перцептивного рівня сприйняття мовлення – розрізнення звуків мовлення за узагальненими (смыслорозрізнавальними) ознаками. Сформованість цього рівня сприймання (фонематичного слуху) зумовлює стабілізацію звукового складу слова. На цій основі формується зв'язок між звучанням слова і його значенням (з 1 р. 8 міс.).

3. Фонематичних уявлень, що відповідають:

- власній вимові (з 2 р. до 3 р. 6 міс – 4 р.);
- мовним нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з 4 р.).

4. Фонематичного аналізу звукового складу слова (виділення приголосного звука на фоні слова, визначення кількості і послідовності звуків у слові в зовнішньому і внутрішньому планах (з 4 р.).

Ці види аналізу формуються спочатку з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного самою дитиною (тобто у зовнішньому плані), а потім у внутрішньому плані без опори на власне слухове сприйняття мовлення.

### *Лексична складова мовленнєвої діяльності*

Завдання діагностики порушень мовленнєвого розвитку – правильна кваліфікація дефекту з метою визначення оптимальних шляхів його подолання. Така діагностика повинна базуватися не тільки

на визначенні відхилень у формуванні тих або інших сторін мовлення, але і виявленні стану тих операцій з мовними знаками і тих психічних функцій, які забезпечують засвоєння порушених мовних одиниць і їхнє використання в мовленні.

Аналіз усталеного традиційного змісту логопедичного обстеження лексичної сторони мовлення дитини показує, що воно не задовольняє практику, тому що отримані в його результаті дані є недостатньо інформативними.

Зміст і методи традиційного обстеження, спрямовані на виявлення відхилень у формуванні лексичної сторони мовлення, як правило, містять у собі серію завдань, метою яких є виявлення обсягу словника і його якісних особливостей. У зв'язку з цим вивчається репрезентованість в активному словнику дитини і розуміння слів, що відносяться до різних морфологічних категорій, та виражають різні за ступенем складності значення:

- слів, що безпосередньо співвідносяться з тими або іншими предметами, їхніми діями і якостями;
- слів, що не мають прямої предметної співвіднесеності і позначають складні збірні поняття, суму якостей, ознак, явищ (наприклад, *зима, весна, хитрий, добрий* тощо);
- слів, що мають близькі або протилежні значення (синонімічні, антонімічні, твірні, похідні, багатозначні).

Проте, базуючись на виявленні названих слів в активному словнику дитини можна лише досить приблизно судити про бідність або багатство її словника.

Крім того, словниковий склад мови характеризується не тільки кількістю слів, але і якістю, різноманітністю словникових груп, що його утворюють, або смислових шарів. Центральною проблемою розвитку словника є засвоєння значення (семантики) слів. Слово має складну семантичну будову: виділяють його лексичне і психологічне значення [7, 11, 12].

Під лексичним значенням слова розуміють його предметно-речовинний зміст, оформлений за законами граматики певної мови.

Лексичне значення слова складається з його речовинного значення, носієм якого є корінь слова, і дериваційного значення, вираженого словотворчими суфіксами.

В основі лексичного значення лежить узагальнення. У мові немає назв для кожного конкретного предмета, явища, ознаки, але є назви для їхніх класів і груп. Таким чином, лексичне значення слова – це

узагальнений відбиток однорідних предметів, дій, явищ, якостей. Вищим ступенем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне (категоріальне) значення як частини мови.

Виділяють п'ять видів (категорій) абстрактно-лексичних значень – предмет, число, дія, ознака предмета та ознака дії.

Узагальнене лексичне значення мають і окремі морфемі, що утворюють слово.

Аналіз типології лексичних значень [3] дозволяє виділити деякі з них, формування яких у дітей із відхиленнями в мовленнєвому розвитку може виявитися порушеним. Це значення переносні, абстрактні, безобразні, синонімічні, антонімічні, твірні і похідні, з різною мірою узагальненості лексичного значення.

Більшість слів мови має декілька лексичних значень (полісемія), що виявляються на рівні сполучення мовних знаків, тобто у словосполученні.

Багатозначність слова є результатом розвитку лексичного значення слова, і тому є показником рівня лексичного розвитку дитини. При вивченні відхилень мовленнєвого розвитку важливо також з'ясування питання про диференціацію цих значень (полісемічних, синонімічних, антонімічних), що проявиться в засвоєнні норм лексичної сполучуваності (валентності слів). Таким чином, вивчення рівня засвоєння лексичної семантики пов'язане з виявленням сформованості названих лексичних значень слова.

Психологічне значення слова – це “узагальнений відбиток дійсності, вироблений людиною і зафіксований у формі поняття, знання або уміння, як узагальненого образу дії” [11]. Це значення О. Лурія визначає як понятійну співвіднесеність слова, на відміну від лексичного значення, що позначається ним як предметна співвіднесеність слова [12].

В основі словесного поняття лежить узагальнене лексичне значення слова. Його формування визначається цілим рядом чинників: за кожним словом приховується ряд потенційних зв'язків і відношень, у які може вступати предмет (що позначається тим або іншим словом), і в які його ставить наша активна пізнавальна діяльність. Ці складні зв'язки і відношення, що визначаються словесним поняттям, встановлюються суспільним досвідом. Вони можуть устанавлюватися також і самим розгорнутим мовленням, що спирається на логіко-граматичну систему мови [12] – окремі слова в мовленні не тільки позначають окремі предмети, але й можуть за допомогою

морфологічних і синтаксичних маркерів (флексій, прийменників, порядку слів) ставити ці предмети у визначені відношення.

Очевидно, показником розвитку словника і повинно бути, передусім, засвоєння дитиною зазначеної семантичної структури слова. Проте для правильної діагностики відхилень у її засвоєнні необхідно знати етапи її формування.

Для дослідження якісних особливостей словника у психології широко використовується метод асоціативного експерименту. Цей метод дає матеріал для відповіді на питання про те, які семантичні ознаки слова виділяються дитиною. Проте використання цього методу може дати відповідь лише на одне питання. Крім того, для оцінки результатів виконання такого завдання дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку необхідно знати особливості його виконання дітьми з нормальним розвитком у різні вікові періоди. Одержати такі дані можна лише під час спеціальних досліджень. Усе вищевикладене свідчить, що для об'єктивної оцінки стану словника необхідно розробити достовірні критерії оцінки лексичного розвитку дитини. На наш погляд, такими критеріями можуть бути виділені й обґрунтовані рівні лексичного розвитку дитини під час нормального онтогенезу. Очевидно, ці питання можуть бути вирішені на основі розробки психолінгвістичної періодизації розвитку дитини в цілому, і, зокрема, її лексико-семантичної ланки.

На підставі вивчення відповідних досліджень і психолінгвістичного аналізу фактичних даних, що відображають хід розвитку мовлення дитини, нами були виділені етапи і механізми формування семантичної структури слова у дітей дошкільного віку.

Як показують численні психологічні і психолінгвістичні дослідження [5, 7, 11, 20], процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу і далі – узагальненого лексичного значення словесного поняття.

Кожен з названих етапів розвитку забезпечується певним набором знакових операцій з семантичними одиницями мови, які формуються поступово у процесі онтогенезу. На основі теоретичного аналізу й узагальнення літературних даних, психолінгвістичного аналізу онтогенезу дитячого мовлення, спостереження за розвитком мовлення дітей від 10 міс. до 7 років, нами були виділені наступні знакові операції із семантичними одиницями на всіх етапах їхнього формування. В основі оволодіння співвіднесеністю слова з предметом



лежить процес структурування наочної ситуації, виділення у ній основних смислових одиниць і встановлення зв'язків між цими одиницями і їхніми знаковими позначеннями [5, 20].

Засвоївши семантичну одиницю і її словесне позначення, дитина починає вживати слово як власне ім'я предмета.

Проте, вже до 1 р. 8 міс. – 2 р. засвоєні дитиною слова починають вживатися категоріально, тобто позначають цілі класи однорідних предметів [5], що свідчить про засвоєння дитиною елементарної узагальнювальної функції слова.

Так, наприклад, діти, яких ми спостерігали, побачивши незнайомі предмети, що зовні схожі на добре знайомі їм речі, фіксують: “Це як метелик, як м'ячик” (1 р. 8 міс. – 2 р. 5 міс.). Цей етап узагальнення відповідає, згідно з О. Шахнаровичем, психічному відображенню дійсності на рівні зразків-еталонів. На рівні зразків-еталонів, відповідно до О. Леонтєва й О. Шахнаровича, дитина засвоює смисл (значення) слова [11, 20].

Починаючи з 1 р. 8 міс. відбувається різкий ривок у розвитку словника дитини, який Л. Виготський, пов'язує із засвоєнням дитиною елементарної узагальнювальної функції слова [7]. О. Леонтєв відзначає виражений ріст словника дитини в період появи у неї речень, що складаються з двох-трьох слів (1 р. 6 міс. – 1 р. 8 міс.) [11]. Це пов'язано з розвитком операцій структурування наочної ситуації, виділення в ній окремих смислових одиниць (дії, виробника дії, об'єкта дії). Наше спостереження за дітьми зазначеного віку дозволило визначити й інші специфічні механізми подальшого росту словника дитини. Як відомо, у 2 – 3 роки цілком необов'язково показувати дитині кожний предмет або дію, щоб вона засвоїла пов'язане з ними слово. Почувши незнайоме слово або словосполучення у певній ситуації спілкування дитина починає адекватно вживати його, самостійно розширяючи сферу його використання, тобто переносити його на інші випадки позначення подібного змісту, що приводить до різкого збільшення обсягу активного словника.

Можна думати, що смисл зазначених слів або словосполучень, засвоєних на основі розуміння контексту в цілому, забезпечується певним обсягом імпресивного словника і, що не менш важливо, засвоєнням граматичних практичних знань (а саме синтаксичних значень відношення) і навичок. Не випадково цей ривок у розвитку словника відбувається у період засвоєння дитиною базисних

синтаксичних структур і морфологічного оформлення синтаксичних відношень слів у реченні.

Розуміння різних контекстів на основі сформованих практичних граматичних знань сприяє нагромадженню, кумуляції і розширенню смислів знайомих слів, що приводить, у решті решт, до засвоєння узагальненого лексичного значення слова. Ця інтерпретація узгоджується з поглядами О. Леонтьєва й О. Шахнаровича, відповідно до яких генералізація (узагальнення контекстуально зумовлених значень слова) смислів сприяє виділенню інваріантного (постійного) смислу і формуванню на його основі власне лексичного значення слова [11, 20].

Головна роль синтагматичних зв'язків слів у засвоєнні узагальненого лексичного значення слова і розширенні його смислової сфери підтверджується також даними нашого дослідження словесних асоціативних реакцій у дітей 5 – 8-літнього віку. Аж до 7 років у обстежених нами дітей (їхній мовний розвиток відповідав мовній нормі) відзначалися переважно синтагматичні і парадигматичні асоціативні мовні реакції. Лише в міру систематизації уявлень дитини про навколишній світ у процесі навчання і розвитку мовлення відбувається упорядкування семантичних полів, розвиток лексичної системності і на цій основі формування понятійних категорій.

Наведені дані показують етапи становлення лексичного значення слова і словесного поняття, в основі яких лежить формування словесних узагальнень різного рівня: зразків-еталонів, псевдопонять і понять [7, 18, 20]. Можна думати, що певному рівню розвитку узагальнення (як у формі психічного відображення) характерні відповідні особливості у засвоєнні словника (семантики слова). Спробуємо виділити ці особливості і простежити їхню кореляцію з рівнями розвитку словесних узагальнень. Якщо нам це вдасться, то, очевидно, можна буде говорити про певні рівні лексичного розвитку дитини. Отже, як видно з вищевикладеного, первинне універсальне узагальнення відбувається вже на рівні емоційно забарвленого перцептивного зразка. Засвоївши елемент ситуації, і знак, що позначає її, дитина відразу намагається вживати засвоєний знак (звукокомплекс, звуконаслідування, лепетне слово) для позначення інших найрізноманітніших ситуацій [20, 21]. Наші спостереження показали, що такі реакції у дитини починають з'являтися в 10-11 міс. Період від 10 міс. до 1 р. 5 міс. багатий такими універсальними словами.

Надалі, у міру виділення семантичних одиниць у наочній ситуації (1 р. 5 міс. – 1 р. 8 міс.) і її структурування, з'являються диференційовані слова для їхнього позначення. При цьому характерною рисою цього періоду є те, що слово сприймається дитиною як ім'я власне, що належить тільки одному конкретному предмету. Іншою особливістю цього етапу є різко виражений розрив між експресивним і імпресивним словником. Діти розуміють значення багатьох слів, що позначають назви оточуючих предметів (іграшок, одягу, посуду, елементарних побутових дій, виконаних самою дитиною і оточуючими людьми). Експресивний же словник різко відстає від пасивного і нараховує приблизно від 20 до 40 слів [1, 8]. Причиною такого диспропорційного розвитку словника є такі чинники. Як показало наше дослідження, засвоєння значення слова на цьому етапі (до 1 р. 8 міс.) пов'язане насамперед із розвитком фонематичного розрізнення звуків, що входять до його складу, стабілізацією його звукового образу, встановленням зв'язку між звучанням слова і відповідними предметами і їхніми діями. Використання ж слів у власному експресивному мовленні передбачає певний рівень сформованості мовнорухового аналізатора.

Як показує аналіз онтогенезу мовних актів, мовнорухової диференційовки формуються більш уповільненими темпами, ніж слухові [2, 8, 16], чим і пояснюється виражена диспропорція в обсязі експресивного й імпресивного словника у зазначений період. Розглянутий етап ми будемо кваліфікувати як *перший рівень лексичного розвитку* (10-11 міс. – 1 р. 6 міс.).

До 2 років цей розрив починає швидко зменшуватися: активний словник дворічної дитини становить вже біля 300 слів [1]. Проте варто враховувати не тільки зазначені вище, але й інші чинники, що сприяють швидкому збільшенню обсягу як пасивного, так і активного словника дитини в період від 1 р. 8 міс. до 2 років.

Дж. Брунер, Л. Виготський, О. Шахнарович пов'язують це з розвитком предметної, ігрової діяльності й інтелекту дитини [5, 7, 20]. Л. Виготський з цього приводу писав: “Найважливіше, що ми знаємо про розвиток мислення і мовлення, полягає у тому, що у відомий момент, що припадає на ранній вік, лінії розвитку мислення і мовлення, які йшли дотепер роздільно, перехрещуються, збігаються у своєму розвитку і дають початок цілком новій формі поведінки, що є такою характерною для людини. Це переломний момент, починаючи з якого мовлення стає інтелектуальним, а мислення мовним. Дитина, у

якої відбувся цей перелом, починає активно розширювати свій словник, питаючи про кожну річ: “Як це називається?” Дитина сама потребує слова й активно прагне опанувати знаком, що слугує для називання і повідомлення. Дитина немов би винаходить символічну функцію мовлення” [7]. Наші спостереження підтверджують, що тільки з 1 р. 6 міс. – 1 р. 8 міс. дитина засвоює елементарну узагальнюючу функцію слів і починає вживати їх категоріально для позначення цілого класу однорідних предметів. Це проявляється у питаннях дитини до навколишніх людей “А хто твоя мама?”, “А хто твоїй тато?”. Розглядаючи картинки, вона правильно покаже “ротик” у дитини, а також у відомих їй тварин.

Проте, засвоєнню елементарної узагальнювальної функції слова, передують засвоєння дитиною синтаксичних абстракцій, або значення відношень предикативності, ствердження, заперечення, присвійності. Так, твердження “мама” означає в мовленні дитини ціле речення “Це мама”; “Пать не” – “Спати не хочу”, “Мама тапки” – “Мамині капці”. Ці перші речення з’являються разом із першими диференційованими словами у віці 1 р. 3 міс. – 1 р. 4 міс.

На розглянутому етапі розвитку, коли слово засвоюється дитиною шляхом співвіднесення виділеного елемента ситуації з почутим звукокомплексом, словник дитини включає слова, які співвідносяться з конкретними, тільки перцептивно (зорово, тактильно) сприйнятими предметами, їхніми діями і якостями. Звичайно, зв’язки між словами на цьому етапі мають образний характер.

Проте, із 1 р. 6 міс. у дитини починає формуватися розуміння питань, які стосуються тієї чи іншої наочної ситуації (*хто?*, *що?*, *що робить?*, *кого?*, *чим?* тощо). У власному мовленні з’являються двоскладні речення, які ще неоформлені граматично (*Машина – жжжж (поїхала); Тато – кх...кх (кашляє)*). Це свідчить про те, що дитина починає розуміти вже більш складні синтаксичні значення, відношення між словами, тобто у неї формуються смислові синтагматичні зв’язки слів, що підготовлює її перехід до якісно іншого рівня лексичного розвитку. Розглянутий етап ми будемо кваліфікувати як **другий рівень лексичного розвитку** (1 р. 6 міс. – 2 р. – 2 р. 2 міс.).

На цьому етапі (із 2 р. 3 міс. до 4 років), завдяки достатньо високому рівню засвоєння граматичної системи мови (особливо її синтаксичного компонента), синтаксичних значень відношення і мовних засобів їхнього позначення за допомогою граматичних засобів мови дитина одержує можливість оволодівати значення слів або цілих

речень із контексту, не співвідносячи їх із перцептивно сприйнятими предметами, діями і якостями предметів. Іноді ці слова виражають занадто загальний, але, в цілому, правильний зміст. Наприклад, Артем С. 3 р. після читання казки “Крадене сонце”, побачивши, як його батько приніс і засмажив курча, з обуренням сказав батьку: *“Який ти кровожерливий! Я не буду їсти пташку.”* Та сама дитина на питання *“Що таке “кровожерливий”?”* відповідає: *“Поганий, усіх може з’їсти, навіть машину”* (3 р. 9 міс.). Той самий хлопчик у зазначений віковий період (2 р. 8 міс. – 3 р.), почувши в дитячому садку відповідь вихователя на задане йому питання *“Я не в курсі справ”*, почав вживати цей вираз, коли хотів сказати, що він чогось не знає, не чув, не бачив тощо).

На цій основі у зазначений період починає формуватися розуміння багатозначності деяких частіше уживаних слів. Той самий Артем С. (3 р. 11 міс.) у відповідь на задане йому питання: *“Що значить дощик йде, поїзд йде, годинник йде? Адже у них немає ніг?”*, відповідає: *“Йде дощик – це капає, йде поїзд – це поїзд йде, йде годинник – це він час показує”*. Таким чином, завдяки засвоєнню граматичної системи мови, формуванню синтаксичних значень відношення, дитина набуває можливості засвоювати контекстуально зумовлене значення слова, у результаті чого починає формуватися смислове різноманіття лексем. Зазначеним засобом, на основі виділення подібності явищ, засвоюються різні відтінки прямого і деяких переносних значень.

Як показало наше спеціально організоване дослідження, на 4-му році життя дитину можна підвести до узагальнення (генералізації) деяких нескладних контекстуально зумовлених прямих смислів того самого слова і виділенню загального інваріантного смислу, який дитина ще не може пояснити вербально, але правильно переносить засвоєне слово для позначення близької за значенням, але не ідентичної ситуації.

Наше спостереження за розвитком дітей зазначеного віку дозволяє також стверджувати, що у процесі спеціально організованої цілеспрямованої роботи в них можна також сформувати (до середини 4-го року життя) усі види зазначених зв’язків слів (образно-мотивовані, парадигматичні і синтагматичні) і, на цій основі, самостійне упорядкування нескладних, але пов’язаних між собою за смислом речень (з опорою на пред’явлені предметні картинки). На 5-му році життя дитина починає засвоювати логічні зв’язки між

явищами, тими чи іншими фактами і відображає їх своєрідним способом у власному мовленні.

Наведемо як приклад побутовий діалог з Артемом С. у віці 4 р. 3 міс.

*Експериментатор:* Не клади багато цукру в чай, цукор – це хвороба.

*Дитина:* А я хочу заразити чай цукром.

*Експериментатор:* Чай не можна заразити цукром.

*Дитина:* Ти ж сказала, що цукор – це хвороба.

Усі викладені факти свідчать про те, що діти цього віку за рівнем відображення дійсності (узагальнення) підходять до засвоєння псевдопонять, тобто допонятійного узагальнення (комплексу), побудованому на образних зв'язках.

Доцільно вважати це *третім рівнем лексичного розвитку*. Ми не можемо сказати з достатнім ступенем точності про його тривалість. Оволодіння цими смисловими категоріями залежить не тільки від рівня психічного розвитку дитини, але і від умов її життя і виховання. Ми взяли за еталон мовний розвиток дітей, що виховуються в сім'ях, у яких батьки мають відповідну фахову підготовку. У звичайних умовах виховання деякі зазначені структури, очевидно, можуть формуватися не в названі терміни, а дещо пізніше. Усі зазначені функції протягом 5-го року життя удосконалюються, дитина опановує різноманітні типи лексичного значення слів: антонімічні, похідні і твірні, деякі багатозначні і синонімічні значення, слова з різною мірою узагальненості лексичного значення. Характерною рисою цього віку є також оволодіння дитиною і синтаксичною синонімією. (Дитина пояснює правильний зміст речень, що містять малознайомі слова або виражені досить складною синтаксичною конструкцією).

На основі засвоєння цих значень, у тому числі і деяких переносних, дитина на 6-му році життя починає (IV період) кумулювати відомі їй різноманітні значеннєві відтінки того самого слова, що вилучаються з мовлення навколишніх, з текстів почутих казок і розповідей. У результаті цього, як показало наше дослідження, на 7-му році життя діти опановують узагальненим значенням слів, які позначають складні поняття і збірні якості (*добрий, хитрий, лютий*), почуття, переживання, стани (наприклад, *радість, чесність, хитрість* тощо). На 6-му році життя, діти, які навчаються у масових дитячих садках, підводяться до засвоєння лексичної системності на підставі об'єднання слів у різноманітні значеннєві (тематичні) групи. Це тематичні ряди слів, що

відносяться до певних лексичних категорій (*дикі тварини, домашні тварини, меблі, фрукти, овочі* тощо), угруповання слів, пов'язаних відношенням семантичної подібності (наприклад, групи слів, що позначають *назви житла*; слова, що позначають *колір, форму предметів, внутрішні якості* тощо). Формування угруповань останнього типу пов'язано із засвоєнням логічної понятійної співвіднесеності слів, засвоєнням їх абстрактного узагальненого значення. Комплектування тематичних рядів слів вимагає постійного порівняння предметів, виділення в них розпізнавальних і загальних істотних ознак або функцій.

Це навчання, якщо воно проводиться правильно, приводить до засвоєння словесних понять. Опанувати поняттям, відповідно до Л. Виготського, означає, зокрема, уміти виділити в предметах істотні ознаки і здійснити класифікацію предметів на підставі цих ознак, а також позначити виділену групу предметів словом-узагальненням.

До 7 років у дитини формується також тонка диференціація подібних за значенням слів (наприклад, *карий – коричневий, червоний – рум'яний, худий – тонкий* тощо). На основі цього вона засвоює норми лексичної сполучуваності. Формування перерахованих значень є одним із основних завдань словникової роботи, яка проводиться у масових і, особливо, спеціальних дитячих садах різного профілю, оскільки забезпечує не тільки певний обсяг, але і якість імпресивного й експресивного словника дитини.

Усе зазначене вище дозволяє виділити наступні **критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини у його лексичній ланці.**

### **I. Сформованість різних рівнів узагальненого значення слова.**

1. Співвіднесення слова (його звукового образу) не з окремими одиничними предметами, а з цілим класом однорідних предметів (1 р. 8 міс. – 2 р.), категоріальне використання слова (1 р. 8 міс. – 2 р.).

2. Оволодіння дитиною смыслом слова або тим його значенням, яке воно позначає у конкретних ситуаціях мовного спілкування (полісемічне значення), практичне виділення семантичних ознак слова, що є спільними для всіх ситуацій, у яких воно використовується (Зр. 6 міс. – 4 р.) і засвоєння на цій основі лексичної системності.

3. Практичне оволодіння лексичним значенням слова у результаті виділення його постійних, інваріантних ознак у різних смислах (до 6 років).

4. Розширення на цій основі семантичної структури слова (засвоєння різних типів переносного значення слова і його синонімічних значень) – 7-й рік життя.

5. Оволодіння абстрактно-узагальненим лексичним значенням слова (7 р. – 8-ий рік життя).

### **II. Характер установлюваних значеннєвих зв'язків між словами:**

- 1) ситуативні зв'язки (з 1 р. 8 міс.);
- 2) синтагматичні зв'язки (2 р. 6 міс. – 3 р.);
- 3) парадигматичні зв'язки (3 р. 6 міс. – 4 р.);
- 4) понятійні, логічні зв'язки ( $\approx$  6 р.).

### **III. Способи засвоєння семантичних (лексичних) одиниць мови й етапи їхнього формування.**

1. Шляхом співвіднесення предметів, що сприймаються перцептивно, їхніх властивостей і якостей із їхнім словесним відображенням (1 р. 4 міс. – 1 р. 8 міс.).

2. На основі сприйняття мовлення навколишніх людей і його розуміння в цілому, спочатку з опорою на ситуацію, що сприймається наочно (1 р. 8 міс.), а потім без зазначеної опори. З 2 років цей спосіб засвоєння значень нових слів стає головним, що пов'язано зі сформованістю елементарної узагальнювальної функції мовлення, а саме категоріального використання знаків (Л. Виготський), і певним рівнем розвитку синтаксичної системи мови.

3. Спираючись на саме розгорнуте мовлення, а саме на сформовану систему словесних зв'язків і відношень у свідомості дитини:

- на основі кумуляції й узагальнення різноманітних значень одного й того ж слова;
- практичної класифікації слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальненості.

### ***Граматична складова мовленнєвої діяльності***

В існуючих методиках виявлення недоліків у формуванні граматичної будови мовлення зміст логопедичного обстеження зводиться, в основному, до встановлення засвоєних дитиною морфологічних категорій (числа, роду, відмінку тощо), визначення типу виявлених помилок (відсутність закінчень, їхнє змішування), а також фіксації відхилень у засвоєнні структури речень.



Така констатація не дає необхідних орієнтирів для визначення змісту формуючого навчання: вона не дає відповіді на питання про те, як формувати у дитини незасвоєні морфологічні і синтаксичні одиниці мови. Очевидно, відповіді на ці питання можуть бути отримані, якщо будуть визначені:

– практичні граматичні знання, якими повинен володіти носій мови, щоб розуміти і породжувати різноманітні за складністю висловлювання (словосполучення і речення);

– психологічні операції (механізми), що забезпечують їхнє засвоєння.

Важливо також простежити етапи формування зазначених структур в онтогенезі. Це дасть можливість визначити, на якому етапі граматичного розвитку знаходиться дитина і намітити відповідну послідовність формування граматичних знань, а також психічних операцій, що забезпечують їхнє засвоєння. Спробуємо з названих позицій проаналізувати наявні в літературі факти і дані щодо формування граматичної будови мовлення в процесі нормального онтогенезу і на основі цього розробити відповідний зміст логопедичного обстеження. Як відомо, будь-яке речення виражає певний смисл (семантична структура речення) і має відповідне зовнішнє, формально-граматичне оформлення. Психолінгвістичний аналіз семантичної і формальної структури речення показує, що його розуміння визначається сумою:

а) лексичних значень слів, що входять до його складу;

б) їхніх смислових відношень (або синтаксичних значень відношень).

Ці значеннєві відношення у мові передаються визначеним порядком слів, а також синтаксичними морфемами або граматичними формами (наприклад, “*Вітя малює Валю*”; “*Вітю малює Валя*”). Одні граматичні морфемі мають чітко виражене конкретне значення (граматична форма числа іменників, категорія наказовості, деякі значення відмінків, категорія часу, особи дієслова тощо). Інші ж значення (наприклад, відмінкові закінчення, що позначають суб’єктно-об’єктні відношення) визначаються тільки в контексті (наприклад, “*собака злякала кішку*”, “*кішка злякала собаку*”). І, нарешті, деякі граматичні морфемі мають формально-синтаксичну функцію, тобто служать засобом для вираження синтаксичних зв’язків. Наприклад,

форми числа і роду дієслів та прикметників здебільшого не мають, самі по собі, змістовного значення<sup>1</sup>.

Дослідження багатьох учених [8, 11, 20] свідчать, що синтаксичні компоненти мови (тобто словосполучення і речення) засвоюються раніше ніж морфологічні (тобто граматичні форм слів). Виділяють декілька етапів формування речення [8, 11]. Розглянемо ці етапи більш докладно і спробуємо виділити ті психічні операції і функції, що забезпечують засвоєння синтаксичних одиниць мови.

**I етап.** Вихідним моментом у розвитку речення є односкладне речення (1 р. 3 міс. – 1 р. 6 міс.). Різниця між словом, що позначає предмет і односкладним реченням полягає у тому, що останнє відображає ту або іншу нерозчленовану ситуацію [8, 20], слово і речення тут функціонально не розмежовані. Якщо слово є засобом номінації (тобто “називання”), то односкладні речення виражають більш диференційовані знання про предмет, який у певний момент щось робить, або з ним щось роблять, або дитина хоче, щоб з ним щось робили. Поява в мовленні дитини односкладних речень свідчить про засвоєння нею першого граматичного узагальнення – предикативної функції слова.

Односкладне речення, таким чином, відповідає образу нерозчленованої ситуації і злите із самою ситуацією, що сприймається сенсорно.

**II етап.** Подальше ускладнення речення (1 р. 7 міс. – 1 р. 9 міс.) пов'язане з розвитком предметно-практичної діяльності дитини і розвитком її мислення [15, 20, 22,]. У процесі спільної практичної діяльності матері і дитини, виконання предметних дій і їхнього коментування, залучення уваги дитини до тих або інших елементів наочної ситуації, малюк починає виділяти окремі компоненти ситуації – виконавця дії (суб'єкт), дію, об'єкт, на який спрямована дія тощо і встановлювати значеннєві відношення між ними. Таким чином, у зазначений період відбувається значне зростання словника дитини і поява в її мовленні двоскладних речень. О. Леонтьєв відзначає, що за своєю структурою ці речення різноманітні і можуть складатися з комбінації іменника-підмета у називному відмінку, що позначає суб'єкта дії і дієслова-присудка у формі наказового способу; іменника-підмета і звуконаслідування, що позначає і заміняє дієслово за відсутності у дитини відповідного слова (наприклад, “*Тато кх-кх...*” –

<sup>1</sup> Більш докладно див. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. –К.: ИЗМН, 1997.

*тато кашляє; “Масина жжик” – машина поїхала*), з’являються присвійні конструкції (*“Мама татка” – мамині капці*); двослівне речення, що складаються з дієслова-присудка й об’єкта дії (при цьому суб’єкт дії не називається) [11].

У 1 р. 9 міс. з’являються трислівні речення. Зазначений період відповідно до Б. Міллера (1962) – час стабілізації порядку слів у реченні в умовах їхнього поділу за лексико-семантичних класами (тобто за частинами мови, у даному випадку – розмежування дієслів і іменників). Ця стабілізація проходить у вигляді спроб і помилок. На цей факт вказує і О. Гвоздев, виділяючи такий період у розвитку мовлення дитини, коли вона пропускає (хоча перцептивно й усвідомлює) назву дії або суб’єкта дії [8]. Це, на думку названого автора, свідчить про те, що об’єднання слів у речення (словесний ряд), представляє для дитини основну трудність. Таким чином, об’єднання елементів ситуації і відповідних їм мовних знаків у систему є специфічною операцією (сукцесивного синтезу), що формується поступово. Це підтверджується і даними нашого дослідження, яке показало, що при патологічному формуванні цієї операції, внаслідок ураження лобних відділів мозку, речення в мовленні дітей без спеціального навчання не з’являються, а надалі відзначаються пропуски як головних, так і другорядних членів речення, незважаючи на достатнє розуміння значенневих зв’язків слів у реченні.

Характерною рисою цього періоду є використання дитиною утворюваних нею у реченнях наступних форм слів [11]:

а) нульових форм, наприклад, слова *“баба”, “мама”* можуть вживатися в значенні і *“бабусин”, “мамин”*;

б) слова вживаються у тій формі, у якій вони були сприйняті дитиною з мовлення навколишніх людей і не відповідають мовним нормам стосовно до речення утвореного самою дитиною. Наприклад, дитина чує речення *“Хочеш молока?”*, *“Немає молока”* і в цій же формі починає вживати у своїх власних висловлюваннях зазначене слово (*“Ось мока” – замість “Ось молоко”*);

в) як тотожні в мовленні вживаються різні форми слів: наприклад, *“сиди, сидить, сидіти”*, що дає підставу вважати, що на зазначеному етапі дитина лише запам’ятовує готові форми частин мови, але не відокремлює їх, не усвідомлює їхнє значення. Тому розуміння граматично оформленого висловлення на цьому етапі регулюється не мовними нормами, а спирається на безпосередньо сприйняті об’єктивні відношення. Мовні засоби цих відношень ще не враховуються

дитиною [11]. Проте у зазначений період розвитку спостерігається перехід до наступного етапу. Це виявляється в появі перших граматичних протиставлень [8, 11]. Звичайно таким протиставленням є опозиція прямого і непрямого відмінків. Наприклад, на питання “Хто це?” дитина відповідає: “Тато”; “З ким ти гуляла?” – “З татом”. Названі вище дослідники вказують, що моделі зазначеного типу – свідчать про нерепродуктивне відтворення словоформ. У цьому переконує той факт, що розмежування двох форм (називного і непрямого відмінків) спостерігаються практично у всіх наявних у дитини іменників. Проте, фонетична єдність флексій (закінчень) при цьому відсутня, також як і закріпленість за непрямым відмінком тієї або іншої відмінкової флексії, характерної для мови. Однак, навіть за наявності зазначених конструкцій, розчленовування слів на морфеми (виділення граматичних морфем) у дітей цього віку не спостерігається.

Зазначені словоформи (типу *тато* – *татом*) співвіднесені як неподільні форми. Цей період продовжується до 2 років.

Отже, на зазначеному етапі розвитку дитина опановує синтаксичну структуру простого двослівного і трислівного речення (засвоює синтаксичне значення слів як значення їхніх відношень, і відповідно до цього – правила допустимих послідовностей слів у реченні).

Таким чином, аналіз процесу оволодіння дитиною граматичними знаннями (на рівні синтаксису) дозволяє виділити наступні операції, що забезпечують їхнє засвоєння:

#### I. На позамовному рівні.

1. Сміслову структурування наочної ситуації, виділення в ній основних семантичних одиниць (виконавця дії, дію, об’єкт, на який спрямована дія).

2. Встановлення семантичних (сміслових) відношень між виділеними елементами ситуації.

#### II. На мовному рівні.

1. Співвідношення виділених елементів ситуації з їхнім знаковим (мовним) позначенням, тобто відповідними словами.

2. Встановлення смислових значень відношень між словами (знаковими одиницями) і практичне засвоєння на цій основі синтаксичного значення слова у реченні та правил побудови і розуміння синтаксичних структур.

3. Диференціація або розрізнення в результаті цієї діяльності граматичних класів слів (у названому випадку диференціація іменників і дієслів).

**III етап.** У період розвитку від 1 р. 10 міс. до 2 р. 5 міс. дитина оволодіває виділення в слові граматичних морфем і засвоює категорії морфології, про що свідчить уміння утворювати словоформи за аналогією і, насамперед, наявність неправильних, тобто неіснуючих у мовленні дорослих сполучень основи з відповідною флексією (О. Гвоздев). Засвоєння дітьми категорій морфології (числа, відмінка, роду, особи тощо) базується на оволодінні зовнішнім (звуковим) вираженням цих категорій і їхнім предметно-синтаксичним значенням. Це стає можливим за умови, якщо зміна в звучанні слова, яка вноситься морфемою, (наприклад, *слон – слони*) засвоюється дитиною і співвідноситься зі змінами в предметній дійсності.

У цей період виділяють декілька підперіодів (О. Гвоздев, Д. Ельконін, О. Леонтъев, О. Шахнарович). На перших етапах у дитини цілком відсутнє орієнтування на звукову форму граматичної морфеми. Внаслідок, протягом зазначеного підперіоду відмінкові закінчення іменників, особисті закінчення дієслів, якими опанувала дитина, не розмежовані за типами відмін і дієвідмін (*бачу зайця, качка, лисиця* тощо). Дитина не узгоджує у реченні головне і підрядне слово у числі та відмінку.

У цей підперіод формується диференціація закінчень іменників і дієслів за типами відмін і дієвідмін, що обумовлено розвитком орієнтування дитини на загальну звукову характеристику граматичної морфеми [22] без урахування її тонкого фонематичного складу. Проте дитина дуже швидко проходить шлях від орієнтування на загальну звукову характеристику морфеми до орієнтування на її окремі фонетичні ознаки. Тому, у зазначений період (2 р. 4 міс.) і з'являються такі неправильні з морфологічної точки зору утворення як "*вода течла (текла)*" (приклади О. Леонтъева [11]). Водночас розвиток орієнтування дитини на фонетичний склад граматичних морфем призводить, передусім, до чіткості їхньої вимови, у той час, коли коренева частина слова ще звучить нерозчленовано [10].

Наше дослідження мовленнєвого розвитку дітей із моторною алалією підтвердило, що при деяких її формах, дитина не в змозі відтворити кореневу частину слова, але може правильно відтворити його закінчення, якщо основа слова вимовляється педагогом.

Дослідження Р. Левіної, В. Орфінської, Є. Собонович також показали, що названа вище діяльність дитини, пов'язана із засвоєнням граматичних морфем, сприяє більш розчленованому сприйняттю

звукового складу слова Це й обумовлює значне збільшення словника дитини в означений період [10, 13, 16].

Засвоївши звучання і значення граматичної морфемі, дитина починає переносити її використання й на інші випадки для позначення подібного смислу, тобто відбувається узагальнення (генералізація) зазначеного відношення (звучання морфемі і її значення). У результаті цього утворюється граматична схема (граматичний стереотип), абстрагована від конкретного словесного матеріалу.

У 2 р.- 2 р. 5 міс. зазначеним способом дитина опановує всіма граматичними формами іменників (парадигмою відмінювання або системою відмінкових закінчень іменників), числовою парадигмою (низкою числових закінчень), парадигмою дієвідміни (системою особових закінчень дієслів тощо), зміною дієслів за часом. У процесі породження мовленнєвого висловлення відбувається вибір граматичної морфемі з парадигматичного ряду відповідно до її предметно-синтаксичного значення (основні їхні значення формуються до 2 р. 5 міс.).

До 3-х років рівень оволодіння морфологічною системою мови є настільки високим, що дитина фіксує ненормативне використання морфологічних елементів мови як у своєму, так і чужому мовленні. Після 4-х років відбувається оволодіння усіма атиповими граматичними формами слів.

Отже, засвоєння морфологічної системи словозміни передбачає оволодіння дитиною такими практичними знаннями:

- звукокомплексами, що відповідають граматичним морфемам;
- їхніми предметно-синтаксичними значеннями;
- граматичними сполучними моделями (граматичними стереотипами);
- парадигматичними морфологічними рядами.

Після 2 р. 6 міс. років за цією ж схемою формується морфологічна система словотвору. У зазначений період, паралельно із засвоєнням форм слів (2 – 2 р. 6 міс.), відбувається й оволодіння структурою простого поширеного речення і його граматичним оформленням. О. Гвоздев відзначав таку еволюцію речення у зазначений період. Із зовнішньої сторони значно збільшується обсяг речення (речення складається з 4-5 слів), з'являються й правильно оформлені складні безсполучникові речення [8]. Розвиваються односкладні речення – безособові і неозначено особові.

У простому реченні починає з'являтися іменне керування й узгодження, розширюється прийменникове керування, але сам прийменник при цьому часто випускається. Найважливішим у цей період є поява складного речення.

Характерними помилками у побудові речення є пропуски прийменників, сполучників, що мають синтаксичне значення, неправильне узгодження іменників із прикметниками і займенниками в роді, неправильний вибір відмінкової форми іменників, керованих дієсловом.

Оволодіння формування граматичної будови мовлення на цьому етапі забезпечують такі операції.

1. Спрямованість уваги дитини або розвиток орієнтування на звукову форму слова під час засвоєння морфологічних категорій мовлення.

Формування цього орієнтування забезпечується активною діяльністю дитини зі словом: порівняння слів за звучанням і значенням, зіставлення зміни у звучанні слова зі зміною його граматичного значення [16, 20, 22].

2. О. Гвоздєв, В. Орфінська, О. Леонтєв, О. Шахнарович відзначають, що для засвоєння граматичної зміни слів потрібен особливий вид аналізу – морфологічний [8, 13, 11, 20]. Частина слів, що виділяються за допомогою морфологічного аналізу є блоками, які складаються зі сполучень компонентів, що виділяються фонетичним аналізом. Морфологічний аналіз спирається на фонетичний і складовий аналіз, але часто не збігається з ним, а є новим розчленовуванням вже розчленованого слова.

3. О. Шахнарович слідом за виділенням граматичної морфеми називає наступні операції зі названими одиницями: співвіднесення звукокомплекса зі значенням; перенос засвоєного звукокомплекса на позначення подібного змісту; узагальнення (генералізація) зазначеного відношення (утворення морфологічного стереотипу або формотворчої чи словотворчої моделі).

Важливого значення у засвоєнні цих дій набувають розумові операції виконані за аналогією [13].

4. Засвоєння граматичних (так як і словотворчих) моделей або сполучних схем забезпечується сформованістю сукцесивного синтезу. На це вказують морфологічні помилки, які мають місце у дітей із виділеною нами синтагматичною формою моторної алалії [16].

5. В організації парадигматичних рядів головна роль належить симультанному синтезу. Як відомо, різні члени парадигми (наприклад, відмінкові закінчення, особові форми дієслова) не можуть використовуватись у мовленні одночасно. Але саме з мовлення навколишніх дитина вилучає ці форми. Об'єднання співвіднесених граматичних форм одного слова в парадигматичний ряд забезпечується, очевидно, розвитком симультанного синтезу.

Дослідження нейрофізіологів і нейропсихологів свідчать, що фізіологічна структура названих операцій є складною і передбачає цілісність сенсорних і моторних компонентів мовлення, слухового, кінестетичного і кінетичного аналізу, певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності загалом і, зокрема, симультанного і сукцесивного синтезів.

Враховуючи все зазначене вище в основу **критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку дитини у його граматичній ланці** ми поклали послідовність засвоєння граматичних узагальнень (синтаксичних і морфологічних) на різних етапах онтогенетичного розвитку та операцій із граматичними одиницями мови, що забезпечують засвоєння синтаксичних і морфологічних структур.

Такими критеріями є:

1. На синтаксичному рівні мови:

– оволодіння дитиною предикативною функцією слова (1 р. 3 міс. – 1 р. 6 міс.).

Показником її засвоєння є поява в мовленні дитини односкладних речень, що відображають ту або іншу нерозчленовану ситуацію, на відміну від слова, що позначає той або інший одиничний предмет;

– розвиток операцій структурування наочної ситуації; виділення дитиною на практичному рівні окремих компонентів ситуації (суб'єкта, об'єкта, дії) і встановлення на цій основі значеннєвих зв'язків між словами;

– засвоєння синтаксичних значень відношень (1 р. 7 міс. – 1 р. 10 міс.), розширення на цій основі обсягу речення (поява речень з двох та трьох слів) і засвоєння правил припустимої послідовності слів у реченні.

Після 2 р. 6 міс. критеріями, що визначають рівень мовленнєвого розвитку дитини, є сформованість таких структур:

– збільшення обсягу речення (до 4 – 5 слів) і оволодіння дитиною більш складними синтаксичними конструкціями (поява складних безсполучникових речень).



Оволодіння операціями структурування наочної ситуації і виділення її окремих компонентів (суб'єкта, об'єкта, дії) приводить до засвоєння смислових зв'язків між названими компонентами і мовними засобами їхнього позначення. На цій основі формуються синтаксичні значення відношень і правила допустимої послідовності слів у речення (1 р. 7 міс. – 1 р. 10 міс.), а також оволодіння реченнями з 2–3 слів. Оволодіння цими структурами зумовлює збільшення обсягу речення й оволодіння дитиною складними синтаксичними конструкціями (поява складних безсполучникових речень).

Для оцінки мовленнєвого розвитку дитини велике значення має розвиток у період з 3 р. до 4 р. певних розумових операцій і дій із граматичними одиницями мови (орієнтація дитини на формальні елементи мови – звуковий склад морфем) і фіксація порушень семантичної тотожності при неправильному звуковому оформленні слова або його окремих частин.

## 2. На морфологічному рівні мови критеріями оцінювання є:

– послідовне оволодіння дитиною морфологічними узагальненнями і розвиток відповідних операцій із морфологічними елементами мови.

Формування зазначених вище синтаксичних структур і одиниць мови зумовлює диференціацію граматичних класів слів (іменників і дієслів), тому на наступному етапі розвитку (1 р. 10 міс. – 2 р.) відбувається практичне виділення в слові граматичних морфем і поступове оволодіння граматичними категоріями (числа, відмінка, роду, особи), що підтверджується можливістю дитини утворювати словоформи за аналогією і, насамперед, наявністю неправильних, тобто неіснуючих у мовленні дорослих сполучень основи з відповідною флексією.

Оволодіння дітьми граматичними категоріями базується на засвоєнні зовнішніх (звукових) позначень цих категорій і їхнього предметно-синтаксичного значення. У названий період виділяють декілька підперіодів. У першому підперіоді (до 2 р. 4 міс.), унаслідок відсутності у дитини орієнтування на звукову форму морфем, відмінкові закінчення іменників і дієслова не розмежовуються по типах відмін і дієвідмін. Їхня диференціація формується в основному до 4 років.

Засвоївши значення морфем, дитина починає її переносити на інші випадки позначення подібного змісту. З 2 р. – 2 р. 6 міс. дитина починає опановувати парадигму відмінювання, дієвідмінювання, зміни дієслів за часом.

До 4 років морфологічна сторона мовлення у дитини в основному є сформованою. Після 4 років відбувається оволодіння усіма атиповими граматичними формами. Виділені операції, що забезпечують засвоєння цих форм: орієнтування дитини на звукову форму морфем, засвоєння їхнього предметно-синтаксичного значення, співвіднесення звукового складу слова і змін у ньому з відповідним граматичним значенням.

Основною ознакою наступного етапу є диференціація закінчень іменників і дієслів за типами відмінювання і дієвідмін, що зумовлює розвиток орієнтування дитини на загальну звукову характеристику морфем.

### *Література*

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968. – С. 148–149.
2. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964. – С. 91.
3. Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание. – М.: Просвещение, 1979. – 416 с.
4. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. – М., 1966. – 290 с.
5. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М., 1984. – С.21–47.
6. Валлон А. От действия к мысли. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 238 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
9. Запорожец А. В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания. Материалы к докладу на Всесоюзных педагогических чтениях. Ленинград, 1970 г. – М.: Знание, 1970. – 29 с.
10. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
11. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М.: 1965. – 245 с.
12. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: 1975. – 253 с.
13. Орфинская В. К. Типы недоразвития языковых систем у учащихся младших классов вспомогательной школы // Научно – теоретическая конференция, посвященная 50 – летию СССР. Сектор дефектологии. – Л., 1967. – С. 189–191.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 526 с.
15. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: 1976. – 357 с.
16. Собонович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.

17. Соботович Е. Ф., Соботович И. Э. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза // Интеграция аномальной дитины в сучасній системі соціальних відносин. – К.: 1994. – С. 271–273.
18. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. – М.: Наука, 1974. – 206 с.
19. Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. – М.: 1965. – 241 с.
20. Шахнарович А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи. Автореф. дис... к-та филол. наук. – М.: 1974. – 24 с.
21. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. – 1948. – №13. – С. 101–133.
22. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

УДК 376.433.015.323:18

### **ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ НА ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Раиса Лалаева*

Соотношение интеллектуального и языкового компонентов в структуре нарушений речевого развития остается сложной и недостаточно изученной проблемой. Эта проблема непосредственно соприкасается с вопросами соотношения когнитивных и языковых процессов в речевом онтогенезе, взаимодействия речевого и психического развития в целом, влияния интеллекта на процесс речевого развития ребенка, в частности на формирование языковой способности и языковой компетенции.

Вместе с тем решение этой проблемы позволяет более глубоко понять характер нарушений речевого развития у детей с интеллектуальной недостаточностью, а также особенности интеллектуального развития детей с тяжелыми нарушениями речи.

Изучение структуры речевого дефекта у детей с интеллектуальной недостаточностью вызывает необходимость анализа многих теоретических концепций: о соотношении мышления и речи, о первичных и вторичных нарушениях, об общих и специфических закономерностях в психическом развитии, об уровневой структуре речевого процесса и др.

### 1. Соотношение первичных и вторичных нарушений.

Концепция Л. С. Выготского о первичных и вторичных отклонениях в процессе дизонтогенеза является методологической предпосылкой изучения и анализа структуры дефекта, в том числе и речевого. «Правильно методологически поставить вопрос о соотношении первичных и вторичных отклонений и задержек в развитии – значит дать ключ к методике исследования и методике специального воспитания ребенка» [3, с.68].

Л. С. Выготский [3,4] считал важным отличать первичные (ядерные) признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, осложнений развития, подчеркивая неоднозначное и очень сложное отношение симптомов к производящей их причине. «Все симптомы не выстраиваются в один ряд, каждый член которого находится в совершенно тождественном отношении к причине породившей ряд... Вся суть дела в динамическом сплетении синдромов. В их генетической, функциональной и структурной связи между собой, – связи, которая никогда не складывается стереотипно, шаблоннообразно» [3, с.69].

По мнению Л. С. Выготского, неверно соотносить все особенности психики умственно отсталого ребенка с основной причиной его умственной отсталости, т. е. с диффузным поражением головного мозга. «Первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости оказывается недоразвитие высших психических функций» [3, с. 69]. При этом недоразвитие высших психических функций «не является обязательно связанным с картиной дебильности» [3, с. 69]. Эти высказывания Л. С. Выготского в полной мере могут быть отнесены и к недоразвитию речевой функции. Неправильно считать, что все нарушения речи у умственно отсталых детей обусловлены той же причиной, что и умственная отсталость, включаются в структуру ядерного нарушения познавательной деятельности при умственной отсталости.

2. Соотношение общих и специфических закономерностей в развитии детей при различных вариантах дизонтогенеза (Л. С. Выготский [3,4], В. И. Лубовский [14], В. В. Лебединский [9], Ж. И. Шиф [20] и др.) [3, 4, 9, 14, 20].

Л. С. Выготский указывал на то, что развитие психики аномального ребенка подчиняется тем же закономерностям, что и развитие нормального ребенка. Однако, наряду с общими закономерностями, в развитии аномального ребенка выявляются и специфические

закономерности. По мнению В. И. Лубовского, закономерности развития «...имеют разную меру общности. Одни из них характерны для всех форм аномального развития, другие – объединяют лишь некоторые (например, аномалии развития, связанные с поражением разных анализаторов, или нарушения развития вследствие органического поражения ЦНС), третьи свойственны одному конкретному дефекту» [14, с.16]. Основной же задачей изучения детей с отклонениями в развитии является определение специфических закономерностей их развития.

Преломляя концепцию Л. С. Выготского, В. И. Лубовского об общих и специфических закономерностях развития детей с различными видами дизонтогенеза по отношению к речевому развитию умственно отсталых детей с целью анализа структуры речевого дефекта следует сделать вывод о необходимости выделения в структуре речевого дефекта общего, свойственного всем умственно отсталым детям, а также того специфического, которое характерно лишь определенным группам детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для правильного определения структуры речевого дефекта у детей с интеллектуальной недостаточностью важно выявить как общие, так и особенно специфические закономерности их речевого развития, соотношение которых во многих случаях создает характерные особенности структуры речевого дефекта этой категории детей.

К таким специфическим закономерностям, характерным для всех умственно отсталых детей следует отнести следующее:

- системное недоразвитие речи как единства взаимосвязанных компонентов (фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи);
- наличие нарушений речевой деятельности на различных уровнях ее функционирования ;
- преобладание нарушений на семантическом уровне языковых единиц;
- сложный характер симптоматики и патогенеза речевых нарушений;
- вариативность в соотношении нарушений различных уровней речевой функциональной системы;
- нарушение интериоризации речевых процессов;
- нарушение скорости, объема и качества обработки речевой информации;

– значительное снижение планирующей и когнитивной функции речи.

Для правильного определения структуры речевого дефекта у детей с интеллектуальной недостаточностью важно выявить не только общие, но и специфические закономерности их речевого развития, соотношение которых во многих случаях создаст характерные особенности структуры речевого дефекта этой категории детей.

3. Уровневый подход при анализе речи и ее нарушений.

В логопедии и смежных науках сформировались различные аспекты уровневого подхода к анализу речи и ее нарушений. В частности деятельностно-процессуальный и симптомологический.

В современной психологии и психолингвистике речь рассматривается как специфическая, иерархически организованная речевая деятельность. В структуре этой деятельности выделяются различные этапы, фазы, уровни (Л. С.Вygотский [4], Н. И.Жинкин [5,6], А. Н.Леонтьев [12], А. А.Леонтьев [11], Т. В.Ахутина [1], А. Р.Лурия [15], И. А.Зимняя [7], Л. А.Чистович, В. А.Кожевников [19] и др.) [1, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 15, 19].

Для исследования структуры речевого дефекта умственно отсталых детей важным является вопрос об уровнях процесса порождения речевого высказывания (мотивационном, смысловом, языковом, сенсомоторном), о взаимоотношении этих уровней в структуре речевой патологии у данной категории детей.

С одной стороны, одна и та же симптоматика речевых расстройств может быть обусловлена нарушением различных уровней порождения или восприятия речевого высказывания. С другой стороны, нарушение одного из уровней порождения или восприятия речевого высказывания может вторично расстраивать функционирование других уровней, вызывать целый комплекс разнообразных симптомов. Определение структуры речевого дефекта невозможно без выяснения того, какой уровень порождения первично пострадал, какие уровни нарушены вторично, какие взаимоотношения сформировались между расстройством различных уровней.

При анализе структуры речевого дефекта у умственно отсталых школьников необходимо учитывать и уровни общего недоразвития речи, выделенные Р. Е.Левиной [10]. Для целенаправленного исследования этой проблемы чрезвычайно важной является концепция Р. Е.Левиной об уровневом подходе при анализе системных нарушений речи у детей с сохранным интеллектом. Выделение уровней общего

недоразвития речи обусловлено сложной структурой речевой деятельности, взаимосвязью и взаимодействием всех компонентов развивающейся речевой функции. Вместе с тем следует уточнить, что, основываясь на этой концепции, а также на положениях о первичных и вторичных симптомах, об общих и специфических закономерностях нарушенного развития, следует считать неоправданным прямое наложение уровней общего недоразвития речи у детей с сохранным интеллектом на категорию детей с интеллектуальной недостаточностью. Безусловно, интеллектуальный дефект накладывает специфический отпечаток на характер системного недоразвития речи у этих детей. В связи с этим при анализе структуры речевого дефекта к этой категории детей необходимо учитывать не только общие, но и специфические закономерности проявлений и механизмов системного недоразвития речи, выявления соотношения нарушений различных уровней речевой деятельности.

4. Современное понимание структуры дефекта (Л. С.Выготский, А. Р.Лурия, В. И.Лубовский, Е. М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович) [4, 14, 15, 16, 17].

Важность и значимость выявления структуры дефекта неоднократно подчеркивалась Л. С.Выготским. «Исследователь должен проникнуть не только в мертвую структуру отдельных синдромов, но он должен раньше всего понять законы их динамического сцепления, их связь и взаимосвязь, их отношения» [3, с.74].

Таким образом, Л. С.Выготский считал, что задачей исследователя является не только установление симптомов, их перечисление и систематизация, не только группировка явлений по их внешним признакам. Главная задача заключается в том, «чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» [3, с.76], вскрыть глубинные связи, определенные зависимости и отношения.

Основываясь на учении Л. С.Выготского о первичных и вторичных отклонениях в развитии аномального ребенка, на положении об общих и специфических закономерностях онтогенеза и дизонтогенеза, на уровненом подходе к анализу речевой функции и нарушений речи, в логопедии и смежных науках сформировалось современное представление о структуре речевого дефекта (Т. В.Ахутина, Л. С.Волкова, Р. И.Лалаева, Е. М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович, Л. С.Цветкова и др.) [1, 2, 8, 16, 17, 18].

Понятие «структура речевого дефекта» предполагает рассмотрение не только симптомокомплекса речевых и неречевых нарушений, но и выделение ведущего расстройства, которое является первичным, а также вторичных симптомов, выявление соотношений, взаимосвязи симптомов различного уровня.

При определении структуры речевого дефекта важным является не только выявление симптоматики, но и механизмов нарушения. В настоящее время механизмы речевых нарушений исследуются в различных аспектах: психофизиологическом, психологическом, психолингвистическом и др. Выбор того или иного аспекта изучения определяется целями, задачами, характером исследования.

В проведенном нами исследовании структуры речевого дефекта у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием за основу был взят психолингвистический аспект.

С целью определения структуры речевого дефекта было обследовано 80 учеников 1-2 классов VIII вида. В содержание методики исследования входило изучение операций порождения речевых высказываний, а также уровня сформированности компонентов речевой системы.

Анализ результатов исследования с указанных выше методологических позиций позволил сделать вывод о сложной и неоднородной структуре речевого дефекта у умственно отсталых школьников, о разной степени несформированности компонентов речевой системы и операций порождения речевых высказываний. У младших школьников с интеллектуальным недоразвитием существенно нарушен смысловой уровень, операции внутреннего программирования высказываний. Что касается языкового уровня, то следует отметить, что различные стороны языковой системы нарушаются у умственно отсталых детей неоднозначно: в большей степени нарушается семантический компонент языковой системы, т. е. план содержания, в меньшей степени страдает план выражения. Более нарушена у умственно отсталых детей синтаксическая структура высказываний, чем морфологическая система языка. В морфологической системе языка лучше усваиваются формы с простым, конкретным значением. Умственно отсталые дети с трудом переносят усвоенные навыки словоизменения и словообразования на новые слова, что обуславливает большое различие в овладении формами хорошо знакомых слов и слов, мало употребительных, вызывает трудности выполнение заданий по аналогии. Сенсомоторный уровень



речи у одних детей с интеллектуальной недостаточностью является сохранным, у других имеются тяжелые нарушения как речевой моторики, так и сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи.

Психолингвистический анализ экспериментальных данных позволил выделить определенные типы структуры речевого дефекта, отличающиеся характером и уровнем несформированности операций продуцирования речевых высказываний, соотношением различных симптомов.

I тип – речевые нарушения, механизмы которых выступают составной частью ведущего дефекта. Эти расстройства речи опосредуются теми же причинами, что и основной дефект: недоразвитием аналитико-синтетической деятельности вследствие диффузного поражения головного мозга. Так, смещения акустически близких звуков обусловлены недоразвитием аналитико-синтетической деятельности речеслуховой системы. Замены артикуляторно близких звуков связаны с недоразвитием тонких дифференцированных движений артикуляторных органов, кинетического и кинестетического артикуляторного праксиса вследствие нарушения аналитико-синтетической деятельности корковых зон речедвигательной системы. У детей с этим типом структуры речевого дефекта выявляется неосложненное системное недоразвитие речи, проявляющееся в недоразвитии фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, в функциональной дислалии, в легких нарушениях письменной речи.

II тип – осложненный речевой дефект, при котором речевые нарушения, с одной стороны, вызываются ведущим нарушением (недоразвитием аналитико-синтетической деятельности) и являются составной частью симптомокомплекса интеллектуальной недостаточности; с другой стороны, обусловлены причинами, непосредственно не связанными с интеллектуальным дефектом, но сопровождающими его. Например, нарушения звукопроизношения могут быть сопряжены одновременно как с недоразвитием аналитико-синтетической деятельности речеслуховой и речедвигательной системы, так и аномалиями в строении артикуляторного аппарата, с педагогической запущенностью, неправильным образцом речи в семье и т. д.

III тип – сложный речевой дефект, в структуре которого наблюдается сочетание основного ведущего нарушения с другим ведущим нарушением. В этом случае, наряду с диффузным

поражением головного мозга, имеет место дополнительная локальная патология. Сюда следует отнести речевые нарушения при олигофрении, осложненной дизартрией, ринолалией, алалическим синдромом и т. д.

Описанные типы структуры речевого дефекта объединяют разнообразные формы речевого дефекта, отличающиеся конкретным его характером, различным соотношением речевых расстройств.

### *Литература*

1. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.
2. Волкова Л. С. О соотношении речевых и неречевых показателей при нарушениях речи у слепых и слабовидящих детей // Изучение динамики речевых и психических нарушений. Л., 1983.
3. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Хрестоматия по патопсихологии. М., 1981.
4. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии // Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5. М., 1983.
5. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.
6. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. №6.
7. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976.
8. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. М., 1988.
9. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
10. Левина Р. Е. Принципы анализа речевых нарушений у детей // Тр. Второй научной сессии по дефектологии / Под ред. А. И. Дьячкова и В. И. Лубовского. М., 1959.
11. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
12. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
14. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. №6.
15. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1975.
16. Мاستюкова Е. М. Основные формы двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений у детей с ante- и перинатальным поражением мозга // Дефектология. 1977. №5.
17. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев. 1981.

18. Цветкова Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М., 1972.

19. Чистович Л. А., Кожевников В. А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. М., 1965.

20. Шиф Ж. И. Психологические вопросы обучения аномальных детей. М., 1965.

УДК 81'23-053.2

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З НОРМАЛЬНИМ ТА ПОРУШЕНИМ РОЗУМОВИМ РОЗВИТКОМ

*Владислав Тищенко*

Мовлення – одна з форм знакової діяльності людини. У зв'язку з у психолінгвістиці засвоєння мови ототожнюють процесом оволодіння дитиною мовними знаками. При цьому під останніми розуміють матеріально–ідеальне (двобічне) утворення, що репрезентує предмет, властивість, відношення дійсності [19].

Двобічність мовного знаку виявляється у наявності в нього: а) зовнішньої матеріальної, звукової і б) внутрішньої, ідеальної, семантичної сторін.

Таким чином оволодінням мовою – це засвоєння звукової (матеріальної) оболонки мовних знаків, їхнього значення (семантики) та закономірностей поєднання між собою.

Нижче ми пропонуємо розглянути більш докладно психологічні механізми придбання цих знань та особливості засвоєння фонологічної, лексичної і граматичної сторін мовлення дітьми з нормальним онтогенезом та дітьми легким ступенем розумової відсталості.

Оволодіння дитиною *звуковою стороною мовлення* є складним і досить тривалим процесом.

Засвоєння мовних звуків як явища фізичного і мовного водночас зумовлюється специфічними мовними механізмами, пов'язаними з функціонуванням слухового і мовнорухового аналізаторів.

Порушення названих механізмів внаслідок ураження мовних зон кори головного мозку у ранньому дитинстві призводить до виникнення первинного недорозвитку мовлення у його сенсорній чи моторній ланці (сенсорна чи моторна алалії) [13,16]. У дітей з розумовою відсталістю названі ділянки кори є первинно збереженими, однак в силу тотального недорозвитку всіх психічних функцій і процесів, розвиток аналізаторної діяльності у названій категорії дітей відбувається зі значним відставанням від вікової норми. На користь цього положення свідчать представлені у науково-теоретичній літературі численні дані, про особливості розвитку звукової сторони мовлення у дітей з олігофренією [8, 9, 14, 17].

Звук як мінімальна одиниця мовного ланцюга – це коливання, які виникають внаслідок діяльності моно-рухового аналізатора людини. У цьому аспекті звук мовлення – явище фізичне (акустичне) і тому, як і будь-який інший фізичний звук, має цілий ряд властивостей, набір яких характеризує його і відрізняє від інших фізичних звуків. Прийом звуків, як явища фізичного, можливе лише при збереженості слухових відчуттів, а їхня первинна обробка і розрізнення за фізичними акустичними ознаками – при сформованості сенсорного рівня мовно-слухового сприймання.

Тим часом серед нескінченної кількості різноманітних мовних звуків можна виділити обмежену кількість узагальнених звукових типів – фонем, що мають постійні (інваріантні) ознаки, і виконують в мові смислорозрізнявальну функцію. Саме фонемний склад слів як більш константний зберігається в нашій пам'яті і співвідноситься з певним смислом [17, 18, 21].

Функція розпізнавання звуків за корисними ознаками і співвіднесення їх з узагальненими образами – фонемами пов'язана з перцептивним рівнем слухового сприймання [18].

Таким чином, засвоєння дитиною фонологічної системи мови багато в чому визначається особливостями і темпами формування сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання.

Між 5 і 6 місяцем життя дитина, що розвивається нормально, починає оволодівати активним лепетом і в її мовленні з'являються перші звуки, які мають певну локалізацію (відносно постійний артикуляційний уклад), а також деяку корельованість (передусім за ознаками голосний/приголосний) [10].

Поява у мовленні дитини звуків, які відповідають звукам рідної мови, може свідчити про початок формування у неї сенсорного рівня

слухового сприймання, що зумовлює розрізнення звуків за фізичними акустичними ознаками, та їхню імітацію. Однак ці перші звуки не виконують ще функції смислорозрізнення і в період з 6 до 10–11 місяців елементарне розуміння мовлення дитиною зумовлене винятково її орієнтацією на ритміко-інтонаційну, а не звукову структуру висловлювань дорослих [10, 17, 18, 20].

Однак нарощування лінгвістичного досвіду призводить до того, що вже в 10–11 місяців дитина починає виділяти в різних алофонах елементи загального звучання, у результаті в неї формуються перші узагальнені образи фонем [17].

Засвоєння узагальнених звукотипів (фонем) створює умови для виникнення константності сприймання: у дитини формуються інваріантні звукові образи слів, що за допомогою дорослих співвідносяться з конкретними реаліями навколишньої дійсності [18].

Формування звукової системи мовлення у дітей з розумовою відсталістю відбувається з урахуванням вже названих закономірностей, однак має і цілий ряд специфічних особливостей.

Однією з найбільш характерних рис розвитку звукової сторони мовлення розумово відсталої дитини є різке відставання у порівнянні з нормальним онтогенезом.

Так, за даними Г. Кузнецової, тільки у 46,2% розумово відсталих дітей зрілий лепет з'являється до року, а найтяжчих випадках цей процес розтягується до 3–4 років (14,4% дітей). Різке запізнення у формуванні лепета, таким чином, може свідчити про значну затримку у формуванні сенсорного рівня слухового сприймання, що забезпечує імітацію звуків рідної мови [9].

Відставання у формуванні сенсорного та перцептивного рівнів сприймання негативно відбивається і на засвоєнні дітьми системи фонологічних узагальнень (що зумовлюють константність слухового сприймання); а це призводить до різкої затримки, термінів появи в мовленні розумово відсталих дітей перших слів (від 1 р. 6 міс. до 5–6 років) [9].

Однак до кінця дошкільного віку практично у всіх розумово відсталих дітей обидва рівня слухового сприймання є сформованими у мірі, достатній для засвоєння фонологічної системи рідної мови. Про це свідчить уміння дітей повторити за педагогом окремі звуки і нескладні за звуковою і складовою будовою слова; наявність в імпресивному і експресивному словникові дітей слів з різноманітною

звуковою структурою, які відносно стабільно співвідносяться дитиною з явищами дійсності.

Водночас ряд авторів [8, 14, 16] відзначають, що у власних висловлюваннях розумово відсталих дітей спостерігається значне число помилок, які свідчать про вади засвоєння звукової сторони мовлення.

Так, за даними Г. Каше порушення вимови спостерігаються майже у 65% дітей, що відвідують перший клас допоміжної школи [8].

В. Петрова виділяє три групи порушень звуковимови у дітей з олігофренією: а) повне невміння вимовляти звук, що виявляється в його пропусках або замінах на інші звуки, більш прості за артикуляцією; б) неправильне використання звуків, що виявляється в нестійких замінах одного звука іншими, схожими як за артикуляцією, так і за акустичними характеристиками; в) спотворена вимова звуків внаслідок неправильно сформованих артикуляційних укладів. Автор вказує, що названі порушення більшою мірою зумовлені вадами слухового сприймання, аніж несформованістю мовнорухової сфери [4].

Це підтверджують і спостереження В. Орлової, які свідчать, що навіть сформовані артикуляційні уклади в мовленні розумово відсталого дитини з великими труднощами піддаються автоматизації. При цьому в мовленні дітей вже сформовані звуки продовжують замінюватись на інші.

Р. Лалаєва відзначає, що тільки незначна частина замін, які спостерігаються у мовленні розумово відсталих дітей можуть бути пояснені близькістю звуків за артикуляційною схожістю, у більшості ж випадків ці заміни мають або акустико-артикуляторний, або тільки акустичний характер. Це дозволяє зробити висновок про те, що однією з причин замін як основного порушення звукової сторони мовлення у дітей з розумовою відсталістю є недостатній рівень розвитку слухових функцій і операцій.

Так, на думку Є. Соботович, вади слухової уваги і контролю дітей як за еталонним мовленням дорослих, так і за 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 [17].

Засвоєння дитиною *лексичної семантики* є одним з найбільш складних психологічних процесів. За короткий період часу, приблизно з 11 місяців до 4 років, нормальна дитина засвоює біля 2000 тисяч слів, що забезпечує їй практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість самій висловити свої думки та потреби у мовній формі (Є. Аркін).

Що ж стає причиною, такого бурхливого розвитку лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку? У науково-теоретичній літературі виділяється, принаймні, три основних чинника, що зумовлюють цей процес:

- 1) завершення формування фонологічних узагальнень, встановлення константності слухового сприймання і розвиток на цій основі смислового рівня слухового сприймання;
- 2) оволодіння дитиною системою лексичних узагальнень різного рівня;
- 3) засвоєння системи морфологічного словотворення.

Розглянемо вплив кожного з названих факторів на розвиток словника дітей з нормальним онтогенезом та дошкільників з олігофренією.

*Перший чинник зростання словника:* завершення формування фонологічних узагальнень і встановлення константності слухового сприймання.

Як вже відзначалося вище, у нормі в 10–11 місяці у дитини починається формування перцептивного рівня слухового сприймання і становлення на цій основі константності слухового сприймання. У результаті звукокомплекс, який відповідає певному слову, починає сприйматися дитиною як стабільна (постійна) одиниця мовного ланцюга. Завдяки цьому стає можливим і зіставлення такого звукокомплексу зі значенням [10, 17].

Поява у мовленні дитини у віці 10–11 місяців перших слів свідчить про початок формування смислового рівня слухового сприймання, що є вихідним пунктом в оволодінні лексичною стороною мови.

Збільшення словника у цей період відбувається вкрай повільно, і до 1 р. 6 міс. його обсяг становить лише близько 40 слів. Однак завершення процесу засвоєння фонологічних узагальнень і встановлення константності сприймання призводить до того, що в період з 1 р. 7 міс. до 2 років словник дитини збільшується до 300 слів [4]. Таким чином, сформованість слухового сприймання і передусім

його перцептивного рівня є основною чинником розвитку словника дитини у зазначений період.

У мовленні дітей з олігофренією перші слова з'являються значно пізніше. Так, за даними Г. Кузнецової, лише у 20,2% дітей перші слова фіксують до двох років, а 25,0% дітей – тільки після 4 років [9]. Однією з основних причин різкого відставання від вікової норми є повільний темп формування у розумово відсталих дітей сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання та зумовленої ними константності сприймання (про що мова йшла вище). Лише під кінець дошкільного віку слухове сприймання у дітей з розумовою відсталістю досягають того рівня, який є необхідним для засвоєння усної форми мовленнєвої діяльності.

Повільні темпи засвоєння лексичної сторони мови багато в чому викликані і низьким рівнем мислительної діяльності олігофренів, що перешкоджає співвіднесенню звукової оболонки слова з певним значенням (смысловий рівень слухового сприймання). Названа вада не тільки негативно впливає на темпи зростання обсягу словника дітей, але і призводить до того, що у власному мовленні розумово відсталі дошкільники використовують слова, значення яких часто не розуміють.

Так, багато авторів вказують на ехолоалічність, “порожнечу” мовлення дітей з олігофренією [5, 14]. В. Петровою зафіксовані випадки, коли розумово відсталі молодші школярі володіли достатньо розгорнутим експресивним мовленням, що могло б слугувати показником хорошого мовленнєвого розвитку дітей. Однак спеціальні спостереження показали, що діти не розуміли значення використаних ними слів. Це результат механічного запам'ятовування словосполучень і цілих фраз, які часто використовуються у мовленні дорослих [14].

Невідповідність між звуковою оболонкою багатьох слів, що використовуються розумово відсталими дітьми, і їхнім значенням підтверджують результати дослідження Г. Данілкиної, про що свідчать труднощі, з якими діти співвідносили часто вживані назви деяких предметів, з їх зображеннями, пред'явленими педагогом [5].

Названі особливості спостерігаються і в мовленні дітей раннього дошкільного віку з нормальним розвитком. Так, в період з 2 р. 6 міс. вони також використовують багато слів, почутих у мовленні дорослих, значення яких вони засвоїли недостатньо. Завдяки високій пізнавальній активності дитина з нормальним розвитком намагається за допомогою дорослих уточнити ці значення, знайти відповідні їм предмети і явища



у навколишньому світі. Розумово відсталі діти також засвоюють слова (їхні звукові оболонки) з мовлення дорослих, однак низька пізнавальна активність не спонукає їх до пошуку точних значень. У результаті і виникає ситуація, коли при удаваному багатослів'ї висловлювання розумово відсталих дітей є семантично порожніми. Значною мірою цей дефект удається подолати в процесі спеціально організованого корекційного навчання, коли співвіднесення звукової і смислової сторін слова дитиною ініціює педагог.

Певно, на темпи засвоєння лексичної сторони мовлення виявляє вплив і низький рівень розвитку сенсомоторної і словесної пам'яті, що забезпечує запам'ятовування, зберігання і відтворення слухових і рухових образів слів, а також їхніх значень. Про це свідчать результати досліджень Л. Занкова, Х. Замського, А. Юодрайтіс та ін. Так, названі автори вказують, що обсяг одночасно запам'ятовуваних слів у дітей з олігофренією є набагато нижчим у порівнянні з нормою. Порушенням виявляється і процес відтворення (пригадування словесної інформації що запам'ятовувалась) [6, 7, 24].

*Другий чинник збільшення словника:* засвоєння дитиною системи лексичних узагальнень.

Як відомо, “кожне слово – це приховане узагальнення, будь-яке слово вже узагальнює, і з психологічної точки зору значення слова передусім є узагальненням” (Л. Виготський) [2, с. 15]. У зв'язку з цим засвоєння слова (його значень) відбувається на основі оволодіння дитиною різноманітних за рівнем складності лексичних узагальнень.

Однак “узагальнення є надзвичайним словесним актом думки, що відображає дійсність інакше, ніж вона відображається у безпосередніх відчуттях і сприйманні... У зв'язку з цим.. значення слова.. є актом мислення” [2, с. 15]. Таким чином, засвоєння дитиною значення слова вимагає сформованості у неї певних когнітивних передумов, і передусім мислення.

Відношення значення, звукової оболонки слова і предметного світу у дітей раннього дошкільного віку мають певні специфічні особливості і сильно відрізняються від тих, що можна спостерігати в мовленні дітей старшого віку.

Так, першим словам дітей властива певна подвійність по відношенню до їхнього денотату (сукупності всіх предметів або явищ, що позначаються словом).

З одного боку, діти звужують денотат слова до одного конкретного предмета (предметна співвіднесеність слова). При цьому зв'язок

предмета і слова ґрунтується на схожості, яку дитина спостерігає між матеріальною оболонкою слова і чуттєво сприйнятими ознаками предмета. У результаті імена предметів жорстко прив'язуються до властивостей предметів (мотивоване використання мовного знаку). Таке слово є для дитини не тільки назвою предмета, але і його частиною, його поясненням [2, 12, 16, 17]. У зв'язку з цим назва предмета стає невід'ємною від самого предмета і не може бути перенесена на інші, в тому числі і схожі предмети (Наприклад: дитина називає маленьку собаку словом *ав-ав*, а більшу словом *му* (тобто *корова*) [22].

З іншого боку, у дитячому мовленні цього віку спостерігається і цілком інше явище – невиправдане розширення денотата слова. На думку М. Швачкіна перші слова ще не мають константного значення. “Це не слова, що узагальнюють у формі поняття істотні ознаки предмета, а семантичні комплекси, що охоплюють речі зі схожим смислом. Це об'єднання, в свою чергу, зумовлене трьома моментами: предметною, афективною і функціональною схожістю”, яку встановлює дитина у процесі сприймання [23, с. 102–103].

У результаті утворюється “неоформлене синкретичне зчеплення окремих предметів” [2, с. 135], що називаються одним словом. Виникає так званий полісемантизм дитячого мовлення, коли одне й теж слово вживається для позначення цілком різних явищ дійсності [10, с. 167]. Наприклад, *бу* може означати *впав, лягти спати, подушка*.

Це явище можна розцінювати як перші узагальнення дітей. У процесі їх створення дитина керується суб'єктивним зв'язками, що не завжди відповідають об'єктивній дійсності [2, с. 135].

Однак вже з 1р. 5 міс. – 1 р. 8 міс. спостерігається розпад ситуативних узагальнень дитини. Починають формуватися узагальнення на основі функціонального використання предметів (так звані “комплекси Виготського”).

До 1р. 8 міс. – 2 років з'являються стійкі значення слів, а самі слова починають використовуватися для позначення класів однорідних предметів [2, 10, 17].

Оволодіння узагальнювальною функцією слова (найбільш простим видом лексичних узагальнень) є своєрідним проривом у розвитку лексичної семантики, і свого роду початковим пунктом для формування узагальнень більш високих рівнів.

Так, за даними Є. Соботович, починаючи з 2 р. 3 міс. – 3 років засвоєння нових слів може відбуватися не тільки за допомогою

дорослого, але і самостійно на основі оволодіння дитиною умінням визначати значення слова безпосередньо з контексту. При цьому дитина не тільки виділяє нове слово, але і вчиться адекватно використовувати його у нових аналогічних ситуаціях [17].

Оволодіння дитиною контекстуально зумовленим значенням дозволяє їй помічати і накопичувати різноманітні відтінки у значенні одного й того ж слова (кумулявати їх), і на основі узагальнення визначати інваріантне значення, присутнє в усіх смислах, що виражаються названим словом. Саме це інваріантне значення, і складає основу узагальненого лексичного значення слова [17].

У нормі засвоєння узагальненого лексичного значення слова охоплює кінець дошкільного та початок молодшого шкільного віку. Однак вже напередодні вступу до школи діти оволодівають усіма основними типами лексичних значень: абстрактними, деякими переносними, синонімічними, антонімічними, похідними і твірними тощо. [16]. У період шкільного навчання “на основі розвитку і систематизації уявлень дитини про навколишню дійсність відбувається упорядкування семантичних полів, розвиток лексичної системності і на цій основі формування словесних понять” [17, с. 20].

Низький рівень розвитку мислення дітей з олігофренією і, зокрема, мислительних операцій, які забезпечують засвоєння лексичної семантики (структурування смислової ситуації; встановлення смислових відношень між словом та певним мовним знаком; порівняння однорідних предметів, що позначаються одним словом; встановлення системи смислових зв'язків слова з іншими словами; кумуляції та узагальнення різних значень одного й того ж слова; практичної класифікації слів за семантичними ознаками) призводить до вад експресивного та імпресивного словника дітей, що проявляється:

1) у нерівномірному розподілі в словнику дітей слів за частинам мови;

2) у превалюванні в словникові слів з конкретним значенням, для засвоєння яких необхідний найпростіший рівень узагальнення.

Так, за даними В. Кузнецової, близько 78,5% всіх слів, що розуміють і використовують діти у своєму мовленні, складають іменники, 14,2% – дієслова, 2,8% – прикметники, 4,5% – інші частини мови [9].

Таким чином, у мовленні розумово відсталих дітей спостерігається різке превалювання іменників над словами інших частин мови. За

даними А. Гвоздева, аналогічна картина спостерігається і на самих ранніх етапах нормального мовленнєвого онтогенезу [4], однак поступово цей розрив скорочується і в 4 роки іменники складають лише 50% від загальної кількості слів у словнику. У дітей же з розумовою відсталістю виражена кількісна перевага іменників (по відношенню до інших частин мови) відзначається протягом всього дошкільного і молодшого шкільного віку [5, 8, 14, 16].

Диспропорційність спостерігається і в середині словника окремих частин мови, серед яких переважають в основному слова на означення добре знайомих дітям конкретних предметів і явищ навколишньої дійсності: це конкретні іменники, дієслова зі значенням переміщення, пересування, засобів прийому їжі, добре знайомі дітям побутові, ігрові або навчальні дії, деякі якісні прикметники.

І навпаки, у словникові дітей практично немає абстрактних іменників, обмаль прикметників, дієслів, що означають стани предметів; вкрай бідно представлені службові частини мовлення, які не мають предметної співвіднесеності і вимагають достатньо високого рівня абстрагування [14].

Відсутність у словникові дітей слів з абстрактним значенням пояснюється більш складним механізмом їх засвоєння, що вимагає високого рівня сформованості мислительної операції узагальнення.

Якщо засвоєння конкретного іменника базується на узагальненні предметів за їхніми наочними ознаками і функціональним використанням, то для засвоєння значення абстрактного іменника, що не має предметної співвіднесеності, вимагається узагальнення більш високого рівня. Воно базується на розумінні контекстуально зумовленого значення слова, кумуляції та узагальненні різноманітних відтінків значення одного і того ж слова і виділенні на цій основі інваріантних семантичних ознак, що й складають основу узагальненого лексичного значення [17].

Як свідчать результати експерименту, проведеного нами Є. Соботович, напередодні вступу до школи розумово відсталі діти повністю оволодівають лише першим, найпростішим видом лексичних узагальнень – узагальнювальною функцією слова, що зумовлює використання слів на означення класів однорідних предметів.

Однак у разі, якщо слова означають назви схожих предметів, ознак або дій, часто спостерігаються помилки недиференційованого використання слова, необґрунтованого розширення його денотата.

Так, діти цього віку схильні до використання добре засвоєних слів на означення схожих, але далеко не однозначних явищ. Наприклад, словом “дядя” позначаються всі чоловіки, дієслово “робить” використовується для позначення будь-яких дій з предметами тощо [14, 16].

У ході вже згаданого експериментального дослідження було встановлено, що тільки 69% розумово відсталих дошкільників змогли правильно визначити контекстуально зумовлене значення абстрактного іменника і прикметника. Ці цифри свідчать про недостатню сформованість одного з основних механізмів, який забезпечує засвоєння дітьми нових слів безпосередньо з мовлення дорослих.

*Третій чинник зростання словника:* засвоєння системи морфологічного словотворення.

У період між 1р.10 міс. – 2 роками у мовленні дитини з нормальним онтогенезом з’являються перші похідні слова (з суфіксами зменшуваності і пестливості). І якщо до цього збільшення словника відбувалося лише на основі засвоєння дитиною готових слів, почутих нею з мовлення дорослих, то у названій період дитина починає оволодівати словотворенням шляхом додавання морфем (флексій, суфіксів) до кореневої частини слова. Цей процес значно інтенсифікується у період 2 р. 6 міс. – 3 р. У мовленні дитини починають з’являтися похідні слова, неіснуючі в мові (*постелилка (простирадло), вагонята (вагончики іграшкового потягу), вкусняшки (щось смачне), вихований (незахований)*, тощо) [12, 22].

Оволодіння морфологічним способом словотворення приводить до того, що словник дитини починає різко збільшуватися в обсязі, у тому числі і за рахунок появи в ньому похідних слів, утворених самою дитиною [10, 22].

Ми вже відзначили, що похідні слова дітей цього віку не завжди можуть бути співвіднесені з мовною нормою. Утворюючи нове слово, дитина враховує лише основне значення його кореневої і афіксальної частини, але не враховує більш тонкі закономірності фонологічної або семантичної поєднаності словотворчих морфем. Однак у процесі порівняння свого власного мовлення з еталонним мовленням дорослих вона поступово оволодіває і цими правилами. У результаті до 4 років система морфологічного словотворення виявляється практично повністю (за винятком маловживаних і атипових форм) засвоєною.

Розкриваючи механізм оволодіння дітьми морфологічної системи словотворення (і словозміни), О. Шахнарович виділив наступні дії і операції, що зумовлюють цей процес:

1. Сполучення звукокомплекса з деяким означуваними ним компонентом дійсності. Ця операція здійснюється у процесі спостереження дитини за використанням однієї й тієї самої морфеми у різних словах на позначення схожих явищ.

2. Установлення жорсткого взаємозв'язку звукокомплекса зі значенням, що забезпечується смисловим рівнем слухового сприймання.

3. Перенос цього звукокомплекса на різні слова за умови тожності ситуації. Здійснення цього механізму вимагає сформованості у дитини операції утворення за аналогією.

4. Генералізація означеного відношення на інші випадки вираження такого самого змісту, і формування на цій основі динамічного мовного стереотипу [22].

Аналізуючи особливості засвоєння дітьми з розумовою відсталістю системи морфологічного словотворення, можна виявити різноманітні відхилення на кожному з названих етапів.

Так, дослідження Л. Смірнові, Є. Соботович та ін. свідчать, що, сприймаючи похідні слова, діти орієнтуються здебільшого на їхню кореневу частину. Це відбувається внаслідок практично повного ігнорування морфологічного оформлення слова. Як наслідок порушується практичне виділення морфем та зіставлення їх з означуваними ними явищами дійсності, що негативно впливає на засвоєння системи словотворення та словозміни в цілому.

Розумово відсталі дошкільники практично не використовують морфеми для самостійного утворення нових слів. Однією з причин названого явища є труднощі оволодіння дітьми з розумовою відсталістю вже названих операцій утворення за аналогією і переносу.

Операція утворення за аналогією базується на умінні визначати схожість двох мовних ситуацій і використовувати правила, застосовані до першої, стосовно другої. Для цього дитині необхідно не тільки порівняти відмінності у звуковому оформленні твірного та похідного слова і виділити відповідну морфему, але і звернути увагу на зміну в значенні, щоб на цій основі визначити принцип аналогії.

Дослідження названої операції у дітей з олігофренією свідчить про труднощі визначення принципу аналогії, запропонованого у зразку.

Тому відповіді розумово відсталих дошкільників часто носять ехолоалічний або випадковий характер [17].

Порушення утворення за аналогією стає причиною дефектності операції переносу, що є потужним засобом інтенсифікації процесу засвоєння мови. Перенос визначається як складне явище людської діяльності, прихований механізм якого дозволяє людині у своїй розумовій і моторній діяльності використати те, що вже відомо, за цілком нових або відносно нових обставин. І. Кітроська вважає основними внутрішніми чинниками переносу а) схожість мовного матеріалу (мовних стандартів) і б) ступінь заученості і віддаленості у часі.

Напевно, для дітей з олігофренією факт встановлення схожості мовного матеріалу вже сам собою є складним, що пов'язано, зокрема, із згадуваними вадами уваги, та мислительної операції порівняння і утворення за аналогією.

Однак, можливо, основною причиною несформованості операції переносу на матеріалі словотворчих морфем є низька частота, з якою більшість похідних слів з однаковими морфемами зустрічаються в мовленні. Це визначає великий часовий розрив між мовними ситуаціями, у яких використовуються слова з однаковими морфемами, що значно ускладнює перенос вже засвоєних знань.

У результаті значення більшості словотворчих афіксів і передусім префіксів до кінця дошкільного дитинства у дітей з розумовою відсталістю є незасвоєними. Ці діти не лише не розуміють значення багатьох похідних слів, але і не оволодівають достатньою мірою системою морфологічного словотворення, яка є основним джерелом поповнення словника. Про це свідчить і практично повна відсутність у мовленні розумово відсталих дошкільників похідних слів-неологізмів, характерних для мовлення нормальних дітей середнього дошкільного віку [14,16].

Оволодіння *граматичною стороною мовлення* передбачає засвоєння дітьми мовних знань, необхідних для розуміння і породження різноманітних за своєю синтаксичною будовою висловлювань.

Смисл, що передається у реченні, визначається складною системою синтагматично і парадигматично організованих мовних знаків (лексичних, морфологічних, синтаксичних). У зв'язку з цим правильне

розуміння і породження мовленнєвих висловлювань різного рівня вимагає оволодіння:

- а) семантикою всіх мовних знаків, що входять до складу речення;
- б) закономірностями їхньої синтагматичної і парадигматичної організації.

Як бачимо, перший із названих чинників визначається передусім рівнем сформованості мислення, в той час як засвоєння закономірностей синтагматичної і парадигматичної організації мови зумовлене сформованістю специфічних мовленнєвих механізмів – симультанного і сукцесивного аналізу (синтезу).

Зупинимось більш детально на особливостях засвоєння дітьми з розумовою відсталістю граматичної семантики.

Під синтаксичним значенням слова розуміють його додаткове значення, що відображає різноманітні смислові компоненти ситуації і відношення між ними. Названі значення передаються двома способами, які доповнюють один одного, а саме за допомогою:

- а) порядку слів у реченні (словосполученні);
- б) синтаксичних морфем.

Розглянемо обидва випадки докладніше.

Синтаксичне значення, що визначається *порядком слів* є найбільш простою формою вираження відношень, які дитина спостерігає у навколишній дійсності. Так, за даними Є. Соботович, ще в домовленнєвий період дитина на основі спостережень за дійсністю виокремлює у ній значущі смислові елементи і встановлює між ними певні смислові взаємозв'язки. Оволодівши найпростішими засобами вираження цих відношень за допомогою мовних знаків (приблизно в 1 р. 8 міс.), дитина починає використовувати у власному мовленні перші речення типу підмет + присудок [17].

Характерно, що не володіючи морфологічними засобами вираження синтаксичних значень і не завжди точно вживаючи слова на позначення різноманітних компонентів дійсності, дитина все ж абсолютно правильно будує синтаксичні конструкції, що свідчить про більш ранні терміни оволодіння синтаксичною граматиною порівняно з граматиною морфологічною [4, 10].

У дітей з розумовою відсталістю терміни появи перших речень у мовленні більш відділені у порівнянні з нормою. Так, за даним Г. Кузнецової, перші речення з'являються у них після трьох років (у більш складних випадках у період 4–5 років), а в нормі – в 1 р. 8 міс. Різке відставання від вікової норми пояснюється передусім пізнішим



засвоєнням як звукової, так і лексичної сторін мови. Однак вже до кінця дошкільного віку більшість розумово відсталих дошкільників оволодівають структурою простого непоширеного і поширеного (однім або двома другорядними членами) речення. Практично всі діти правильно визначають синтаксичне значення слів шляхом відповіді на питання до різних членів простого речення з прямим порядком слів. Це свідчить про достатньо високий рівень оволодіння ними першим з названих способів вираження синтаксичного значення слова (за допомогою певного порядку слів у реченні) [17].

Другий спосіб вираження синтаксичного значення слова пов'язаний з використанням різного роду *синтаксичних морфем* (і передусім відмінкових закінчень).

Граматична категорія відмінку є одним з найбільш складних мовних явищ.

Відомо, що парадигматична система словозміни представлена в українській мові шістьма відмінками і вокативом (кличною формою); чотири типи відмінювання, у кожному з яких виділяють тверду, м'яку і мішану групи. Таким чином, кожен з відмінків представлений у мові деяким набором флексій, вибір яких визначається фонетичними, морфологічними, семантичними, родовими, синтаксичними характеристиками слова. Певні труднощі засвоєння категорії відмінка пояснюються тим, що він виконує у мовленні декілька функцій. З одного боку, відмінок слугує зв'язку слів у реченні, зокрема тих словосполучень, що утворені способом узгодження, з іншої – вираженню предметно-синтаксичних відношень (зокрема у словосполученнях утворених способом керування).

Безумовно, складність категорії відмінка відображається на процесі її засвоєння дітьми з олігофренією. Незважаючи на те, що у 6 – 7 р. розумово відсталі дошкільники вживають в своєму мовленні практично всі відмінкові форми, помилки використання відмінкових закінчень спостерігаються у них навіть у шкільному віці.

Так, помилки, пов'язані з недостатнім засвоєнням системи словозміни за відмінками, складають у мовленні дошкільників з олігофренією біля 31% [17].

Названі помилки є неоднорідними як за характером причин, що їх викликають, так і за ступенем їхньої стабільності.

Велику групу складають стійкі помилки, пов'язані з недостатнім рівнем засвоєння лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності (у його граматичній ланці) а саме:

1) категорії роду, наслідком чого є розповсюджені помилки на змішування відмінкових закінчень за типами відмінювання, що проявляються у відмінюванні іменників жіночого роду за типом чоловічого і навпаки: *під квіточком, під деревою, молоко потрібне котикі* тощо [17]. Однак відзначимо, що, за даними О. Гвоздева, і в нормі засвоєння типів відмінювання також відбувається досить довго і повністю завершується лише в 5 – 6 років [4].

Трохи рідше зустрічаються помилки на змішування родових ознак під час узгодження слів у словосполученнях. Наприклад: червона барабан, хлопчик знайшла гриб тощо. У нормі такого роду помилки характерні для мовної продукції дітей 2 р. – 2 р. 3 міс.;

2) категорія істота-неістота, що призводить до змішування закінчень знахідного і називного відмінків здебільшого у іменників II відміни (*бачу слон, хлопчик*) [16];

3) предметно-синтаксичних значень (так, найбільш часто змішуються закінчення, що позначають матеріал, з якого виготовлений предмет, із сумісністю дії (*варення з малиною* замість *варення з малини*), всі відтінки просторових відношень (*ведмедика посадили в машині, прийшов на березі, пташка сидить на гілочку*), психологічний суб'єкт і об'єкт дії (*молоко розлите кошеня*), прямий і непрямий об'єкт дії (*морква потрібна зайчика*) [17];

4) підрядного зв'язку слів в словосполученні, наприклад, *букет квіти, шматок цукор*;

5) синтаксичних конструкцій з пасивним станом, наприклад, *молоко розлите кошеня* [17].

Другу групу складають помилки, що мають нестабільний характер, і пов'язані з порушеннями у структурі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності:

1) труднощі утримання складної структури дії породження (або розуміння) мовленнєвих висловлювань, призводять до помилок, пов'язаних з недотриманням граматичних зобов'язань, що накладаються головним словом по відношенню до залежного;

2) несформованість операції контролю. Помилки цієї групи мають нестабільний характер і, як правило, самостійно виправляються дитиною при фіксації на них уваги. Характерно, що помилки названого типу можуть спостерігатися навіть у тому випадку, коли мовний матеріал, який користується дитина, є добре засвоєним нею [16].

Це відноситься не тільки до категорії відмінка, але і до таких достатньо легких і добре засвоєних розумово відсталими дітьми старшого дошкільного віку категорій, як число, вид, рід [16, 17 та ін.].

Проведений аналіз свідчить, що до кінця дошкільного віку розумово відсталі діти оволодівають обома способами кодування і декодування синтаксичного значення слова (шляхом порядку слів у реченні і шляхом використання граматичних маркерів). Однак у зв'язку з тим, що при використанні навіть добре засвоєних граматичних категорій діти припускаються численних помилок, головним чинником визначення і вираження синтаксичного значення слова для них протягом усього дошкільного дитинства залишається саме порядок слів у реченні.

Оскільки в українській мові місце слова у реченні може змінюватись, не виявляючи впливу на смисл вислову, то недостатнє урахування граматичних форм слів у реченні стає істотною перепорою для правильного розуміння дітьми з олігофренією речень з інвертованим порядком слів, з потенційно оберненими конструкціями тощо.

Таким чином, напередодні вступу до школи у дітей з розумовою відсталістю відзначаються значні порушення у засвоєнні всіх складових діяльності засвоєння мови: фонологічних, лексичних морфологічних та синтаксичних діяльності. Наприкінці дошкільного віку значна частина мовних знань вже є засвоєною дітьми, що дозволяє їм реалізовувати нескладні (з точки зору семантики та граматики) види мовленнєвої комунікації. Основною причиною низького рівня засвоєння мови (на практичному рівні) є вади пізнавальної діяльності, зокрема короткочасної та довготривалої пам'яті; довільного запам'ятовування; актуалізації; довільної уваги та її спрямованості на як на семантичні, так і на формальні одиниці мовлення; мислительних операцій утворення за аналогією, порівняння, переносу, генералізації, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків.

Виявлені механізми порушень у діяльності засвоєння мови обов'язково мають бути враховані при організації корекційно навчання з розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку, особливо у зв'язку з підготовкою їх до навчання у школі.

### *Література*

1. Винарская Е. Н. Клинические проблемы афазии. – М.: Медицина, 1971. – 216 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Вятюнцев М. Н. Понятие о языковой компетентности в лингвистике и методика преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1975. – №6. – С. 55.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
5. Данилкина Г. И. Об изменении содержания устных связных высказываний учащихся младших классов вспомогательной школы // Шестая научная сессия по дефектологии – М., 1971. – С. 146–147.
6. Замский Х. С. О разнообразии при повторении учебного материала во вспомогательной школе // Известия АПН РСФСР. – 1954. – вып. 57. – С. 25–29.
7. Занков Л. В. Психологические особенности учащихся младших классов вспомогательной школы. // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 37. – С. 17–23.
8. Каше Г. А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы. – М., 1957. – С. 25–68.
9. Кузнецова Г. В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста. // Дефектология. – 1976. – №3. – С. 78–83.
10. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: 1969. "Наука". – 307 с.
11. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. – 374 с.
12. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
13. Орфинская В. К. Развитие фонологических представлений у детей. – Л., 1946. – 197 с.
14. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: "Педагогика", 1977. – 200 с.
15. Смирнова Л. А. Нарушение понимания речи у младших умственно отсталых дошкольников // Дефектология. – С. 19–24.
16. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. – Киев: ИЗМН, 1995. – 203 с.
17. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.
18. Соботович Е. Ф., Соботович И. Э. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза // Интеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К.: 1994. – С. 271–273.
19. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. – М.: Наука, 1974. – 206 с.
20. Фрадкина Ф. Н. Возникновение речи у ребенка. // Ученые записки ЛГПИ. – Л., 1955. – Т. 112. – С. 123–124.
21. Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. – М.: 1965. – 241 с.
22. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи – М.: Наука, 1990. – 167 с.
23. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. – 1948. – №13. – С. 101–133.

24. Юодрайтис А. Особенности припоминания умственно отсталыми школьниками непреднамеренно запоминавшегося словесного материала // Дефектология. – 1980. – №5. – С. 20–25.

УДК 376.36.012.8-053.4

### ДІАГНОСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗНМ

*Людмила Трофименко*

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки виділено й описано чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини з нормальним онтогенезом (від 10 міс. до 7 років) у рамках психолінгвістичної періодизації цього розвитку (у лексичній і граматичній ланках), що є умовним еталоном його оцінювання [9]. Такий онтогенетичний підхід дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми.

Згідно зазначеної періодизації, у 2р. 3міс. – 4р. (третій рівень мовленнєвого розвитку) дитина у значній мірі засвоює синтаксичні значення за допомогою граматичних засобів мови. У цей час починає формуватися розуміння багатозначних слів. На цій основі з'являється “можливість засвоювати контекстуально зумовлене значення слова, у результаті чого починає формуватися його смислове різноманіття” [9, с.16].

На п'ятому році життя дитина засвоює логічні зв'язки між явищами, опановує різні типи лексичних значень, синтаксичну синонімію.

У 2р. – 2р.5міс. за допомогою узагальнення дошкільник оволодіває всіма граматичними формами іменників, дієслів, парадигмою числа, дівідміни тощо, формується морфологічна система словотворення. Після 4 років у дітей рівень морфологічної системи мовлення є досить високим, а також відбувається оволодіння всіма атиповими граматичними формами слів. Такий розвиток в 4 роки забезпечує дитині практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити і виразити власні думки.

Є. Соботович у своїх працях [8, 9, 10, 11] виділяє наступні критерії лексичного розвитку дошкільника з нормальним мовленням, які є орієнтовним еталоном даного оцінювання.

1. Завершення формування фонологічних узагальнень, константність слухового сприймання.

2. Оволодіння дитиною різними рівнями лексичних узагальнень.

3. Засвоєння системи морфологічного словотворення.

4. Сформованість різних типів смислових зв'язків між словами.

Згідно з вказаними еталоном, ми провели дослідження з метою виявлення особливостей лексичного розвитку дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

### *Особливості розвитку лексичного значення у дітей*

У ході дослідження лексичної сторони мовлення дошкільників виявлено деякі особливості засвоєння ними слів, розуміння значення яких відбувається у процесі слухання конкретного тексту. Для вивчення особливостей засвоєння дитиною різноманітних (контекстуально зумовлених) значень одного і того ж слова ми дібрали відповідний мовленнєвий дидактичний матеріал, що є достатньо важливим етапом. Підібрані тексти передбачено програмою навчання та виховання дітей в середній групі дитячого садка. Наприклад, казки “Двоє жадібних ведмежат”, “Колосок”, “Казка про хороброго зайця”, “Айболить” К. Чуковського тощо. В цих текстах присутні слова, які не мають предметної співвіднесеності, але розуміння їх значення вимагає від дитини більш високого рівня узагальнень. Наприклад, прикметники, що означають особистісні якості (*жадібний, добрий, бідний, хитрий, дурний, хоробрий*), іменники, які представляють осіб з характерними ознаками (*ледар, хвастун, герой*). Такі слова діти недостатньо правильно розуміють, тому що в різних контекстах вони можуть набувати іншого значення або відтінку.

При виявленні розуміння контекстуально зумовленого значення слова дитина повинна послухати різні тексти з певним словом і пояснити, що воно означає в кожному з них. Отримані результати показали, що діти п'ятого року життя з III-м рівнем загального недорозвитку мовлення розуміють лише деякі значення слів у контексті; кількість правильних відповідей у них менше, ніж у дітей з нормально розвинутим мовленням. Наприклад: “*добрий*” – норма –

100%, ЗНМ – 53,25%; “бідний” – норма – 100%, ЗНМ – 60, 24% тощо.

Також встановлено, що одна і та ж дитина розуміє деякі слова в тексті, а деякі слова – ні. Це пов’язано з присутністю в тексті прямого пояснення значення слова. Наведемо приклади розуміння контекстуально зумовлених значень деяких слів дитиною з III-м рівнем мовленнєвого розвитку та з нормальним мовленням. Норма: “добрий” – він всіх лікує, “ледарі” – вони нічого не робили, ЗНМ – він лікує усіх звірів, вони нічого не сказали тощо.

Разом з тим виявлено, що в деяких випадках дитина не може пояснити значення слова, але розуміє ситуацію, яку воно означає, тобто адекватно використовує слово. Наприклад, на запитання: “Що означає жадібне ведмежа?” відповідає: “Я не знаю, але я завжди ділюся”.

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

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

Діти з нормальним мовленнєвим розвитком самостійно роблять перенос і називають задане слово в 92,46% відповідей, діти із ЗНМ – 48,52%. Правильно розуміють значення запропонованих слів при переносі, хоча в деяких відповідях не називають їх, а змінюють синонімами (*герой – хоробрий*). Діти із ЗНМ припускаються помилок під час переносу необхідного слова на схожу ситуацію у тексті: не називають слово взагалі, роблять неправильний перенос (*бідний – йому було нудно*).

Отже, порівняльні дані відповідей дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та дітей із загальним недорозвитком мовлення II – III рівнів при поясненні значень слів та переносі свідчать про суттєві відмінності в рівнях розуміння контекстуально зумовленого значення слова.

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього синонімів. Це завдання є складним і викликає у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. 25,55% дітей із ЗНМ та 72,84% дітей з нормальним розвитком мовлення відповідають правильно (*бідний-небагатий, нещасний, свіжий-корисний, смачний*).

Добираючи антоніми, діти із ЗНМ успішно виконують завдання в 48,45%, діти з нормальним мовленням – у 86,53%. У неточних або неправильних відповідях діти не добирають слова з протилежним значенням, а лише приєднують до запропонованого слова частку *не* (*недобрий, некороткий, не говорити*). Часто діти добирають одне і те ж слово до кожного запропонованого слова (*добрий, веселий – хороший, ледачий, жадібний – поганий*). Взагалі діти не добирають антоніми до іменників, прикметників, що означають якості, властивості (*твердий, широкий*), внутрішній стан (*сміливий, ледачий, радість*).

Виконання цих завдань свідчить про недостатній рівень засвоєння дитиною узагальнювальної функції мовлення.

### ***Особливості розуміння багатозначності слів***

Психолінгвістичні дослідження доводять, що багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова і показником рівня лексичного розвитку дитини. Експериментальний дидактичний мовленнєвий матеріал дібрано таким чином, щоб можна було встановити розуміння різних значень слів дітьми-п'ятирічками, тобто розуміння ними основного значення слова та його відтінків. В якості такого взято декілька багатозначних слів (прикметників, дієслів, іменників) в різних словосполученнях, до яких дібрано відповідні малюнки:

#### **прикметники:**

- *свіжий* (свіжий суп, свіжа сорочка, свіжі квіти, свіже повітря);
- *гострий* (гострий ніж, гострий суп, гостре око);
- *теплий* (теплий будинок, теплий день, тепле пальто, теплі руки);

#### **дієслова:**

- *іде* (іде дощ, іде сніг, іде людина, іде поїзд);
- *грає* (дівчатка грають ляльками, хлопчики грають у футбол, дівчинка грає на дудочці, грає радіо, сонце грає);



– *горить* (горять дрова, горить ліхтар, горить світлофор, горить новорічна ялинка, горить обличчя);

**іменники:**

– *шапочка, носик, ручка, ніжка.*

У ході бесіди дитина має відповісти, як вона розуміє те чи інше слово.

Отримані дані свідчать про наявність декількох рівнів розуміння значень різних частин мови дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Також встановлено, що найбільша кількість правильних відповідей у дітей із загальним недорозвитком мовлення припадає на такі словосполучення, як *дівчатка грають* (40,34%), *горить ліхтар* (46,66%), *горить світлофор* (55,31%), *іде дощ* (60,37%), *іде сніг* (53,34%), *іде годинник* (60,84%). За даними Є. Соботович [9], розуміння багатозначного (в тому числі і переносного) значення дієслова *іде* у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком починає формуватися досить рано.

З'ясовано, що часто діти із ЗНМ сприймають зміст пред'явлених слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають життєвому досвіду, тобто до значення заданого слова увага не привертається. Наприклад: *іде сніг* – люди на санках катаються, *іде поїзд* – щоб їхати на дачу, *горить ялинка* – коли Дід Мороз іде тощо.

Але кількість неправильних відповідей також збільшується і в тих випадках, коли розуміння багатозначного слова в контексті відбувається з опорою на інше слово, яке означає конкретний предмет. Наприклад, *гострий ніж* – ним треба різати хліб (66,47% відповідей), *тепле пальто* – треба іти на вулицю гуляти (40,25%).

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

загальним недорозвитком мовлення виявлено стійкі вади розуміння прямого значення слова.

Дослідники дитячого мовлення доводять, що дітям важко дається засвоєння переносного значення слова. Так, наприклад, дані К. Патріної [6] показують, що діти дошкільного віку довгий час пояснюють переносне значення слова із його основного (прямого) значення. Наприклад: *золоте серце – зроблене із золота*.

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

Відомо, що багатьом іменникам властива багатозначність.

Для перевірки багатозначних іменників, як найбільш близьких для розуміння, дітям пропонуються малюнки із зображенням предметів: у яких є *ручка* (у дівчинки, у дверей, у сумки, у лопати, у чайника), *ніжка* (у дівчинки, у гриба, у стільчика), *шапочка* (у дівчинки, у гриба), *носик* (у хлопчика, у чайника, у човна, у Буратіно). Педагог дає завдання знайти та показати: у кого (у чого) є ручка, ніжка, шапочка, носик тощо.

Дані показують, що діти з нормальним мовленнєвим розвитком (на відміну від дітей із порушенням мовленням) дають 100% відповідей, що свідчить про наявність у словнику розширеного значення багатозначних іменників. Діти самостійно знаходять, показують і називають запропоновані частини предметів. Поряд із цим діти не обмежуються пред'явленими малюнками, а й наводять власні приклади, вживаючи багато нових слів. Наприклад: *шапочка* (“У Алюсі є шапочка, у грибочків, у гвинтика”), *носик* (“У клена є носики, у нас є, у глечика, у ляльки, у тварин”), *ніжка* (“У стільця, у табуретки, у нас є, у всіх людей, у ката лапка, як ніжка”) тощо.

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

– Скажи, чи є ніжка у гриба?

– Ні.

– А що це? (педагог показує ніжку у гриба на малюнку).

– Це така паличка.

50,35% дітей самостійно не показують і не називають предмети, у котрих є *ручка*. При пред'явленні малюнків *сумка, лопата, каструля* на запитання “Чи є тут у чогось *ручка?*” відповідають “Немає ні в кого”.

Діти з II рівнем загального недорозвитку мовлення та більш низьким і обмеженим запасом знань про оточуючу дійсність, ніж у дітей з III рівнем, самостійно знаходять і називають шапочку, носик, ручку, ніжку тільки у дівчинки або у хлопчика. Такі діти не знають, де носик у чайника, ручка у сумки, носик у човна, шляпка у гриба. Наприклад, педагог показує носову частину човна і запитує: “Що це у човника?”. Відповідь: “Це плавати”. Наведене свідчить про те, що діти із ЗНМ не мають в своєму словниковому запасі розширеного значення великої кількості багатозначних слів, звужують його відносно слів, котрі їм близькі із невеликого життєвого досвіду.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу визначити стійкі порушення засвоєння лексичної семантики і, зокрема, багатозначності слів у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення п'ятого року життя. Виявлені порушення відображають специфіку недорозвитку лексичної сторони мовлення у дітей цієї категорії.

### ***Особливості словотворення у дітей***

Розвиток словника у дитини тісно пов'язаний з процесами словотворення. Словотворення – один із творчих компонентів мовленнєвої діяльності, в якому взаємопов'язаний не тільки лексичний, а й граматичний аспекти мови. Численні експерименти показали, що у дошкільника від 2 до 5 років відбувається накопичення первинного словника похідних слів, встановлення семантичних та структурних зв'язків слів та реальних предметних відносин, що лежать в їх основі.

З того моменту, коли дитина оволодіває морфологічними елементами мови, починається великий стрибок в розвитку її словника. На думку О. Шахнаровича [16], важливим етапом в розвитку значень в мові дитини є поява інтересу до форми слова, до словотворчості, до експерименту зі словом.

Оволодіння морфологічним способом словотворення призводить до того, що словник дітей 2-5 років починає різко збільшуватись в обсязі,

в тому числі і за рахунок появи в ньому похідних слів, утворених дитиною [1, 3, 13, 16 та ін.].

На думку Т. Ушакової [13], в структурі всіх дитячих неологізмів однією з характерних є така форма, де присутнє оригінальне поєднання морфемних елементів, які не зустрічаються в звичайному мовленні. Поступово дитина починає помічати, що її неологізми не відповідають нормам рідної мови, які вона постійно чує в мовленні оточуючих дорослих. Тому, в подальшому, ці неологізми починають замінятися в мовленні дитини на слова, адекватні нормованому лексикону даної мови.

У нашому дослідженні ми мали на меті з'ясувати стан сформованості морфологічної системи словотворення; яке могло б вирішитися шляхом викриття психологічних закономірностей засвоєння даної мовної системи дітьми, визначити відхилення у процесі засвоєння; встановити механізми порушень.

В середньому дошкільному віці засвоєння мови відбувається на практичному рівні, який не передбачає усвідомлення дитиною різних мовних одиниць та операцій з ними. Тож дії механізму словотворення [16] необхідно перевіряти виключно на практичному рівні під час виконання дитиною спеціально підібраних завдань, які відповідають її мовленнєвому та психічному розвитку.

У межах дослідження з вивчення особливостей розуміння та диференціації значень основних і похідних слів, вживання їх дитиною у власному мовленні використовувалася методика діагностики лексичного розвитку дошкільника, розроблена Є. Соботович [9].

Вона охоплює три напрями визначення станів:

- словотворення іменників;
- словотворення прикметників;
- словотворення дієслів.

Кожен з них містить три завдання:

- розуміння основного та похідного слова;
- наявність їх у пасивному та активному словнику дитини (з опорою на наочність);
- утворення слів за аналогією.

Для виявлення особливостей розуміння іменників з пестливим значенням та наявності їх у словнику, дитині пропонувалося показати на малюнках, попарно, де *ялинка*, а де *ялиночка*, де *чашка*, а де *чашечка*, де *м'яч*, а де *м'ячик* тощо. З'ясувалося, що більшість дітей із

ЗНМ (75%) впоралися із завданням і (діти із нормальним мовленнєвим розвитком – 100%).

Неправильні відповіді вказували на те, що дитина не розуміє значення словотвірної морфемі (к-, ик-, очк-, ичк-, еньк- та ін.), не звертає уваги на зміну звучання слова та, у зв'язку з цим, набутого словом іншого значення. Коли ж для вибору пропонувалися всі малюнки одночасно, кількість правильних відповідей зменшувалася (64 %), що свідчить про недостатню спрямованість уваги на звукове та морфологічне оформлення слів [1, 2, 7, 8, 16 та ін.].

З цією ж метою використовували гру: дитина мала розкласти та відповідно назвати малюнки із зображенням великих предметів для великого ведмеда, маленьких для маленького ведмедика. Здебільшого діти розкладали малюнки правильно, але при називанні припускалися помилок (33%): *великий м'ячик – маленький м'ячик, чашка – теж чашка, стільчик – теж стільчик*. Окремі діти із ЗНМ виявили тенденцію до правильного розуміння основних та похідних слів. Ось приклад бесіди.

Дитині пропонують малюнки великого м'яча та маленького м'ячика (або предмети):

- Ти кажеш: це **м'ячик** і це **м'ячик**. Хіба вони однакові ?
- Так.
- Покажи, де великий м'яч. (Показує правильно).
- А де маленький м'ячик ? (Показує правильно).
- *Що у великого ведмеда?*
- **М'яч..**
- *А у маленького ведмедика ?*
- **М'ячик..**

Під час виконання вказаного завдання на використання словотворчих морфем спостерігалися певні труднощі навіть у тих дітей, які добре засвоїли цей матеріал. Це свідчить про несформованість дії використання словотворчих морфем у власному мовленні (комунікативний компонент), хоча розуміння їх значення є збереженим (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) [10].

Тому в нашу методику увійшли завдання та вправи на утворення слів за аналогією, які дають змогу виявити сформованість словотвірної діяльності на матеріалі добре засвоєних морфем. Дітям пропонували виконати завдання за інструкцією: “До слова *лимон* я придумала слово *лимончик*, до слова *палець* – *пальчик*. Придумай схоже слово до слова *перець*, *барабан*, *горобець* тощо”. При цьому педагог інтонаційно

виділяє в усіх словах однакову за звучанням морфему (-чик), яку дитина має практично виділити та використати для утворення нових слів.

Діти з нормальним мовленням (умовно високий рівень) із задоволенням гралися “у слова” (100% виконання завдання). Вони самостійно утворювали слова за зразком та виявляли зацікавлення до словотворчості (“Дивись, я сам придумав: суп – супчик, хатка – хатинка”). Діти з умовно низьким рівнем нормального мовлення виконували завдання неправильно, частково, зі значною допомогою педагога, або зовсім відмовлялися (“Я не вмю, я ще маленька”).

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

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

2. Наявність певних труднощів у процесі утворення слів:

– відсутність словотворчого процесу (повторення за педагогом запропонованого слова в тій самій формі: *палець-палець, сумка-сумка*);  
– відмова від виконання завдання, неприйняття допомоги та підказки педагога, нерозуміння завдання, відсутність відповідей або їх неадекватність (*голка-шити, барабан-бом-бом – 54%*).

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

Щоб виявити наявність в активному словнику дитини назв малят, утворених від назв дорослих тварин, їй пропонують відповісти на запитання “Хто це? Хто у кого?” за малюнками. Діти із ЗНМ дали 43% правильних відповідей (діти з нормою – 94%). Неправильні відповіді вказували на те, що діти плутали назви малят з пестливою назвою дорослої тварини (“У білки – теж білочка”). У цих випадках значення недорослості деформується у значення пестливості. У відповідях окремих дітей із порушенням мовлення з’являлися ненормативні словотворення (*левенятки, собаченята, ведмедята*). На думку Т. Ушакової [13], О. Леонтьєва [4], в цих випадках дитина засвоює узагальнену словотворчу модель і самостійно переносить її (за аналогією) на інші випадки словотворення, не враховуючи

закономірності поєднування морфологічних та фонетичних одиниць мови. Ця закономірність характерна і для норми.

Із завданням на утворення слів за аналогією діти із ЗНМ впоралися лише у 30% випадків. Відсутність правильних відповідей свідчить про нерозуміння завдання дітьми, а також про те, що пошукова діяльність в процесі утворення слів недостатньо сформована у дітей, хоча для цього були створені відповідні ситуації. Наприклад, звучали такі відповіді: *“У тигра рот та зуби, він боляче кусається. У кролика – вуха. У ведмедя – зайчик”*. З подібним завданням успішно впоралися діти з високим рівнем нормального мовлення – 100%, із низьким рівнем – 87%.

З’ясовуючи ступінь розуміння та використання іменників зі значенням вмістилища було встановлено, що діти з мовленнєвими порушеннями часто не розрізняють поняття, плутають *хліб* і *хлібницю*, *цукор* і *цукорницю*. Вміння дітей самостійно діяти зі словом, оперувати, експериментувати використовувалися в завданнях словотворчого характеру. Виділивши морфему *-ниц-* із утворених слів, дитина співвідносить її зі значенням посуду, вмістилища чогось; аналогічно утворює інші слова, хоча й відсутні у мові. За С. Цейтлін [14], засвоївши ту чи іншу словотворчу модель, дитина “запускає” її в дію, не враховуючи закономірності поєднання морфологічних, фонологічних елементів мови.

Привертає увагу ще одне явище, яке відбувається в процесі розуміння та утворення похідних слів, – їх багатозначність. Якщо контекст і мовленнєва ситуація не підказують дитині правильного вибору в ряді можливих значень, вона може по-своєму трактувати значення похідного слова.

У процесі утворення слів за аналогією увага дітей із ЗНМ до звукового оформлення слова не привертається. Діти не співвідносять дану морфему з певним значенням, не розуміють її словоутворювальної функції, звертаючи увагу на ситуативні зв’язки (*“Пісок – можна копати. Газета – можна читати. Квітка – можна рвати”*). У дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ часто спостерігається порушення складової структури слова, а утворення нових слів призводить до збільшення кількості складів в словах. Це явище стає перешкодою для конструювання та вимови нових слів.

Встановлено, що відносні прикметники діти із ЗНМ конструюють від іменників за допомогою морфем *-н-*, *-ан-*, *-ов-* тощо (*вишенковий, грушечний, сливочний*). З легкістю утворюються прикметники

*апельсиновий, персиковий, мандариновий* (69% відповідей), однак подібний шлях словоутворення використовується і в інших ненормативних випадках (*вишенковий, железовий*). При цьому діти виявили специфічні особливості утворення похідних слів.

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

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

3. Відмова від виконання завдання, відсутність словотворчого процесу.

Різноманітність ненормативних лексичних новоутворень проявляється і в утворенні присвійних прикметників. Поява такого роду прикметників демонструє найбільш широкий спектр дитячих висловлювань (*зайчикин, вовчачий, медвежоний*). Прикметників із суфіксом *-ин-* багато в мовленнєвій продукції дітей як з нормальним мовленням, так і з мовленнєвими порушеннями (*вовкін, зайчикін, собачкін*). Утворюючи присвійні прикметники, діти із ЗНМ використовують форми іменників в родовому відмінку (*зайчика, лисички, корови – 50 %*). Варто зазначити, що одна і та ж дитина утворює слова різними способами, з різними комбінаціями словоутворювальних моделей (*зайчика, лисичкин, кіскін, мишкана, собакана, волкана*). Коли дитина не розуміє завдання, то дає якісну характеристику названої істоти, описує ситуацію, називає частини тіла (15%).

Щоб виявити розуміння якісних прикметників, утворених від іменників, зі значенням внутрішніх характерних ознак, дітям пропонували відповісти на запитання: *“Як називають лисицю за хитрість? Яка вона? Ворону за розум? Ведмедя за силу?”* тощо. Діти з умовно високим рівнем нормального мовлення впоралися із завданням (*розумний, боязливий, хитрий, сильний*). Діти із середнім рівнем нормального мовлення утворювали іменники, що означають вказані якісні характеристики (*боягуз, жадоба*). Діти із низьким рівнем нормального мовлення використовували слова з немотивованою основою замість слів, мотивованих іменниками (*засць білий* (замість боязливий), *ворона чорна* (замість розумна).

Діти із ЗНМ правильно утворювали слова вказаного типу лише у 25% випадків. Решта даних свідчить, що діти не завжди розуміли



завдання (“*Вовк жадібний – він зайчиків їсть*”). Водночас діти висловлювали власні критерії оцінки тварин (“*Який він? Яка вона?*” – “*Великий, маленький, жовта, погана, хороша*”).

Під час дослідження розуміння та утворення дієслівних форм за допомогою префіксів, що означають протилежні дії, дітям пропонували показати, назвати відповідні малюнки. З’ясувалося, що діти з нормальним мовленням правильно розуміють, розрізняють і утворюють запропоновані дієслівні форми (100%) (“*Пташка залітає в клітку, щоб їсти та пити*”. “*Хлопчик виходить з дому до когось в гості*”). Діти із ЗНМ правильно розуміли, розрізняли та використовували дієслова з різними префіксами (*за-, ви-, на-*) у 50% випадків. У решті випадків діти зазнавали труднощів в утворенні та використанні префіксальних дієслів. Такі діти не розуміють і не диференціюють словоутворювального значення префіксів і не використовують їх у власних відповідях (“*Тут хлопчик заходить в будинок, а тут він іде на вулицю*”).

Таким чином, отримані результати дослідження дозволили виявити відхилення у формуванні морфологічної системи словотворення у дітей п’ятого року життя із ЗНМ, що проявляються:

1. В недоліках сформованості окремих видів морфологічних значень, а саме:
  - суфіксів зі значенням зменшеності, недорослості, вмістилища;
  - префіксів, що означають різні, в тому числі протилежні, дії;
2. У труднощах розуміння та використання в мовленні навіть засвоєних морфологічних елементів мови:
  - недостатня сформованість операції утворення за аналогією;
  - недостатність сформованості слухової уваги та її спрямованості на морфологічне оформлення мовлення;
  - недоліки в розвитку слухового контролю за використанням морфологічних елементів мови.

### ***Виявлення характеру смислових зв’язків між словами***

Серед численних психологічних і психолінгвістичних досліджень мовленнєвої функції велике діагностичне значення має асоціативний експеримент. Його можна вважати частиною досліджень процесів формування понять, оскільки асоціація є одним із цих процесів. За даними О. Леонтьєва, в асоціативному експерименті розрізняються так звані синтагматичні (на зразок “*небо – блакитне*”), і так звані

парадигматичні (тобто реакції тієї ж частини мови, що і стимул, на зразок “*стіл – стілець*”) асоціації.

Згідно з критеріями об’єктивної оцінки словника дітей п’ятого року життя із ЗНМ [11], одним із показників розвитку лексики є характер смислових зв’язків між словами, які встановлює малюк. Для виявлення цього використовується асоціативний експеримент у його вільному варіанті.

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

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

У дітей п’ятого року життя із ЗНМ та з нормальним мовленнєвим розвитком мають місце переважно адекватні реакції. Випадкові, неадекватні асоціації спостерігаються тільки у дітей із ЗНМ II рівня (*хмара – вовк, кошик – лисиця*), які дитина пояснити не може (*я так хотіла*). Найчастіше у відповідь на слово-стимул педагога діти із ЗНМ називають предмети з довкілля, пов’язують ситуацію із власною особою, зі своїми улюбленими іграшками, а також дають стереотипні реакції (*співає – хлопчик, спить – хлопчик, жадібний – хлопчик, 5% відповідей*).

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

#### **Для слів – стимулів, виражених іменником.**

##### **1. Синтагматичні:**

а) умовно названі синтаксичними (*бабуся – спить, доц – крапає, м’яч – котиться*). Ці зв’язки мають ситуативний, мотивований характер і притаманні дітям із ЗНМ.

##### **2. Парадигматичні:**

а) асоціації, що виражають відношення “ціле – частина” (*машина – колеса*);

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

**Для слів-стимулів, виражених прикметником.**

1. Синтагматичні:

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

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

2. Парадигматичні:

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

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

**Для слів-стимулів, виражених дієсловом.**

1. Синтагматичні:

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

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

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

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

2. Парадигматичні:

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

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

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

Порівняльний аналіз наслідків асоціативного експерименту підтверджує, що в дітей від 4 до 5 років переважають синтагматичні (синтаксичні, образно-мотивовані) зв’язки, але у дітей із ЗНМ кількість

таких зв'язків більша, ніж парадигматичних, порівняно з дітьми із добре розвиненим мовленням. Це вказує на те, що семантичне поле у дітей із ЗНМ ще структурно не організоване, не оформлене, тобто лексична системність сформована недостатньо.

### *Література*

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
2. Захарова А. В. Усвоение дошкольниками падежных форм // Доклады АПН РСФСР. – М., 1958. – №3. – С. 81 – 84.
3. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи детьми-дошкольниками. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 329 с.
4. Леонтьев А. А. Исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
5. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 21 – 29.
6. Паприна К. Т. Особенности понимания значения слова в зависимости от словосочетания детьми старшего дошкольного возраста // Учёные записки Благовещенского ин-та. – 1958. – т.9. – С. 145 – 175.
7. Попова М. И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд псих. наук. – М., 1956. – 18 с.
8. Соботович С. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с. Рос. мовою.
9. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: ПП “Компанія “Актуальна освіта”, 1998. – 127 с.
10. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.
11. Соботович С. 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.
12. Сохин Ф. А., Тамбовцева А. Г., Шахнарович А. М. К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психолінгвістические исследования: речевое развитие и теория обучения языку. – М., 1978. – С. 35 – 52.
13. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С.62 – 63.
14. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
15. Чуковский К. И. От двух до пяти. – М.: Педагогика, 1990. – 381 с.
16. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. – М.: Наука, 1990. – 166 с.

УДК 81'234-053.2

## Вивчення СУКЦЕСИВНО-СИМУЛЬТАННИХ ПРОЦЕСІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД)

*Лариса Андрусишина*

Сукцесивно-симультанні операції репрезентують групу специфічних психічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують формування та функціонування мовної системи на всіх рівнях її організації: фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному [7].

Сприйняття або відтворення сукцесивно організованої мовної структури вимагає уміння послідовно виділяти кожний її складовий компонент із наявним комплексом характерних ознак (сукцесивний аналіз), установлювати зв'язки та відношення між суміжними компонентами, здійснювати їх комбінування за правилами рідної мови (сукцесивний синтез). Прикладом сукцесивної структури є звуковий (буквений) ряд слова, просте речення, зв'язне висловлювання із послідовним перебігом подій. Сукцесивні операції є базисними на початкових етапах формування таких соціально значущих навичок як рахунок, читання, письмо.

Симультанність, як онтогенетично вторинне утворення, є результатом переходу від розгорнутих (сукцесивних) до більш скорочених, згорнутих форм психічної діяльності (О. Запорожець, В. Зінченко, М. Вергілес, Л. Венгер, Р. Грановська та інші). Тому симультанна структура є складним комплексним формуванням, розпізнання якої можливе за умови здатності одночасно виділяти і охоплювати лише ті компонентні ознаки і зв'язки, які є суттєвими, константними чи опорними. Прикладом можуть слугувати сталий інваріант фонем, типова форма букви, синонімічні і антонімічні ряди, граматичні парадигми (відмінкова форма слова, форми дієвідмінювання тощо). Симультанними є квазіпросторові (логічні) синтаксичні конструкції певного типу: логічні інверсії (*Мащину обігнав автобус*), атрибутивні (*Брат батька = дядько*), порівняльні (*Ведмідь сильніший за вовка*), з прийменниками на позначення просторових відношень (*Коло над квадратом*), із оберненою послідовністю подій (*Дівчинка полила квіти після того, як помила*

посуд), дистантні (*Хлопчик побачив собаку, який сидів біля дверей будинку; Хлопчик, який сидів біля дверей будинку, побачив собаку*). Формування уявлень про кількість та число, засвоєння родо-видових понять, розуміння текстів із прихованим смислом також безпосередньо пов'язано із розвитком симультанних операцій.

Сукцесивність і симультанність визначають, відповідно, синтагматичний (горизонтальний) та парадигматичний (вертикальний) характер відношень, що реалізуються між мовними одиницями і пронизують всі рівні мовної системи.

У зв'язку з викладеним постає теоретична та практична необхідність вивчення особливостей формування сукцесивно-симультанних операцій у дітей дошкільного віку із мовленнєвою ретардацією. Аналіз психолого-педагогічних джерел [5, 6, 7, 8, 9, 4] показав, що актуальною проблемою сьогодення залишається розробка диференційних субтестів, виявлення загальних і специфічних психологічних характеристик, визначення їх впливу на когнітивний розвиток дитини загалом і мовленнєвий зокрема.

Контингент дітей із системними порушеннями мовлення представлений широким спектром мовленнєвих патологій із різномірною структурою дефекту та етіопатогенезом. Нами було здійснено дослідження стану сукцесивно-симультанного аналізу і синтезу у старших дошкільників із НЗНМ (або ЗНМ III – IV рівнів). Експериментальне вивчення особливостей мовлення дітей цієї категорії (Є. Соботович, Л. Бартенєва, Л. Трофименко), які в спеціалізованих групах складають більшість [10], виявило, серед інших, і труднощі оволодіння функцією рядоутворення на рівні морфологічної структури слова та синтаксичної структури речення, а також парадигмами словозміни. Це наводить на думку про можливу специфіку у розвитку сукцесивно-симультанних процесів у дітей із НЗНМ. Однак, враховуючи те, що специфічні мовленнєві механізми у них є первинно збереженими, виникає необхідність у з'ясуванні стану сформованості сукцесивно-симультанного аналізу і синтезу, а також характеру та причин їх можливого порушення.

В експерименті взяли участь дошкільники шостого – сьомого років життя із ЗНМ III – IV рівнів (далі НЗНМ), які за рішенням медико-педагогічної комісії були направлені на подальше навчання до масових загальноосвітніх шкіл, та дошкільники із нормальним розвитком мовлення (далі НРМ).

В процесі дослідження дітям пропонувалася суцесивно- і симультанноорганізований матеріал. Форма пред'явлення та виконання проб:

- наочно-вербальна;
- вербальна.

Методика включала різні види та, відповідні до них прийоми дозованої допомоги:

- організаційна: констатація помилки без наступного її пояснення (“негативне підкріплення”); повторне читання інструкції; повторне пред'явлення матеріалу;
- пояснююча: часткове та розгорнуте пояснення способу виконання завдання;
- конкретна: одночасний коментар та показ способу дії.

Звернемося до викладення змісту експериментальної методики та аналізу отриманих результатів.

### **Проба I (перцептивний рівень).**

#### **Завдання 1. Суцесивний аналіз і синтез.**

**Зміст завдання.** Дитині пропонувалася картка із зображенням цифр від 1 до 9, черговість яких була порушена. При цьому цифри близькі за графічною структурою [1, 4, 7, 3, 5, 6, 8, 9] розташовувались поряд одна з одною, а також різнилися за розміром. Дитина мала по черзі показувати і називати всі цифри, тобто, самостійно сформувати суцесивний ряд з урахуванням ускладнюючих факторів.

Запропонована нами цифрова таблиця є адаптованим варіантом таблиці Шульте, призначеної для діагностики об'єму уваги, де основним критерієм оцінки виступає час витрачений на пошук цифр. Нас же цікавило уміння дитини послідовно виділяти елементи ряду та розташовувати їх в строго визначеному порядку, а тому темп виконання завдання нами не враховувався.

**Наочний матеріал:** цифрова таблиця.

**Інструкція:** “Покажуй і називай по черзі всі цифри від 1 до 9”.

Види допомоги:

1. Педагог зауважує дитині на допущені помилки і пропонує їх виправити.
2. Повторне читання інструкції.

**Результати дослідження.** Виконання завдання не викликало жодних утруднень у досліджуваних обох експериментальних груп. Не зважаючи на ускладнений характер сприйняття та наявність несуттєвих

ознак (відмінність у розмірі), що вимагало їх абстрагування, діти змогли правильно сформулювати цифровий ряд.

## **Завдання 2. Симультанний аналіз і синтез (методика Соботович Є.)**

**Зміст завдання.** Педагогом демонструвалися шість однорідних карток з різноманітними варіантами компонування геометричних фігур, просторового розміщення та кольорового поєднання. Дві картинки мають ідентичний набір фігур, що відрізняються за кольором і розміщенням (варіанти 3 і 5). Дитині пропонували визначити подібні картки та обґрунтувати свій вибір.

**Наочний матеріал:** шість карток:

- зелене коло, жовтий трикутник, синє коло, червоний квадрат (1);
- синій квадрат, червоне коло, зелений квадрат, жовтий трикутник (2);
- червоний трикутник, синій трикутник, зелене коло, жовтий квадрат (3);
- синій квадрат, жовтий трикутник, зелене коло, синє коло (4);
- червоний трикутник, жовтий трикутник, зелене коло, синій квадрат (5);
- синій квадрат, зелений квадрат, жовте коло, червоний трикутник (6).

**Інструкція:** “Уважно роздивися всі картки і знайди дві схожі”.

Види допомоги:

1. Констатація помилки педагогом без наступного пояснення: “Ти припустився помилки. Подумай ще раз.”
2. Повторне читання інструкції.
3. Допомога в абстрагуванні несуттєвої ознаки без прямого вказівки на спосіб дії: “На цих картках фігури різного кольору, а чим вони схожі, ти подумай”.
4. Вербальний зразок виконання завдання: “Знайди картки, де всі фігури однакової форми та однаково розміщені, але відрізняються за кольором”.
5. Підкріплення вербальної інструкції зразком виконання.

**Результати дослідження.** 72,3% дітей із НРМ та 48,2% дітей із НЗНМ виконали завдання самостійно. Вони діяли швидко, адекватно поставленій меті, способом зорового співвіднесення, виявляли зацікавлене ставлення до процесу та результатів діяльності. Адресовані педагогу уточнюючі запитання, як то, *“А ці картки зовсім однакові? Ці фігури однаково розміщені? А колір різний?”*, свідчили про активний



пошук способу вирішення задачі, побудову внутрішньої стратегії дій. Допущені на початкових етапах роботи помилки самостійно фіксувалися та виправлялися.

Аналіз виявлених труднощів, що були спільними для дітей досліджуваних категорій, дозволив поділити їх на дві групи.

Досліджувані першої групи (16,7% дітей із НРМ і 27,8% дітей із НЗНМ) не змогли абстрагувати колір геометричних фігур, що є несуттєвою, але перцептивно домінуючою, ознакою. Як наслідок – симультанне сприйняття та ідентифікація матеріалу виявилися неможливими. Характер труднощів визначив міру наданої допомоги (допомога 3).

У дітей другої групи (діти із НРМ – 11%, діти із НЗНМ – 24%) спостерігалися труднощі організаційного порядку. Представлена допомога була спрямована на активізацію та концентрацію уваги (допомога 1, 2).

Надання адресної допомоги вплинуло на адекватність рішення поставленої задачі.

### **Проба II (вербальний рівень).**

**Зміст завдання.** При дослідженні суцесивно-симультанних операцій на вербальному рівні використовувалася методика Соботович Є. В якості експериментального матеріалу дитині пред'являли суцесивні та симультанні конструкції, які, в свою чергу, були представлені різними типами речень.

Суцесивні конструкції є найбільш поширеними і простими формами мовлення. Установлення їх смислового значення не викликає жодних утруднень або вимагає, за необхідністю, незначної трансформації.

На відміну від суцесивних симультанні конструкції є специфічними формами комунікації, що різняться і за своїм змістом, і за граматичною будовою. Декодування (розуміння) таких конструкцій забезпечується здатністю одночасно охоплювати всі основні ознаки речення (граматичні, семантичні, порядок слів, інтонацію) та виконувати трансформаційні операції різного характеру, завдяки чому складна структура реформується і стає доступною для осмислення. Труднощі процесу декодування, що обумовлені рядом факторів, були враховані нами при доборі вербального матеріалу та визначали ступінь його складності. Такими, згідно Лурії О. [3], є:

1. Зворотність синтаксичних конструкцій. Всі пред'явлені нами речення були зворотними, тобто такими, в яких порушення черговості

лексем призводить до утворення нової логічної одиниці. Зворотність конструкції значно ускладнює процес декодування, оскільки виключає опору на семантичні ознаки.

2. Порядок слів чи подій у реченні. Так, у реченні *Сергійко зустрів Андрійка* послідовність слів є нормативною для української та російської мов, оскільки, суб'єкт дії (підмет) стоїть на першому місці, а об'єкт дії (додаток) – на останньому. Така конструкція є граматично і семантично простою. Однак, розуміння її інвертованого варіанту *Андрійка зустрів Сергійко* вимагатиме проведення додаткових операцій.

Подібні труднощі спостерігаються і у тих випадках, коли порядок слів у реченні протилежний послідовності подій. Зразком таких словесних інверсій можуть слугувати прийменникові конструкції на позначення часових відношень. Наприклад, *Дівчинка полила квіти після того, як помила посуд*.

3. Наявність у синтаксичній конструкції морфологічних маркерів (флексій). В умовах зворотності та інверсії слів установа смислу відбувається з урахуванням предметно-синтаксичного значення всіх формоутворюючих морфем (закінчень), що виступають основним засобом передачі відносин між членами речень. Враховуючи це, ми уникали конструкцій із нульовою формою закінчень.

Процедура пред'явлення завдань була наступною: дитину просили репродукувати почуту синтаксичну конструкцію та відповісти на ряд запитань стосовно її смислового значення.

Для чистоти експерименту дослідження проводилося рідною мовою дитини: українською або російською.

### **Вербальний матеріал.**

#### 1. Сукцесивні конструкції.

- Прості речення із прямим порядком слів:

*Лісові звірі готуються до зими.*

*Бабуся розповідає онуку цікаву казку.*

*Восени птахи збираються у зграї та відлітають до теплих країв.*

- Інвертовані конструкції:

*Веселу пісню співали дівчатка.*

*Багато грибів та ягід зібрали діти у лісі.*

*Красиву сукню шиє мама доньці до свята.*

- Пасивні конструкції:

*Дерево зламане сильним вітром.*

*Пухнаста ялинка прикрашена яскравими іграшками.  
Маленьке кошеня подароване хлопчику до дня народження.*

- Складні речення:

*Шофер відремонтував машину, яка зламалася.*

*Мама взяла парасольку тому що йшов дощ.*

*Красиво у лісі, особливо восени, коли листя на деревах забарвлюються у різні кольори.*

2. Симультанні конструкції.

- Логічні інверсії:

*Машина доганяє автобус. Хто їхав перший?*

*Машину доганяє автобус. Хто їхав останній?*

*Онука проводить дідуся. Хто збирається відїжджати ?*

*Онуку проводить дідусь. Хто залишився?*

*Сашко ударив Мишка. Кому було боляче?*

*Сашка ударив Мишко. Хто погано себе повів?*

- Атрибутивні конструкції:

Покажи:

*Пастуха корови. Корову пастуха.*

*Маму дітей. Дітей мами.*

*Дресирувальника собаки. Собаку дресирувальника.*

- Конструкції із прийменниками на позначення просторових відношень:

Намалой:

*Коло в квадраті. Квадрат в колі.*

*Коло під трикутником. Трикутник під колом.*

*Трикутник між колом і квадратом.*

- Конструкції із прийменниками на позначення часових відношень:

*Перед обідом дідусь прочитав газету. Що дідусь зробив спочатку: пообідав чи прочитав газету?*

*Андрійко одягнув пальто після того, як взяв чоботи. Що хлопчик зробив спочатку, а що потому?*

*Дівчинка полила квіти після того, як помила посуд. Що дівчинка зробила спочатку, а що потому?*

**Наочний матеріал.** Ілюстрації, що передають зміст атрибутивних конструкцій і конструкцій з прийменника на позначення просторових відношень.

**Інструкція:** “Я прочитаю речення, а ти повтори його так, як запам’ятав.”

Види допомоги:

1. Повторне читання інструкції.
2. Повторне пред'явлення вербального матеріалу (до 3 разів).
3. Демонстрація зображень, що є прямою ілюстрацією змісту прийменникових конструкцій на позначення просторових відношень. Дитині попарно пред'являють предметні зображення і пропонують: показати відповідні зображення “Покажи коло в квадраті, квадрат в колі”.

**Результати дослідження.** Порівняльний аналіз вербальної продукції показав, що імітація та розуміння сукцесивних конструкцій не викликає значних труднощів у дошкільників досліджуваних категорій. Важливими показниками є фонетична ідентичність, правильна граматична побудова слів з урахуванням предметно-синтаксичного значення формоутворюючих морфем (закінчень), збереженість позиційної схеми речення (наявність головних та другорядних членів речення).

Разом з тим, в процесі імітації, спостерігалися помилки певного характеру:

– скорочення лексичного складу речення. Подібні зміни стосувалися великих за об'ємом речень незалежно від їх типу. У переважній кількості випадків трансформацію проводили досліджувані із НЗНМ, що є наслідком недостатнього об'єму короткочасної слухомовленнєвої пам'яті у дітей цієї категорії і підтверджується результатами наших попередніх досліджень [1]. Наприклад, *Багато грибів та ягід зібрали діти* (Тарас С., НЗНМ), *Красиво у лісі, коли дерева забарвлюються у різні кольори* (Тамара К., НЗНМ).

– збільшення об'єму речення шляхом введення нових лексичних одиниць. При цьому смислове значення конструкції залишалося незмінним. Наприклад, *Багато грибів та ягід влітку зібрали діти у лісі* (Сашко С., НРМ), *Красивое платье шьёт мама любимой дочке к празднику* (Павло Т., НЗНМ).

– переставляння слів у реченні. Здебільшого це спостерігалось у інвертованих конструкціях, оскільки порядок розташування членів даного типу речень не відповідає нормам розмовного мовлення. Реорганізація конструкції таким способом значно полегшує процес декодування. У досліджуваних обох груп спостерігалися трансформації двох типів:

- частково – позиційне переставлення стосувалася тільки головних членів речення. Наприклад, *Багато грибів та ягід діти зібрали у лісі* (Галина Л., НЗНМ);

- повна – позиційне зміщення всіх членів речення. Наприклад, *Дівчатка співали веселу пісню* (Ірина Б., НРМ).

- вербальні парафазії. Заміна лексем зустрічалася у всіх типах синтаксичних конструкцій, разом з тим, це не порушувало їх смислового значення, оскільки слова-стимули і слова-замінники належали до однієї семантичної групи. Помилки цього типу були досить широко представлені у вербальній продукції дітей із НЗНМ, характер яких свідчить про труднощі вибору слова із його семантичного гнізда. Наприклад, *Красивий **наряд** шьёт мама дочке к празднику* (Володимир Л., НЗНМ), *Осенью **птицы** собираются **вместе** и улетают в тёплые края* (Євген Б., НРМ).

- трансформації комбінованого типу, коли синтаксична конструкція зазнавала декількох змін одночасно. Наприклад, зменшувався об'єм речення та відбувалася заміна слів або здійснювалось переставлення і заміна слів.

Щодо особливостей процесу декодування симультанних синтаксичних конструкцій можна зазначити наступне: діти обох експериментальних груп однаково успішно виконали більшість представлених методикою завдань, за незначним винятком потребували організуючої та активізуючої допомоги.

Певну увагу привертають конструкції із прийменниками, що позначають просторові відношення і, зокрема, з прийменником *під*. В процесі виконання завдання ми спостерігали наступну картину: намагаючись передати просторові відношення діти по декілька раз вголос промовляли речення, намагалися малювати в повітрі і на папері. Одним із варіантів виконання завдання було горизонтальне розміщення фігур на малюнку. Після невдалих спроб дошкільники зверталися до експериментатора: “А як це *коло під трикутником*? Я не вмію це малювати” (Віталій Б., НРМ), “Я не знаю как нарисовать *под*” (Дмитро П., НЗНМ).

Передача просторових відношень в плані дій виявилася складною задачею для частини дошкільників із НЗНМ (35,6%) та із НРМ(13,4%). Подібні труднощі обумовлені недостатньою сформованістю просторових уявлень у досліджуваних цієї групи. Це підтверджується тим фактом, що використання зорових опор під час повторного

пред'явлення конструкцій (*Покажи коло під квадратом, квадрат під колом*) повністю усувають недоліки смислової ідентифікації.

Таким чином, граматична та семантична різноманітність синтаксичних конструкцій, аналіз характеру помилок в процесі їх імітації та наданої допомоги дозволили зробити нам наступні висновки:

1. За рядом кількісних та якісних показників рівень сформованості sukcesивно-симультанних операцій у старших дошкільників із НЗНМ відповідає віковій нормі.

2. Специфіка перебігу досліджуваних процесів обумовлюється дефіцитарністю загально-функціональних механізмів (функції мислення, пам'яті, уваги), що ще раз підтверджує первинність їх порушення в структурі мовленнєвого дефекту.

3. Отримані дані доцільно використовувати при диференційованій діагностиці дітей старшого дошкільного віку із недорозвитком мовлення.

4. Результати експерименту вказують на необхідність проведення корекційної психолого-педагогічної роботи в умовах спеціалізованого (логопедичного) дошкільного закладу, направленої на одночасне подолання недоліків у формуванні як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності, стан яких в подальшому визначатиме готовність дитини-логопата до навчання у школі.

#### *Література:*

1. Андрусишина Л. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ // Дефектологія. – 1999. – №4. – С. 15–18.

2. Жукова Н. С., Мاستюкова Е. М. и др. К анализу состава логопедических детских садов // Дефектология. – 1974. – №1. – С. 73–75.

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

4. Скрипник Т. Наукове підґрунтя дослідження складників мовленнєвої діяльності в контексті корекційно-превентивного навчання // Дефектологія. – 2000. – №4. – С. 20–24.

5. Собонович Е. Ф. и др. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: Актуальна освіта, 1998. – 127с.

6. Собонович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. – К.:1995. – 204с.

7. Собонович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. – К.: 1997. – 44с.

8. Тарасун В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2001. №1. – С. 2 – 4.

9. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Автореф...дис. д-ра педагог. наук. – К.; 1999. – 57с.

10. Юртайкин В. В., Ефименкова Л. Н. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах для дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 74 – 79.

УДК 616.89-008.434.5

## ДО ПРОБЛЕМИ ВІДНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТА РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОСТОПЕРАЦІЙНОЮ АФАЗІЄЮ

*Андрій Савицький*

Афазія – це один з найбільш тяжких наслідків ураження мовленнєвих зон кори головного мозку. Подібні розлади призводять до серйозних порушень функції мовлення, що робить хворого практично “виключеним” з повсякденних форм життя і діяльності та досить часто ізолює його від звичного соціального середовища, в якому він знаходився до захворювання. Ще більше ускладнюється ситуація, коли хворою є дитина дошкільного віку.

Афазія у дітей зустрічається доволі рідко. У більшості випадків вона виникає як наслідок черепно-мозкової травми, хоча останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей з афазією внаслідок операцій з видалення пухлин головного мозку.

Дитячою афазією називають повну або часткову втрату мовлення у дітей у віці після 3-х років у тих випадках, коли на момент втрати дитина володіла граматично оформленим мовленням, і її мовленнєвий розвиток відповідав віковій нормі [6].

Афазії виникають при ураженнях так званих мовленнєвих зон кори головного мозку, розташованих в задньому відділі нижньої лобної звивини, у верхній скроневої звивині, нижній тім'яній доли та на стиках тім'яної, скроневої і потиличної областей домінантної півкулі.

Так, при локальному ураженні зазначених зон первинно порушується нейрофізіологічні і нейропсихологічні механізми, що призводять до специфічних системних порушень різних рівнів, сторін, видів мовленнєвої діяльності. При цьому розлади мовлення супроводжуються цілим рядом не мовленнєвих порушень: рухових, зорових, тактильних, що призводять до дезадаптації хворої дитини.

Порушення, що виникають у дітей віком 5-6 років мають найскладніші наслідки, оскільки призводять до повної неготовності дитини до навчання у школі як у біологічному, так і в психологічному та соціальному відношенні. Усунення порушень психофізичного і соціального розвитку дошкільника і якісна підготовка його до шкільного навчання стають можливими лише за умов надання своєчасної та комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги.

Відновлення мовлення дитини при афазії може відбуватися двома шляхами: спонтанно (так звана фізіологічна реституція) та у процесі спеціально організованого ззовні, цілеспрямованого корекційного впливу. У першому випадку повне відновлення порушених функцій відбувається вкрай рідко. Тому більшість дослідників наполягають саме на цілеспрямованому їх відновленні [3, 6, 7].

О. Лурія, на основі розробленої ним класифікації психофізичних розладів при афазії, сформував один з провідних принципів організації відновлювального навчання – принцип диференціації методик залежно від форми афазії. Проте аналізуючи результати досліджень науковців, впадає в око обмеженість наукових даних про описані клінічні випадки, пов'язані з ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку саме у дітей [3, 4].

Напевно тому існуючі на сьогодні методики не достатньо враховують специфіку психофізичного порушення при афазії у дошкільників, особливо в тих випадках, коли в наслідок операції з видалення пухлини головного мозку вражаються не тільки кора доміантної півкулі мозку, а й більш глибинні його структури та провідні шляхи нервової регуляції.

Слід зауважити, що афазія у дітей і дорослих відрізняється не тільки за своїми ознаками, а і за структурою дефекту. Процес відновлення як психічних так і фізичних функцій організму



дитини відбувається своїми специфічними шляхами. Для побудови ефективної системи корекційно-відновлювальної роботи з дошкільниками, що страждають на дитячу афазію, ключовими, на нашу думку, є наступні концепти:

1. Процес формування мовлення повністю завершується приблизно в 7 років. Отже, афазія у дошкільників викликає серйозні порушення мовленнєвого онтогенезу. Саме тому корекційна робота повинна бути спрямована не лише на відновлення втрачених функцій в обсязі, що був до порушення, але й у формуванні мовлення, наближаючи його до вікової норми з урахуванням відставання, викликаного хворобою.

2. Висока пластичність нервових процесів дошкільників обумовлює досить значну результативність корекційних впливів, за умови вчасно розпочатої відновлювальної роботи. У зв'язку з цим великого значення набуває паралельна організація реабілітаційної роботи з відновлення у дітей рухових функцій (зокрема рук, кистей, пальців), що через кору головного мозку функціонально пов'язані з моторними компонентами мовлення.

3. У роботі з дорослими важливе місце на початкових етапах корекційної роботи відводиться відновленню автоматизованих рядів. Їх обсяг у дошкільників та ступінь їх автоматизованості є недостатнім, а тому вони не можуть бути використані як повноцінні опори на початкових етапах корекційно-відновлювальної роботи.

4. Кожна афазія представляє собою порушення мовленнєвої функції і як наслідок, супроводжується розладами вербальних форм мислення. Тому проблема дитячої афазії повинна визнати дискусію не тільки про мовлення у дітей, але і про процеси їх мислення.

Враховуючи все зазначене вище, виникає необхідність у проведенні дослідження спрямованого на:

- визначення структури дефекту мовленнєвої та рухової діяльності у дошкільників з афазією;
- обґрунтування адекватних шляхів корекції, психологічної та фізичної реабілітації, з урахуванням виявлених порушень;
- формування на цій основі готовності дітей до навчання у школі.

### *Література*

1. Леонтьев А.А. Исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных нарушениях мозга. – М., 1969.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
4. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997.
5. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. – М., 1988.
6. Шохор-Троцкая М.К. Логопедическая работа при афазии на раннем этапе восстановления. – М., 1972.

УДК 371.13:376](091)(477)''192''

## **Розвиток вищої освіти дефектологічних кадрів України в 20-х роках ХХ століття**

*Олена Шевченко*

Сучасний етап розвитку системи спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку вимагає глибокого аналізу системи підготовки кадрів дефектологів. Науковий підхід до розробки оригінальних педагогічних технологій вищої освіти вчителя-дефектолога можливий лише за умов вивчення та переосмислення з позицій сучасності шляхів розвитку теорії і практики підготовки дефектологічних кадрів у минулому.

Вимоги до особистості вчителя загальноосвітньої школи, його професійної майстерності, шляхи підготовки вчительських кадрів на різних етапах розвитку суспільства пильно вивчаються вченими. Проте історико-педагогічні аспекти підготовки дефектологічних кадрів розглядаються лише у зв'язку з іншими питаннями. Вивчення означеної проблематики на сучасному рівні тільки починається, тому основними першоджерелами виступають архівні документи, постанови та розпорядження уряду.

З 24 червня по 2 липня 1920 року у Москві проходив I Всеросійський з'їзд з питань боротьби із дитячою дефективністю, злочинністю та безпритульністю, на якому було визнано необхідність

проведення загального обов'язкового навчання дефективних дітей. З'їзд мав велике значення для розвитку системи соціального захисту, навчання та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку не тільки у Росії а й в Україні, оскільки його рішення стимулювали практичне розв'язання означеної проблеми. Було визнано також, що важливою складовою системи соціального захисту дефективного дитинства є розв'язання проблеми підготовки дефектологічних кадрів для роботи із цією категорією дітей.

У резолюції з'їзду зазначалось, що з метою підготовки педагогічного персоналу для роботи у закладах усіх типів дитячої дефективності необхідно відкривати спеціальні вищі навчальні заклади та курси. У доповіді проф. Фельдберга "Організація підготовки працівників в галузі боротьби з дитячою безпритульністю, дефективністю та злочинністю" накреслювались основні напрямки складання програми з підготовки педагогічного персоналу для роботи у закладах дефективного дитинства. За словами проф. Фельдберга усі, хто працював із дефективними дітьми, повинен був отримати спеціальну підготовку. Рішення цієї задачі пропонувалось покласти на особливі науково-педагогічні заклади – інститути, факультети, курси, які, "вивчаючи фактори дитячої дефективності, виробляють методи радикального попередження дитячої дефективності, лікування, виховання та навчання дефективних дітей (корекційна та компенсаторна педагогіка), для чого ці заклади повинні комплектуватися досвідченим персоналом."

З метою реалізації рішень з'їзду за розпорядженням управління вищих шкіл м. Києва від 31 серпня 1920 року на базі вищого інституту народної освіти ім. Драгоманова (ВІНО) було створено факультет лікарської педагогіки. 5 липня 1920 року у часописах вийшло оголошення про прийом слухачів на новий факультет. "Кандидатами у дійсні студенти" було зараховано 483 особи. У "дійсні студенти" зарахували 398 осіб, які витримали колоквиум. Навчання на факультеті розпочалося 9-го серпня 1920 року. Факультет розмістився у приміщенні колишнього університету св. Володимира (аудиторії 9, 15). Обидві аудиторії вміщували від 250 до 325 осіб [2; 39].

У передмові до навчального плану та програми факультету лікарської педагогіки декан факультету Ф. З. Шнеерсон окреслив основні положення роботи факультету. Так на факультеті передбачалось проводити підготовку педагогів-дефектологів для роботи у закладах розумово-дефективних, морально-дефективних,

глухонімих, сліпих дітей. Зазначалось, що “народжуючись в епоху, коли існує гостра потреба у спеціалістах галузі дитячої дефективності, яких майже немає в Україні, при загальному швидкому темпі життя та практичному нахилі, факультет повинен за своєю будовою відповідати завданням життя. Необхідність швидкої підготовки практичних діячів диктує такий розподіл навчальних годин, при якому кожний концентр, виконуючи свою роль у загальній системі курсу, давав би, в той же час, певний практичний результат”. Саме тому програма будувалася так, що студент, засвоївши курс 1-го року навчання, отримував підготовку та спеціалізацію “вихователь-практикант дефективних дітей”; після проходження курсу 2-го року навчання – спеціалізацію “вихователь”; після закінчення повного 3-го курсу – спеціалізацію “керівник та інструктор спеціальних закладів для дефективних дітей”. Термін навчання на факультеті передбачався трирічний [2; 19].

Аналізуючи структуру першого навчального плану факультету лікарської педагогіки, можна зробити висновок, що на першому – другому році навчання студенти вивчали предмети природничо-медичного, лікарсько-педагогічного і психолого-педагогічного циклів, знайомились з основами теорії та практики навчання й виховання дітей, закономірностями їх психічного та фізичного розвитку. Багато часу відводилося предметам медичного циклу. Так, серед 33 предметів, що вивчались, 14 належало до медичного циклу. Цим і виправдовувалася, певною мірою, назва факультету – “лікарської педагогіки”. І тільки на третьому курсі планувалось вивчення спеціальних фахових методик з одночасним проходженням педагогічної практики на базі спеціальних шкіл усіх трьох типів.

Разом з тим, суттєвим недоліком першого навчального плану факультету лікарської педагогіки, на наш погляд, було те, що вивченню спеціальних методик не передувало базове засвоєння предметів загальноосвітнього циклу з математики, мови, природознавства, географії, тощо, тобто тих навчальних дисциплін, які мали викладати в спеціальній школі майбутні педагоги-дефектологи [2; 19-22].

На цьому етапі у вузі відбувалась підготовка спеціалістів широкого профілю, випускники отримували спеціалізацію “педагогічні працівники спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей”. За цим учбовим планом факультет діяв впродовж 1920-1922 навчального року.

У червні 1921 року відбулась Всеукраїнська нарада з питань освіти. У резолюції наради особлива увага зверталася на необхідність реорганізації старої вищої школи в інститути, діяльність яких здійснювалася б “за виробничою та функціональною ознаками”. У зв’язку із цим істотних змін зазнала й структура Київського ІНО. Так, за наказом колегії від 8 червня 1921 року наступний навчальний рік (1921-1922) вже розпочався за новою організаційною структурою. В рамках реорганізації навчальних підрозділів у Київському ІНО було створено 2 факультети: соціального виховання та професійної освіти, відкрито також однорічний підготовчий – основний факультет. До складу факультету соціального виховання увійшли такі відділи: шкільний; дошкільний; лікарсько-педагогічний, який готував спеціалістів-педагогів для роботи з “розумово-дефективними, морально-дефективними, глухонімими та сліпими дітьми”. Деканом цього факультету з 1921 по 1924 навчальні роки було призначено Г. С.Костюка. Набір студентів до факультету здійснювався з числа практичних працівників системи соціального виховання, а також випускників профшкіл і технікумів [6; 1], [10; 52-55].

Наприкінці другого року існування лікарсько-педагогічного відділу керівництво факультету соціального виховання порушило клопотання щодо вдосконалення змісту навчальної роботи. Суттєві зміни пропонувалося внести до структурної побудови навчального плану, за яким працював відділ. По-перше, визнавалось, що концентричне розташування матеріалу, яке давало можливість готувати до кінця 1-го року навчання практиканта, 2-го року – вихователя та 3-го року – інструктора закладів для дефективних дітей, взагалі ефективно, проте не виправдало себе в існуючих умовах, оскільки базова підготовка студентів з біологічних та психологічних дисциплін була вкрай недостатньою. У зв’язку із цим викладачі замість лекцій з психопатології та фізіології змушені були робити екскурси у психологію та анатомію тощо. Тому, було визнане за доцільне побудувати навчальний план так, щоб на 1-му році навчання створити “базу” з основних дисциплін, наприклад таких як анатомія та фізіологія, на яких би будувалося у подальшому засвоєння невропатології та психопатології. По-друге, наголошувалося на перевантаженні програми зайвими предметами. Нарешті, гостро порушувалась проблема відриву теорії від практики, підкреслювалась необхідність збільшення годин на практичну підготовку студентів. У процесі вивчення психопатології студенти зобов’язувалися відвідувати

психіатричні лікарні, клініки, будинки для дефективних дітей. Кожний студент мав вести спостереження протягом року за кількома хворими, що були закріплені за ним, та вносити щоденно клінічні записи щодо психічних та соматичних змін у стані цих хворих. Проте, практична реалізація цих нововведень ускладнювалася через те, що у розпорядженні лікарсько-педагогічного відділу не було жодної базової навчально-допоміжної установи. З цього приводу наголошувалося, що “лікарсько-педагогічний відділ повинен мати свою клініку для розумово дефективних, свій будинок для морально дефективних, свої амбулаторії для утримання нервових, дефективних та важких у вихованні дітей. Оскільки студенти лікарсько-педагогічного відділу відвідують лабораторії, що обслуговують предмети природничо-медичного та психолого-педагогічного циклів, то рекомендується створити на базі відділу хоча б невеликий кабінет для проведення експериментальних досліджень із психопатології, невропатології дитячого віку, а також із лікарської педагогіки.” [7; 13-15].

У 1922-1923 навчальному році структура інституту знову змінилась. На факультеті соціального виховання шкільний і дошкільний відділи об'єднали в єдиний шкільний. Основна загальноосвітня й педагогічна підготовка студентів здійснювалася на I і II курсах спільно для шкільного та лікарсько-педагогічного відділів, спеціалізація відбувалася на останньому III курсі. Навчання в інституті було трирічним.

Аналіз пояснювальної записки до навчального плану факультету соціального виховання ІНО показав, що підготовка працівників соціального виховання здійснювалася протягом 3-х років (9 триместрів). Після цього майбутні вчителі проходили річне стажування у навчальному закладі з наступним присвоєнням звання “педагога соціального виховання”. Завдання факультету полягало у тому, щоб підготувати педагога – “організатора дитячого життя”, озброїти його знаннями з певної дисципліни та вміннями педагогічної майстерності. Перші 6 триместрів на факультеті були загальними для всіх студентів, а починаючи з 7-го й закінчуючи 9-м – факультет розбивався на два відділення: “нормальної педагогіки” та “відділення виховання дефективних” [1; 169].

У зв'язку з реорганізацією інституту істотних змін зазнав і навчальний план лікарсько-педагогічного відділу на 1922-1923 навчальний рік [1;168]. Його аналіз показав, що до нового навчального плану вже було введено предмети загальноосвітнього циклу. Проте і

цей навчальний план мав певні недоліки. Він був перевантажений предметами, тому здобуваючи окремі поверхові знання з різних наук, студенти не могли глибоко опанувати будь-яку з них. Така “універсалізація” навчання не забезпечувала підготовки висококваліфікованих фахівців у певній галузі спеціальної освіти: сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка. Значний недолік у підготовці майбутніх педагогів-дефектологів, на наш погляд, полягав також у недооцінці ролі предметів медичного, педагогічного та психологічного циклів. Студентів не знайомили із методикою викладання математики, рідної мови та ін. предметів у спеціальній школі. Водночас посилена увага приділялась ознайомленню студентів з основами педології, що, на наш погляд, обумовлювалось швидким розвитком педології як науки, та її проникненням в систему освіти.

У фондах Київського міського державного архіву зберігся й інший варіант навчального плану лікарсько-педагогічного відділу факультету соціального виховання на весняний семестр 1923 року. Він був затверджений бюро інституту 1 березня 1923 року з урахуванням структурних змін інституту. До навчального плану додавався розклад лекцій факультету соціального виховання на весняний семестр 1923 року для студентів “відділення нормальної та дефективної дитини” I, II, III курсів. Зберігся також розклад занять факультету соціального виховання на осінній семестр 1922 року того ж відділення для I, II, III курсів. Наявний розклад занять (осінній семестр) та навчальний план (весняний семестр) охоплюють повністю 1922-1923 навчальний рік [8; 6-8].

Як бачимо, сталого навчального плану у цей період не було, він складався на кожен семестр окремо. До певної міри це пояснювалось відсутністю досвіду підготовки майбутніх педагогів і намаганням оперативно вносити зміни у навчальний процес з урахуванням попереднього досвіду. Так, кількість предметів, передбачених навчальним планом та розкладом занять, скоротилась до 10-11, на практичні заняття вже відводились години, проте в обмеженому обсязі, за рахунок скорочення предметів медичного та психолого-педагогічного циклів. Додатково вводилися дисципліни, що поглиблювали загальноосвітню підготовку студентів, наприклад “Зоологія”, “Ботаніка”, “Фізика”, “Вступ до вищої математики”, “Історія соціалістичної думки”, “Хімія звичайного життя”, “Історія України”, “Українська література”, “Західноєвропейська література”. Водночас навчальним планом не передбачалось вивчення таких

важливих для майбутніх дефектологів спеціальних предметів, як “Шкільна гігієна”, “Спеціальні заклади для дефективних дітей”, “Невропатологія”, “Психопатологія”, “Вади мовлення та їх лікування”, “Дитяча психологія”, “Спеціальні методики” (методика рідної мови, методика математики, методика природознавства, методика трудових процесів, методика фізичного виховання, методика навчання дефективних дітей, методика навчання глухонімих, методика навчання сліпих), що було значним недоліком цього плану.

На 1923\1924 навчальний рік факультетською комісією від 7 липня 1923 року було затверджено проєкт навчального плану лікарсько-педагогічного відділення факультету соціального виховання. За новим навчальним планом було продовжено термін підготовки студентів до чотирьох років. При цьому перші три курси вважалися спільними для всіх відділів факультету соціального виховання, а безпосередня спеціалізація студентів здійснювалася на IV курсі [7; 18-19].

Аналізуючи цей навчальний план, необхідно відмітити, що він докорінно відрізнявся від попереднього. Вперше майже половина навчального часу відводилася на проведення практичних занять. Було збережено сітку годин, що надавалися на вивчення предметів загальноосвітнього циклу. Відновлено вивчення медичного та психолого-педагогічного циклів. Проте, навчальний план був дещо перевантажений, кількість предметів коливалася в межах 12 – 17. Основним недоліком нового навчального плану, на наш погляд, стало те, що в ньому зовсім не були представлені спеціальні методики, оволодіння якими є обов’язковим для педагогів-дефектологів.

Названа особливість нового навчального плану була пов’язана із положеннями, прийнятими на Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти, яка проходила у 1923 році. “На факсоцвосо необхідно ставити во главу угла вопросы изучения детства и организации детства в зависимости от окружающей социально-экономической обстановки, необходимо порвать со старыми традициями изучения разных методик, а лучшим способом подлинной педагогизации факсоцвоса считать перенесение работы студентов в учреждения соцвоса и связанную с ними среду” [12; 8].

У 1924 році лікарсько-педагогічний відділ на факультеті соціального виховання було закрито. За звітом Київського ІНО у 1924 році навчання на лікарсько-педагогічному відділі закінчило 35 осіб [3; 72]. Всього за чотири роки його існування було зроблено два випуски і підготовлено 65 дефектологів [9; 69-71].

Випускникам лікарсько-педагогічного відділу присвоювалася кваліфікація “дефектолог”. Це був період універсалізації – здійснювалася підготовка педагогів широкого профілю, які могли б працювати у шкільних та дошкільних установах для різних категорій дітей з вадами психофізичного розвитку. В умовах такої



“універсальної” підготовки студенти отримували поверхові знання, елементарні навички практичної роботи, мало були обізнані з особливостями психічного розвитку аномальних дітей різних категорій.

Аналіз навчального процесу на факультеті соціального виховання засвідчує, що незважаючи на відсутність сталого навчального плану, вбачалися й окремі позитивні моменти в його роботі. Масмо на увазі той факт, що щорічне посеместрове планування номенклатури навчальних предметів та розподілення годин на їх вивчення дозволяло вносити корективи з урахуванням попереднього досвіду. Це було можливим, оскільки радам інститутів, викладачам в той час надавалась відносна свобода в підготовці навчальних планів і програм, у виборі методів навчання і підручників [11].

Закриття лікарсько-педагогічного відділу на факультеті соціального виховання Київського ІНО стало невиправданим заходом, оскільки проблема підготовки кваліфікованих кадрів для роботи з дефективними дітьми на той час ще не була розв’язана.

Призупинення роботи з підготовки дефектологічних кадрів у системі вузівської освіти України викликало занепокоєння серед відповідальних осіб спеціального навчання, зумовило потребу пошуку альтернативних варіантів. Про це свідчать звернення І.О.Соколянського до Харківського губернського інспектора закладів дефективного дитинства (19 вересня 1922 рік), в якому він повідомляв, що одержав інформацію від ректора Московського Інституту Дефективного Дитинства проф. П.П.Кащенко про наявність в Московському Інституті на поточний навчальний рік для України студентських вакансій, які необхідно заповнити. При підборі кандидатів для навчання у Москві І.О.Соколянський пропонував керуватися такими вимогами: кандидат повинен дати зобов’язання, що по закінченні навчання в Інституті повернеться в Україну та відпрацює у спеціальних закладах для дітей з вадами розвитку не менше 3-х років. Першочергове право на навчання надавати особам, що працювали з дефективними дітьми ще до 1917 року [4; 38].

Відібрані кандидати з України повинні були приступити до занять у Москві не пізніше 1 жовтня 1922 року. Таким чином, невелика кількість Українських дефектологів отримала вищу дефектологічну освіту в Москві, що було, хоч і незначним, проте важливим внеском в справу побудови спеціальної дефектологічної освіти в Україні, де на той час відчутною була нестача освічених кадрів-дефектологів.

Складні соціально-економічні умови, що склались в Україні у другій половині 20-х років, призвели до гальмування роботи в галузі навчання й виховання дефективних дітей. Державою не виділялись кошти на відкриття нових спеціальних закладів для аномальних дітей та на підготовку нових кадрів-

дефектологів для роботи у цих закладах. Бракувало фінансів на утримання та забезпечення всім необхідним вже існуючих закладів та проведення роботи з підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Це перешкоджало поповненню рядів педагогів-дефектологів новими кадрами та не сприяло зросту популярності праці дефектолога серед молодих педагогів.

У другій половині 20-х років на подальший розвиток системи підготовки нових кадрів дефектологів мав негативний впливав ряд факторів. Окрім дефіциту коштів на підготовку педагогів-дефектологів у системі вищої освіти, гальмівним фактором була байдужість чиновників із народного комісаріату освіти, які рекомендували, в першу чергу, здійснювати облік “старих” кадрів і залучати їх до роботи у закладах спеціальної освіти. Це підтверджується даними архівних матеріалів, згідно яких: “... п’ять років (1923/1924 – 1927/1928) установи професійної освіти, нижчі, середні, вищі, майже не вимагали нової педагогічної сили, обходячись, переважно, фахівцями, що одержали освіти ще до революції. Продукція факультетів соціального виховання ІНО і педагогічних шкіл вважалася за задовільну і навіть трохи за перебільшену” [5; 149].

Можна припустити, що зважаючи саме на це у жодному з вищих навчальних закладів України не проводилась підготовка педагогів-дефектологів. Як наслідок, з’явилась тенденція до скорочення підготовки педагогічних кадрів для роботи у спеціальних закладах.

Отже, підсумовуюче сказане, необхідно відмітити, що першим значущим кроком на шляху створення державної системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні стало відкриття лікарсько-педагогічного відділу на факультеті соціального виховання Київського ІНО.

### *Література*

1. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.2. – Спр.281. – Арк.168, 169.
2. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.2. – Спр.286. – Арк.19, 19–22, 39.
3. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.4. – Спр.634. – Арк.72.
4. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.4. – Спр.956. – Арк.38.
5. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп.8. – Спр.395. – Арк.149.
6. КМДА – Ф. Р-346. – Оп. 1. – Спр. 16 – Арк.1.
7. КМДА – Ф. Р-346. – Оп. 1. – Спр. 35 – Арк.13-15, 18-19.
8. КМДА – Ф. Р-346. – Оп. 1. – Спр. 37 – Арк.6-8.
9. Бондарь В. И., Засенко Н. Ф. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте // Дефектология. – 1983. – №4. – С. 69-71.
10. Колесник І. Дефектологічний факультет // Дефектологія. – 2000. – №2. – С.52-55.
11. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. (1929-1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302.с.
12. Учебный план факультетов социального воспитания с объяснительной запиской. – Харьков: Путь просвещения. 1924. – С.8.

## НА ДОПОМОГУ ЛОГОПЕДУ-ПРАКТИКУ

УДК 376.3.016:811.161.2'344-05.87-056.29

### МЕТОДИКА ПОДОЛАННЯ ФОНЕМОГРАФІЧНИХ ВІДХИЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДЦП

*Еляна Данілавічюте*

У методичній розробці пропонується комплекс корекційних заходів з усунення порушень писання, складений на основі кваліфікації дефектів шляхом встановлення їх природи та механізмів, а також вчені про функціональні системи та їх пластичність

Писання є одним з найскладніших видів *довільної діяльності*, оволодіння яким відбувається у процесі спеціального навчання і нерідко супроводжується різними труднощами.

Дослідження порушень писання у школярів II – -IV класів із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) дозволило встановити, що найчисленнішими є фонемографічні помилки, тобто відхилення, пов'язані з неправильним письмовим позначенням фонем. До розряду таких помилок відносяться всілякі змішування літер, що позначають приголосні звуки, які відрізняються один від одного наявністю або відсутністю вібрації голосових складок (дзвінкі та глухі), додаткового підняття спинки язика (м'які та тверді), за місцем утворення, за способом утворення, а також пропускання, заміни, додавання окремих літер та цілих складів за типом уподібнення тощо. Перелічені відхилення пов'язані з низьким рівнем засвоєння фонетичного принципу орфографії. Виявилось, що в основі помилок лежить своєрідність функціонування мовнорухового (у школярів з порушеннями вимови) і акустичного (у школярів з порушеннями вимови і школярів з фонетично чистим мовленням) аналізаторів, а також їхньої взаємодії. Було виявлено, що специфіка діяльності акустичного аналізатора проявляється у зниженні рівня розвитку слухового контролю, операцій слухової уваги та слухової пам'яті, які забезпечують нормальне протікання процесу писання. Тому при використанні опори на діяльність мовнорухового аналізатора під час

писання повністю врахувати акустичні ознаки звуків неможливо, внаслідок чого і з'являються зазначені помилки. Особливості взаємодії мовнорухового і акустичного аналізаторів, мабуть, можна вважати наслідком затримання психічного розвитку, виявленого у школярів.

Програма корекційного навчання, спрямована на подолання фонемографічних відхилень, розроблена нами у відповідності з особливостями розвитку аналізаторних систем, а також на основі максимального використання найбільш повних ланок, які входять у психофізіологічну структуру писання. Методикою передбачене формування названих слухових функцій і операцій у процесі розвитку фонемного розпізнавання, а паралельно – їх компенсація при виконанні спеціальних завдань. Акцентовано увагу на поступовому формуванні розумових операцій, які складають процес фонемного розпізнавання (аналізу, синтезу, порівняння, розрізнення тощо).

При розробленні комплексу завдань важливим, на наш погляд, є врахування сучасних уявлень про механізми формування фонематичних функцій у процесі онтогенезу (Є. Соботович, І. Соботович), про формування кінестетичної основи артикуляторних дій (Є. Соботович, Л. Лопатіна), зорового уявлення відносно особливостей артикуляції (М. Савченко та ін.). Як відомо, будь-яка вербальна дія протікає за участю самоконтролю, проте у процесі писання ця функція набуває особливого значення, тому актуальним є й врахування уявлень про розвиток самоконтролю у ході письмового відтворення (Є. Соботович, О. Гопіченко), про формування контролю як розумової, дії (Л. Виготський, О. Леонт'єв, П. Гальперін, Д. Ельконін та ін.), про функціональну структуру системи усвідомленого регулювання діяльності (О. Конопкін). Важливим є й врахування уявлень про різні за ступенем складності типи запам'ятовування (П. Зинченко, А. Кряж, А. Шличкова).

Експериментальне навчання за розробленою системою було здійснено у процесі усунення недоліків писання в учнів молодших класів з ДЦП. Воно складалося з трьох етапів і проходило як на індивідуальних заняттях, так і на фронтальних, де школярі були об'єднані за принципом спільності порушень. Позитивні результати, здобуті в ході корекційного діяння, дають можливість поділитися набутим досвідом. Така методика може бути корисною для логопедів та вчителів, які зустрічаються з проблемою фонемографічних відхилень, зумовлених тими ж причинами, у різних категорій молодших школярів.

Однією з істотних переваг пропонованої системи є її гнучкість. Вона дозволяє по-різному розставити акценти при усуненні помилок, які пов'язані з вимовою і мають місце лише на письмі, а також враховувати рівні сформованості необхідних навичок. Якщо, наприклад, змішувані звуки добре розрізняються на слух, але уява про них не є чіткою, звичайно, немає рації зупинятися на розвиненні вміння розрізнити їх з опорою на слухове сприйняття. Треба одразу ж пропонувати завдання, спрямовані на розвинення фонемографічних уявлень тощо, незважаючи на те, що методика має завдання, розраховані на розвинення елементарних функцій. Отже, точна діагностика дає можливість почати роботу за запропонованою методикою у кожному конкретному випадку саме з того моменту, коли школяр починає відчувати труднощі, що дозволяє найраціональніше підійти до питань корекції.

## І ЕТАП

У зв'язку з тим, що процес писання супроводжується діяльністю мовнорухового аналізатора, а врахування акустичних ознак звуків є недостатнім, виникає необхідність використання такої опори на початковому етапі навчання, яка б сприяла тимчасовій інактивації (тобто блокуванню) виражених мовнорухових аферентацій, а отже, – зняттю гальмування в акустичних. Це реально за неможливості користуватися власним промовлянням і виконувати завдання лише на основі слухового сприйняття еталонного мовлення педагога. Звичайно, в таких умовах на перший план виходить діяльність акустичного аналізатора, що спонукає школярів зосередити увагу на акустичних ознаках звуків на довільному рівні. Проте необхідність у формуванні цілісних фонемографічних уявлень, тобто звуколітерних образів з арти-куляторними, оптичними та кінематичними особливостями, не дозволяє розглядати одні ознаки фонемографем у відриві від інших. Тому при блокуванні мовнорухових аферентацій (виключенні опори на артикуляцію) у процесі корекційної роботи може бути проведена їх адекватна заміна, яка не вступає у відношення негативної кореляції з акустичними ознаками звуків, а є надійною опорою. Цю опору можна створити на основі діяльності оптичного аналізатора, який не бере прямої участі у функціонуванні акустичної та артикуляторної ланок у звичайних умовах писання. В процесі виконання різних завдань школярі одержують можливість користуватися так званою

псевдоартикулемою (спеціальним площинним символічним зображенням), тобто зоровим сприйняттям особливостей артикуляції того чи іншого звуку. Сприйняття акустичних ознак звуків також може бути підкріплене їхнім візуальним умовним зображенням. В результаті виявляється, як і раніше, можливим сприйняття і порівняння звуків. У сукупності акустичних і артикуляторних ознак, незважаючи на необхідність використання обхідного шляху. Отже, корекційну роботу, спрямовану на усунення фонемографічних помилок, доцільно починати з виконання завдань на основі слухового та зорового сприйняття.

### *Виконання завдань на рівні усного мовлення*

#### **1. Формування фонемного розпізнавання**

На початку роботи учням необхідно дати настанови на уважне прослуховування усього, що пропонує педагог, однак вони повинні знати, що їм не можна користуватися власним вимовлянням під час виконання певних видів завдань. З цією метою кожна дитина одержує індивідуальний символ мовчання – намальований замок або вузлик.

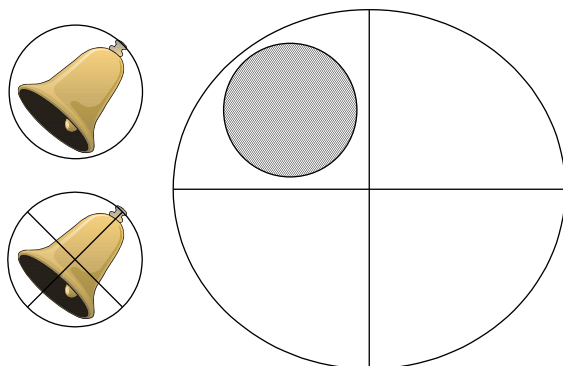
##### *1) Знайомство зі звуками*

Педагог пропонує малюнки, у назвах яких на початку слова є звук с. Показуючи малюнок, педагог кілька разів вимовляє назву, проте кожного разу замінює перший звук далекими за акустичними ознаками звуками (наприклад, слово сир: пир, кир, жир тощо). Педагог може пропустити перший звук. Учні повинні плеснути у долоні лише тоді, коли почують правильну назву малюнка (у ряді слів їх можна використати не один раз).

Далі педагог пропонує уточнити, до якої групи звуків відноситься “спійманий” звук (голосний, приголосний). Учні пропонується два варіанти схематичного зображення звука: голосний –  $\bigcirc$ , приголосний –  $\oplus$ . За необхідності уточнюються диференційні ознаки цих звуків, потім кожен учень обирає необхідну схему. Педагог голосно вимовляє звук, даючи можливість кожному перевірити своє рішення.

Потім діти повинні пригадати, за якими ознаками можуть відрізнитися приголосні звуки один від одного. Педагог вимовляє звук, а діти мають визначити, дзвінкий він чи глухий. Для цього вони обирають або дзвіночок, який символізує ознаку дзвінкості, або

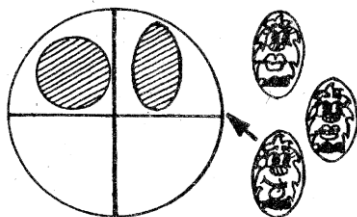
малюнок з перекресленим дзвіночком, і розкладають ці символи на передбачені у схемі місця.



Педагог знов декілька раз промовляє звук с. Потім пропонує дітям прослідкувати за положенням органів артикуляційного апарату під час вимовляння звука (вимовляє педагог), охарактеризувати його. Для більш точного аналізу учням можна запропонувати “профіль”, а далі підвести до висновку про те, що головна роль при вимовлянні даного звука належить язичку. На основі подібного аналізу учням надається можливість зробити вибір між трьома варіантами малюнків, а також помістити відповідний у певний “сектор” на схемі.

Педагог уточнює яка частина язика (кінчик, спинка, корінь) бере участь в утворенні кінеми (це добре видно у профіль).

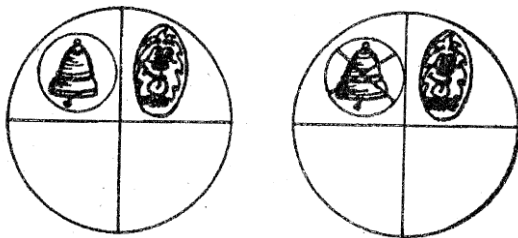
Таким чином, за слуховим відбувається зорове сприймання. Учні при цьому не спираються на власні кінестетичні відчуття (діяльність мовнорухового аналізатора “заблокована”), оскільки вони неправильні (у дітей із порушенням вимови даного звука). Отже, усвідомлена уява щодо правильної вимови формується обхідним шляхом з опорою на цілі аналізатори. Учні можуть сподіватися виключно на “еталонну” вимову (педагога) за допомогою слухового сприйняття і користуватися зоровою “псевдоартикулемою”.



Далі педагог послідовно показує малюнки, назви яких починаються зі звука з (можна використати ту ж методику).

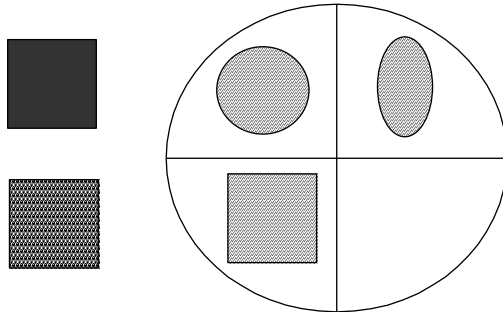
Практичним шляхом учні приходять до необхідності порівняння двох схем, які утворилися в результаті виконання всіх завдань.

Педагог вимовляє послідовно обидва звуки, учні повинні вказати на відповідну схему і виділити ознаку, за якою один звук відрізняється від іншого.



Необхідно зацентувати увагу учнів на тому, що даним звукам може бути притаманна ознака твердості або м'якості. Школярі пригадують, чим відрізняється твердий звук від м'якого. Педагог ще раз вимовляє звуки с та з (твердо чи пом'якшено), пропонуючи визначити, як вони звучать, а потім пояснює, що у наступному секторі схеми передбачене місце саме для даної ознаки. (Для позначення твердості звуку рекомендується використати квадрат з картону, а для м'якості – квадрат з наклеєним поролоном).



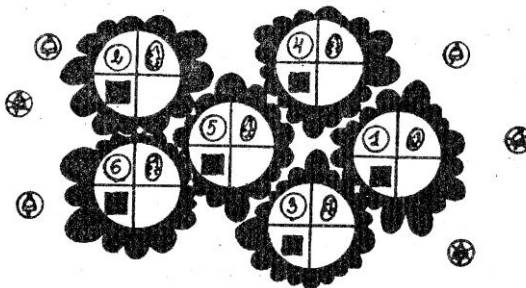


На перших етапах роботи не можна пропонувати вербальний матеріал, який містить м'які варіанти корелюючих фонем, оскільки це ускладнює завдання і може призвести до плутанини.

*2) Диференціювання звуків, які вимовляються ізольовано*

Для закріплення знань про розпізнавальні ознаки можна запропонувати завдання за таким типом.

Педагог пояснює, що на малюнку зображені квіти, однак подув сильний вітер і порушив серединки. Щоб дізнатися, яка частина серединки якій квітці належить, треба послухати відповідні звуки (при цьому відсутні частини “серединок” перебувають у різних місцях малюнка, і на них зображений дзвіночок (перекреслений або не перекреслений)). Педагог у різній послідовності вимовляє звуки с та з, учні повинні обрати відповідне зображення, помістити на місце і прокоментувати своє рішення.



*3) Диференціювання звуків у складах*

Цю частину роботи доцільно починати із закритих складів (ас, аз, ус, ез тощо), оскільки виділення звука полегшене у такому варіанті. Потім можна диференціювати звуки у відкритих складах (са, си, зе, зу, аса, иси, езе, узу і т. д.).

Варіанти виконання завдань можуть бути різними:

- а) виділення оглєском складу із заданим звуком у момент його звучання;
- б) підбирання відповідного варіанту схеми (або позначення “дзвоном” звука “з” за допомогою дзвоника, а звука “с” — мовчанням під час звучання складу);
- в) позначення схемами звуків, які звучать під час попарного вимовляння складів (у відповідному порядку).

#### 4) Диференціювання звуків у словах

Спочатку учням можуть бути запропоновані односкладові слова (суп, ліс, квас, зуб, таз, зал тощо), потім – двоскладові з відкритими складами (оса, коза, зима, село), пізніше – слова з різною кількістю складів, а також з різною складовою структурою (колосок, космос, склянка, береза, дрізд, крутизна тощо).

Для диференціювання звуків у словах можна запропонувати такі типи завдань:

а) педагог називає слова (можна супроводжувати показом малюнків), учні повинні оглєском виділити слово, у якому прозвучить заданий звук;

б) педагог називає слова, при їх звучанні учні повинні викласти відповідну схему (можна включати слова-пастки, у яких немає звуків с і з);

в) педагог називає слова парами (замок – коса), учні повинні викласти пару схем, якими умовно позначаються звуки, з та с у порядку звучання слів;

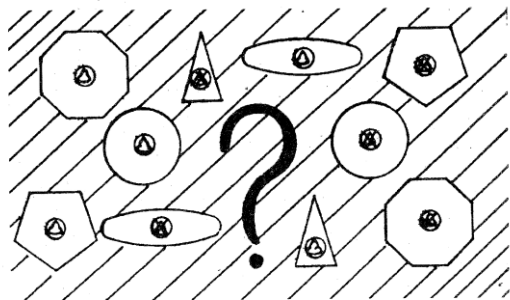
г) педагог називає слова, учні на отриманих спеціальних картках викладають малюнки, що відповідають словам, які називаються. Малюнки можна розкласти на дві купки (під схемами, які позначають звуки с та з);

д) можна використовувати ті ж картки, але педагог завчасно неправильно розкладає малюнки. Під час вимовляння слова педагогом учні повинні визначити, чи правильно лежить малюнок, а потім виправити помилку (за необхідності);

е) педагог пропонує учням індивідуальні картки, на яких розташовані малюнки з відповідними звуками (у кожного учня свій набір малюнків). Далі педагог називає слово, яке відповідає малюнку, одного з дітей, які беруть участь. Та дитина, малюнок якої назвав педагог, повинна закрити його відповідною картою – схемою звука с чи з (можна включати слова-пароніми, а також слова, які не містять заданих звуків);

є) педагог пропонує учням картки, на яких розміщені різні фігури. Кожна фігура має свою пару, однак дві однакові фігури відрізняються одна від одної за схемою в середині фігури, яка відповідає звуку с або звуку з. Учні отримують набір малюнків, які містять слова-пароніми (малюнки мають форму фігур), отже, на кожну пару слів-паронімів припадає пара однакових фігур. Педагог називає слова (не парами), а учні повинні для кожного малюнка знайти відповідне місце. До кінця виконання завдання всі фігури мають бути прикриті малюнками, і діти

одержують можливість зробити перевірку. Для цього педагог ще раз називає кожне слово, а учні знімають малюнок і порівнюють виконання завдання з еталоном. Якщо є помилка, учень повинен підняти малюнок з відповідним коментарем (не називаючи звука). Отже, діти приходять до висновку, що слова і фігури можуть бути дуже схожими, проте треба бути дуже уважними, щоб відчувати невелику різницю; якщо ж цю різницю не помітити, то можуть бути курйозні моменти (педагог читає текст, де слова міняються місцями, і відбувається плутанина). Учня надається можливість зробити висновок про те, що дуже важливо вміти розрізняти схожі звуки.



—



Зоя

Соя

Диференціювання звуків у словах необхідно здійснювати на фоні уточнення і корекції навички складо-звукового аналізу слів.

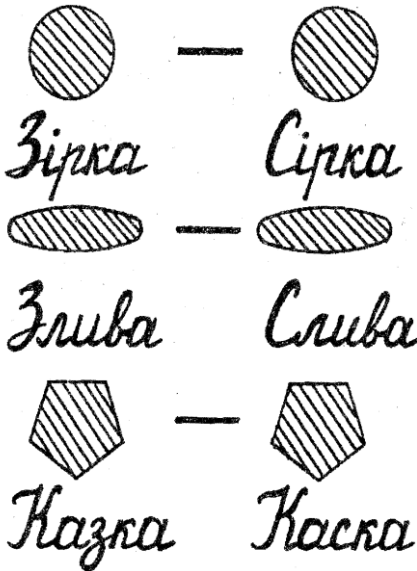
Для цього можна запропонувати такі види завдань:

а) розподіл слів на склади (відзначимо, що на цьому етапі доцільно пропонувати слова з нескладною складовою структурою, бо це пов'язано з необхідністю виконати завдання лише на основі слухового сприйняття);

б) виділення звука на початку слова;

в) виділення звука в кінці слова;

г) виділення звука на початку та в кінці слова;



д) виділення звука в середині слова;

е) визначення звукового складу складів та слів.

Ці завдання мають супроводжуватися схематичними зображенням відповідних звуків.

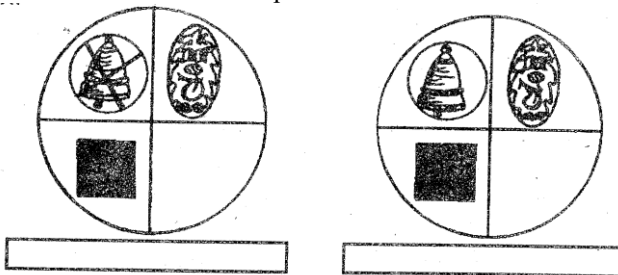
5) Диференціювання звуків у словосполученнях та реченнях

В першу чергу педагог пропонує словосполучення (їх вимовляння можна супроводжувати показом малюнків). При виконанні завдань учні одержують можливість користуватися схематичним зображенням слів (смужками), а також зображеннями відповідних звуків. Якщо задані звуки у

словах відсутні, то можна використовувати знак мінус (-).

Наприклад, педагог називає словосполучення:

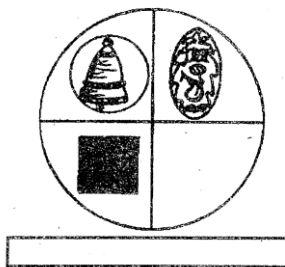
“Скрипливий віз”



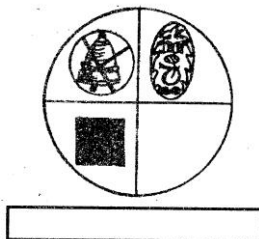
Учні, прослухавши, повинні позначити звуки, які прозвучали у словах.

Можна запропонувати прослухати одне слово із словосполучення і позначити звук, який прозвучав у його складі, а потім послідовно

назвати декілька слів, одне з яких учні повинні виділити оплеском і позначити. Наприклад, педагог пропонує слово “зайчик”, учні відмічають.



Потім педагог пропонує ряд слів, а учні повинні вибрати лише слово зі звуком “с”: зухвалий, задоволений, розумний, боягузливий, сонячний.



Педагог читає словосполучення, а діти повинні відзначити лише ті, які відповідають готовій схемі.

Якщо учні навчилися безпомилково розрізняти звуки в словосполученнях, можна перейти до диференціювання звуків у реченнях.

Спочатку доцільно пропонувати речення, що складаються з 3 – 4 слів. Виконання завдань проходить аналогічно. Кількість слів у реченнях поступово збільшується (5 – 7). Складніший варіант передбачає у всіх учнів наявність індивідуальних схем (карток з готовими схемами). Педагог читає речення, а учні звіряють його зі своєю схемою. Той, кому підходить речення, ставить відповідну позначку.

Наприклад, речення, які читає педагог:
















- |   |                          |   |                              |
|---|--------------------------|---|------------------------------|
| 1 | Соловей заспівав пісню   | 4 | Соня суп смачний зварила     |
| 2 | Соня зварила смачний суп | 5 | Із лісочка вибіг зайчик      |
| 3 | Зайчик вибіг із лісочка  | 6 | Соловей заспівав свою пісню. |

Саме так кожен учень повинен “впізнати” своє речення і відмітити відповідною цифрою-позначкою (залежно від того, яке за рахунком прозвучало речення). Педагог повинен читати речення двічі: спочатку – у середньому темпі, вдруге – чітко вимовляючи кожне слово, дотримуючись пауз між словами, щоб учні встигали здійснити всі розумові операції і практичні дії.

Після виконання завдання, педагог ще раз читає кожне речення. Учні, речення яких прозвучало, піднімають руки. Педагог розташовує схему на дошці і всі учні перевіряють правильність виконання завдання.

Таке завдання доцільно пропонувати після того, як учні навчилися виконувати його спільно. Тобто спочатку бажано пропонувати декілька речень, і лише одне з них має підходити до схеми на дошці.

Індивідуальні картки

<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">1</div> <div style="display: flex; margin-top: 5px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 20px; justify-content: space-around;"> <div style="background-color: black; width: 15px; height: 25px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">2</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">3</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">4</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">5</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">6</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">6</div> <div style="display: flex; margin-top: 5px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 10px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 20px; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">1</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">2</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">3</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">4</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">5</div> <div style="background-color: black; width: 15px; height: 25px;"></div> </div>
<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">4</div> <div style="display: flex; margin-top: 5px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 10px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 20px; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">1</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">2</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">3</div> <div style="background-color: black; width: 15px; height: 25px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">5</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">6</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">5</div> <div style="display: flex; margin-top: 5px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 10px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 100px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: center; margin-right: 5px;">  </div> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 20px; margin-left: 5px;"></div> </div> <div style="display: flex; margin-top: 20px; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">1</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">2</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">3</div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">4</div> <div style="background-color: black; width: 15px; height: 25px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 25px; text-align: center;">6</div> </div>

## 2. Формування слухових функцій та операцій

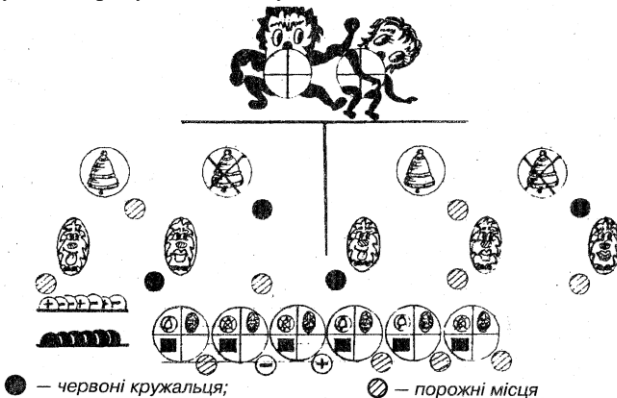
Розвинення слухового контролю

Початок роботи на даному етапі (знайомство зі звуками с, з) характеризується формуванням “орієнтовної основи” (П. Я.Гальперін) дії контролю. Учні доступними для них на даний момент засобами знайомляться з еталонним зразком звучання і вимови кожного запропонованого звука, а також – з правильним способом виконання. Учні вчать ся позначати відповідною схемою звуки, що звучать ізольовано і у складах (див. вище).

Потім доцільно перейти до “зовнішньої дії контролю”. Оскільки нас більше цікавить формування слухового контролю, то вся система завдань має бути зосереджена саме на ньому. Для цього можна використовувати індивідуальні картки. У кожній має бути позначений перелік умов успішного виконання (визначення розпізнавальних ознак – дзвінкості – глухості, особливостей артикуляції – язичний, губний, зубно-губний звук), передбачена можливість оцінювальної інформації (критерій успіху або еталон, необхідний для порівняння, можливість оцінювання власного реального результату). Так учні одержують можливість виявити помилку (чітко визначити її місце), винести рішення щодо корекції і обґрунтувати його.

Матеріалом для завдань можуть слугувати слова із навмисне допущеними помилками. На початку роботи варто пропонувати слова з помилками, яких не припускаються діти, а потім – з помилками, які вони роблять.

Для розпізнавання помилок за типом замінювань можна запропонувати картку такого типу.



Кожному учневі педагог пропонує картку, пояснюючи, що із слів, які він буде вимовляти, “звук-самозванець” прогнав справжній звук і зайняв його місце, а що стало означати слово – неможливо зрозуміти. Учні повинні допомогти звуку повернутися на своє місце, однак для цього треба довести, що “звук-самозванець” не підходить, а підходить “справжній” звук.

Варіанти роботи з такою карткою можуть бути різними. Наприклад, педагог демонструє намальоване сонце і називає його двічі, одне з слів має бути з помилкою (називати можна у різній послідовності): сонце – понце (спочатку – далекі один від одного звуки). Учні оплеском повинні відмітити помилку. Педагог ще раз вимовляє слово з помилкою і виділяє звук “п”. Учні у картках мусять “охарактеризувати” його (червоними кружальцями відмітити його ознаки, а потім поставити знак “-” під загальною схемою, що символізує помилку). Потім педагог, вимовляючи безпомилкове слово, виділяє звук “с”. Учні “характеризують” його (червоними кружальцями, відмічають його ознаки, а тоді ставлять знак “+”).

Закінчивши роботу, учні колективно оцінюють результати. Кожен має можливість виявити і виправити помилку у своїй картці. Педагог декілька разів вимовляє слова. Учні мають можливість порівняти їх з еталоном і усвідомлено відноситись до розпізнавання дефектної вимови звуків, яка відрізняється, від власної. Потім можна пропонувати слова з помилками, аналогічними власним.

Можна запропонувати такий варіант виконання цього завдання.

Педагог послідовно виставляє ряд малюнків, називаючи кожен. Один і той же малюнок може повторитися вдруге (його зображення може трохи відрізнитися від попереднього), однак у слові є помилка (зонце). Учні повинні відмітити помилку і вказати на малюнок, де це слово звучало правильно, після чого педагог ще раз послідовно промовляє обидва слова, виділяє звуки, а учні працюють з картками. Звук може бути у будь-якій частині слова. Називання першого (з двох однакових) малюнка може супроводжуватись його “зникненням”. Це буде своєрідною підказкою у роботі з іншим таким же малюнком).

Описаний вид завдання може бути використаний з того моменту, коли учні розпочинають диференціювання звуків у словах, а потім – при диференціюванні звуків у реченнях. Наприклад, педагог виставляє біля дошки два малюнки і послідовно вимовляє речення:

Дівчинка, побачила у лісі зайчика.

Із лісочка вибіг сайчик.



Педагог пропонує вказати на малюнок, назва якого прозвучала в обох реченнях, а також відмітити, у якому з них слово “зайчик” вимовлялося з помилкою. Потім педагог вимовляє ці слова, виділяє звуки, а учні працюють з картками.

Треба відзначити, що кожне завдання необхідно закінчувати оцінюванням. Для цього кожен учень виготовляє спеціальну “лінійку помилок”:



Ця лінійка дозволяє підрахувати кількість помилок кожного учня (спочатку це робить педагог, потім – учні), виявити кращих.

Вона може слугувати “лінійкою правильних відповідей” (на розсуд педагога).

Такий вид роботи дозволить зробити поточний контроль і послугує додатковим стимулом для кожного учня дати найбільшу кількість правильних відповідей.

## 2) Розвинення слухової пам'яті

(на матеріалі 3 – 4 вербальних одиниць)

Оскільки змішаний тип запам'ятовування (базується на активній розумовій діяльності, коли спочатку здійснюється розумова, а потім вже мнемічна задача) є найпродуктивнішим (П. І. Зінченко, О. Т. Кряж, А. Н. Шличкова), учням для запам'ятовування доцільно пропонувати той же матеріал, який був щойно задіяний у певному завданні і з ним були здійснені певні розумові операції. Тоді це завдання послугує закономірним продовження попереднього.

Починати треба із запам'ятовування 3 – 4 вербальних одиниць.

Можна запропонувати такі типи завдань:

а) Педагог у певній послідовності називає звуки, які диференціюються: з, с, з або з, з, с або с, з, с або с, с, з. Учні слухають ряд звуків і позначають його відповідними схемами;

б) Педагог у певній послідовності називає склади зі звуками, які диференціюються. Однак учні позначають лише звук, який диференціюється;

в) Педагог називає слова: замок, ліс, зайчик. Перед кожним учнем є відповідні малюнки у перевернутому стані (зображенням униз) і не в тій послідовності, у якій їх назвав педагог.

Учні повинні розкласти малюнки у певній послідовності, потім можна ще раз вимовити їх назви, а учні повинні підібрати відповідні схеми зображення звуків.

Якщо учні добре впорались із завданнями за типом змішаного запам'ятовування, можна розпочати навчання суміщеному, запам'ятовуванню, тобто довільному запам'ятовуванню, що базується на активній розумовій діяльності, а розумова і мнемічна задачі вирішуються одночасно.

Можна використати такі типи завдань:

а) Педагог вимовляє звуки у певній послідовності, учні повинні відтворити заданий ряд, з більшої кількості заданих схем вони повинні відібрати потрібні і розмістити у тій послідовності, у якій їх назвав педагог;

б) Завдання аналогічне попередньому, однак виконується на основі відбирання малюнків. Потім педагог називає слова ще раз, учні позначають звуки, які диференціюються, схемами;

в) Педагог вимовляє ряд слів, а учні повинні запам'ятати лише слова із заданим звуком с або з, і відібрати відповідні малюнки;

г) Педагог вимовляє ряд слів, учні повинні запам'ятати і відтворити (малюнками) лише слова, у яких немає звуків, що диференціюються.

Найменш продуктивним є чистий тип запам'ятовування, тобто довільне запам'ятовування без розумової задачі. Однак такий тип часто буває необхідним саме у процесі писання (слухові диктанти).

Для даного типу запам'ятовування можна використати завдання, які були запропоновані для навчання змішаному типу запам'ятовування. Їх можна використовувати самостійно, без попередньої розумової діяльності.

Для розвинення довготривалої пам'яті на даному, а також на подальших етапах, можна використовувати "опорні конспекти". Це короткі відомості про те, що учні вивчали на попередньому занятті. З кожним заняттям таких конспектів стає все більше і педагог може звертатися до них у потрібний момент. На початку заняття за даним конспектом можна проводити "бліц-опитування", яке передбачає короткі й однозначні відповіді. Тоді учні відтворюють матеріал, який пройшов раніше. Зразок опорного конспекта можна подати лише на етапі проведення занять за описуваною методикою.

Розвиток слухової уваги передбачений змістом всіх видів завдань, які виконуються на цьому, а також на подальших етапах.

**Виконання завдань на рівні писемного мовлення**

**1. Формування фонемографічного розпізнавання**

**1) Співвіднесення звуків з їх графічним зображенням**

Педагог називає слова (супроводжуючи показом малюнків) зі звуками с і з (собака, зайчик). Учні повинні викласти відповідні схеми.

Педагог пропонує описати кожен звук. Учні характеризують загальні та розпізнавальні ознаки цих звуків. Потім вчитель звертає увагу учнів на “порожній” сектор і ставить запитання: “Як ви гадаєте, для чого на наших схемах залишено вільне місце?”. Учні висловлюють різні версії.

Потім педагог читає вірш:

Збоку, знизу і згори  
Схожа **З** на цифру “три”.  
Є три зуба в букви **З**,  
Ними все вона гризе.

І. Січовик

Читання вірша завершується показом букви. Учні ставлять графічне зображення на відповідну схему.

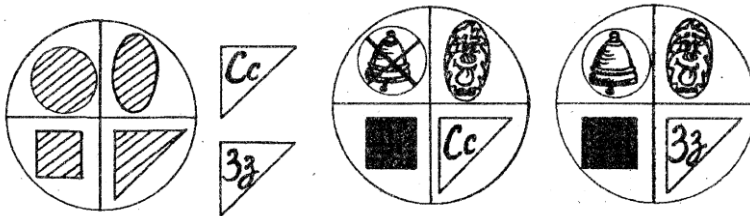
Потім педагог читає ще один вірш:

Буква с як місяць в небі,  
Як маленький серпик в полі,  
Як краєць хліба теплий,  
Кавуна шматок солодкий.

Л. Андрієнко

Учні розглядають букву на дошці, ставлять графічне зображення на відповідну схему. Так вони створюють цілісний зоровий образ кожної фонемографіми.

Для закріплення зорового графічного зображення можна запропонувати такі завдання:



а) Учні називають предмети, які б своїм виглядом нагадували букви, що вивчаються;

б) Педагог пропонує малюнок, на якому зображена велика кількість різних предметів. Учні повинні знайти на малюнку якомога, більше букв **с** та **з**. Наприкінці гри підраховується кількість правильних відповідей (за допомогою “лінійки правильних відповідей”), перемагає той, у кого їх найбільше;

в) Всім учням педагог роздає букви (**Сс**, **Зз**), виконані на гладенькому аркуші паперу (букви необхідно виготовити з контрастного матеріалу, щоб вони добре відчувалися на гладенькій поверхні аркуша). Учні пальцями доторкаються до літер, намагаючись повністю обвести контур кожної букви (М. Монтесорі). Потім педагог пропонує дітям зробити це із заплющеними очима.

Після цього педагог запрошує кожного учня до дошки, пропонує заплющити очі і обмацати букву. Коли учень розплющує очі, то перед ним є декілька букв (не тільки букви **С** та **З**), і він повинен вказати на ту, яку щойно вивчив із заплющеними очима;

г) Педагог пропонує учням в повітрі намалювати контур букви, яка з’являється на дошці.

Для співставлення звука з буквою можна запропонувати фонемографічні схеми, але потрібно вставити сектор (нижній), на якому написано букву. Потім можна запропонувати завдання без опори на зорове сприйняття: педагог називає звук, учні повинні продемонструвати відповідну букву (тільки графічний образ).

*2) Диференціювання звуків при виконанні завдань які передбачають аудіювання та писання*

Оскільки учні не можуть контролювати власне вимовляння за кінцевим акустичним ефектом при переході до написання цілих слів, не варто пропонувати слова, що мають складну складову структуру.

Для диференціювання звуків на писанні можна використовувати такі типи завдань:

а) Педагог диктує слова, що починаються на задані звуки, учні повинні буквою позначити почутий звук:

сир,	зуб,	зір,	сито,	сонце
с__	з__	з__	с__	с__

Можна запропонувати лише списування слів із заданим звуком **с** або **з**;

б) Педагог диктує слова, що закінчуються на задані звуки, учні повинні буквою позначити почутий звук:

лис,                   голос,                   гарбуз,  
 \_\_\_с                   \_\_\_с                   \_\_\_з

в) Педагог диктує слова, задані звуки у яких в середині слова, учні повинні буквою позначити почутий звук:

ваза,                   паста,                   риска,                   коза  
 \_\_\_з\_\_\_                   \_\_\_с\_\_\_                   \_\_\_с\_\_\_                   \_\_\_з\_\_\_

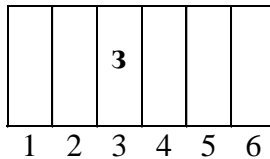
г) Педагог диктує слова із заданими звуками у будь-якій частині слова. Учні можна пропонувати записування слів, у яких задані звуки або тільки на початку, або тільки у середині, або тільки у кінці. Можна включати слова, у яких можуть бути одночасно два корелюючи звуки;

д) Педагог диктує слова, учні повинні в один стовпчик записати ті, у яких є звук с, в інший – із звуком з;

е) Так можна пропонувати записування словосполучень та речень;

є) Можна запропонувати графічні диктанти із зазначенням конкретного місця звука в слові. Для цього необхідно приготувати спеціальні картки, у яких клітинками була б позначена кількість звуків у запропонованих словах. Педагог диктує декілька разів, чітко вимовляючи кожний звук у слові. Учні повинні у відповідну клітинку вписати необхідну букву.

Наприклад, газета



ж) Можна перейти до написання цілих (простих)слів. Проте безпосередньо перед написанням можна пропонувати учням прослухати слово, викласти його за допомогою схем, а потім записати буквами (наприклад, слово зима). Задані звуки можна підкреслювати різнокольоровими олівцями;

з) Можна запропонувати записування слів парами, де у складі кожного слова є одна з корелюючих фонем (наприклад, слова-пароніми);

и) Потім можна перейти до написання словосполучень та речень.

До всіх завдань можна включати слова, де немає корелюючих звуків.

Після виконання кожного завдання необхідно ще раз прочитати слова або речення, щоб кожен учень свій реальний результат мав

можливість порівняти з еталоном (з опорою на слухове сприйняття), виправити помилки і виставити оцінку.

## 2. Формування слухових функцій та операцій

### 1) Розвинення слухового контролю

З метою розвинення даної функції можна продовжити використання індивідуальних карток, наведених вище, однак включити графему, а потім – записування слів, які вміщують фонемографемами, вимовляння яких аналогічні власному.

### 2) Розвинення слухової пам'яті

Учням доцільно пропонувати завдання, які виконуються на рівні усного мовлення, проте під час відображення спочатку можна використовувати записування графемами, що входить у відповідне слово, а потім записування слів повністю.

## II ЕТАП

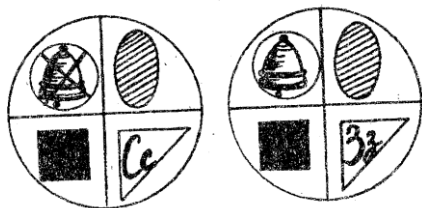
Перехід до роботи на цьому етапі можна здійснювати після того, як учні оволодіють умінням користуватися акустичними ознаками звуків нарівні з артикуляторними (мета I етапу). Завдання треба підібрати з урахуванням поступового підключення діяльності мовнорухового аналізатора – такої ж опори, як і інші. Школярі одержують можливість *супроводжувати виконання завдань власним вимовлянням*. Тоді виникає необхідність в одночасному оперуванні різними типами інформації (артикуляторною, акустичною, візуальною тощо). Це значно ускладнює задачу, проте дозволяє прослідкувати за правильністю протікання процесу зовні і внести потрібні корекції. На цьому етапі. важливим є не те, наскільки правильно школярі вимовляють, тут має значення *точність оцінювання власної вимови* (для школярів з порушеннями звуковимови) і *правильність письмового відтворення* (для школярів з вадами вимови і фонетично чистим мовленням), що свідчить про рівень сформованості фонемографічних уявлень і розвиток вміння користуватися ними у процесі писання.

### *Виконання завдань на рівні усного мовлення*

#### **1. Формування фонемного розпізнавання**

##### *1) Знайомство зі справжньою артикулемою*

Педагог вимовляє слова зі звуками с і з (коса, коза), учні повинні підібрати відповідні схеми, однак сектор, де завжди була розташована “псевдоартикулема”, залишається порожнім.



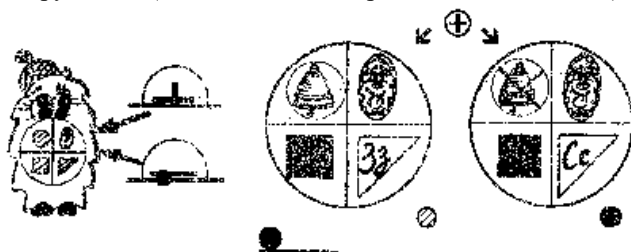
Учні повинні охарактеризувати кожний звук, згадати, який малюнок був у порожньому секторі, і розповісти, що він означає. Вони практичним шляхом підходять до необхідності вимовляння кожного звука, характеризують їх з опорою на власну артикуляцію (на даний момент не всі учні володіють правильною артикуляцією звуків, хоча паралельно з роботою на 1-му етапі (але окремо) можна вести індивідуальну роботу з поставлення звуків).

2) *Диференціювання звуків (ізольовано, у складах, словах, словосполученнях та реченнях)*

Педагог послідовно вимовляє (однак у різній черговості) звуки (с, з, з, с, з і т. д.). Учні повинні повторювати кожний звук і підбирати до нього відповідну схему, що дуже важливо, оскільки головним є не вимовляння звука, а правильність опори на слухове сприйняття еталона або на власну дефектну вимову. Наявність схеми, що містить сукупність всіх ознак, дозволяє визначити, на що орієнтувався учень і як він оцінює власну вимову (для виявлення останнього можна поставити запитання).

Так проводиться робота і з диференціювання звуків у складах, словах, словосполученнях та реченнях.

Ці види завдань можна супроводжувати використанням індивідуальних карток, де передбачені оцінювання власної вимови і два альтернативних варіанти відповіді, один з яких учень повинен обрати за допомогою червоного кружальця (покласти його під правильною відповіддю).



Помилкою вважається не дефективна вимова, а неадекватне оцінювання учнем власної вимови.

## **2. Формування слухових функцій та операцій**

### *1) Розвинення слухового контролю*

Для розвинення слухового контролю можна запропонувати завдання, які вимагають лише самостійного вимовляння (без опори на слухове сприйняття):

а) Педагог пропонує малюнки, учні кожен повинні назвати і розкласти на дві групи у відповідності з наявністю корелюючих фонем. Потім учні повинні ще раз вимовити назви малюнків і винести рішення щодо корекцій. Якщо вони не можуть самостійно впоратися із завданням, то дозволяється скористатися слуховим сприйманням еталона, який звучить (вимовляє педагог), однак потім знову вимовити самостійно і виправити помилку;

б) Для диференціювання звуків у словах можна скористатися грою, яка пропонує розпізнавання звуків у словах-паронімах. Однак на даному етапі учні вимовляють назви малюнків (система контролю й оцінювання при виконанні цього і наступних завдань та ж);

в) Педагог пропонує малюнки, за якими треба скласти словосполучення, вимовити їх (можна використати індивідуальні малюнки). Для контролю й оцінювання можна продовжити використання опорної схеми (картки).

г) Педагог пропонує малюнки, за якими учні повинні скласти речення;

д) Педагог пропонує скласти речення і словосполучення з використанням опорних слів та малюнків.

Всі описані завдання можна супроводжувати виконанням дій послідовного складо-звукового і звуко-буквеного аналізу з опорою на власне вимовляння (спочатку з використанням слухового сприймання, потім – без нього).

### *2) Розвинення слухової пам'яті (на матеріалі 4-5 вербальних одиниць)*

Змішаний тип запам'ятовування виступає, як складова частина основних завдань

а) Педагог вимовляє ряд звуків (**с, з, з, с**), учні повинні відтворити його за допомогою вимовляння (підтвердити відповідними схемами);

б) Педагог вимовляє ряд складів (потім слів), учні повинні відтворити його так, як і ряд, що містить звуки.



### Суміщений тип запам'ятовування

а) Педагог пропонує учням уважно вислухати ряд звуків у певній послідовності, а відтворити у такій – глухий, дзвінкий, глухий, дзвінкий. Потім логопед пропонує ряд звуків – **с, з, з, с** (відповідно необхідно підтвердити схемами) і т. д.;

б) Педагог пропонує склади:

– учні виконують завдання аналогічно вище описаному;

– учні повинні відтворити запропонований ряд парами і визначити, якому складу не вистачило пари (його назвати останнім). Наприклад, педагог вимовляє ряд – **са, со, за, зо, су**, учні повинні відтворити – **са-за, со-зо, су** (підтвердити схемами). Попередньо педагог повинен пояснити, що голосні звуки у складах-парах мають бути однаковими і т. д.;

в) Педагог пропонує учням ряд слів (**сир, зошит, ніс, мороз**), учні спочатку повинні відтворити слова із звуком **з**, а потім – із звуком **с** (можна варіювати, однак відповіді завжди треба підтверджувати схемами). Можна включати слова, які не містять корелюючих фонем;

г) Педагог пропонує речення “Сердитий Захар стоїть серед лісу”, учні повинні назвати всі слова, де є звук **с** (підтвердити схемами), і т. д.

### Чистий тип запам'ятовування

Педагог пропонує учням для запам'ятовування ряду 4-5 вербальних одиниць, учні запам'ятовують і відтворюють їх (підтверджують схемами свою вимову).

## *Виконання завдань на рівні писемного мовлення*

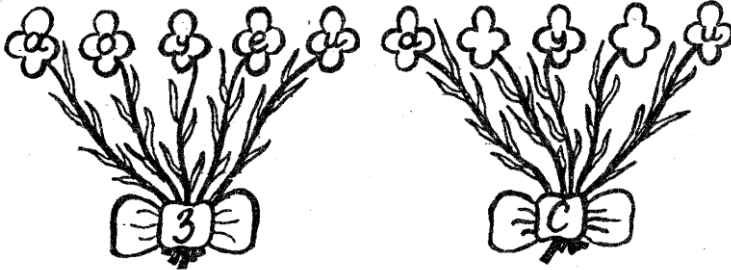
### 1. Формування фонемографічного розпізнавання

#### 1) Читання, списування

Спершу педагог пропонує учням письмовий вербальний матеріал для читання та списування. Спочатку учні повинні голосно прочитати запропонований матеріал, виконуючи необхідні завдання, а потім списати його. При списуванні треба слідкувати, щоб учні голосно промовляли записуваний матеріал (перед записуванням можна використати коментування). Тут важливо сформувати навичку “схоплення” комплексу букв, утримання їх у пам'яті і відтворення (не можна допускати “перерисовування” по одній букві). Якщо слова прості, то треба добиватися читання, запам'ятовування слова і записування з пам'яті.

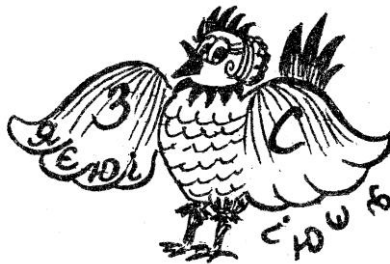
Можна запропонувати такі типи завдань:

а) Педагог пропонує учням утворити склади і прочитати їх. Якщо для утворення складу не вистачає голосної букви, учні повинні здогадатися (за аналогією) і самостійно вставити її.



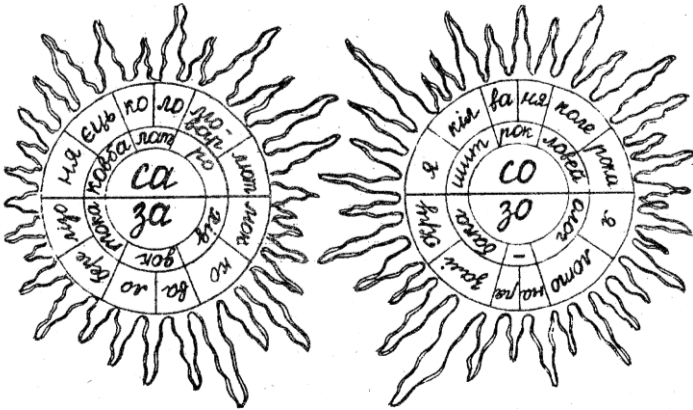
Учні повинні списати склади парами (наприклад, *са-за* тощо). Потім голосно прочитати записи, виправити помилки (можна використати “лінійку”) і оцінити свої відповіді (контролем і оцінюванням повинні супроводжуватись усі завдання);

б) Педагог пропонує учням утворити склади і прочитати їх. З одного боку букви розсипались і не знають, у якій послідовності вони мають бути. Учні повинні прочитати склади у потрібній послідовності, а потім записати їх парами (див. попереднє завдання).



в) Педагог пропонує послідовно прочитати склади, які утворюються внаслідок реакції учнів на попадання і виліт м'яча з воріт, а потім записати їх рядами (на малюнку кожний ряд повинен починатися з великої літери, яка позначена).





Можна запропонувати учням виділити слова, які відрізняються лише за одним звуком: коса – коза, соя – Зоя;

е) Педагог пропонує скласти якомога більше слів із запропонованих складів, прочитати їх.



(село, сало, коза,  
коса, лоза...)



(овес, весна, наказ,  
казка, кава, ваза,  
оса...)



(ваза, коза, сова,  
сода, сало,  
ремінь, проміль...)

Педагог пропонує записати складені слова у зошит: одна колонка – з буквою с, друга – з буквою з, третя – без цих букв;

е) Потім учням можна запропонувати малюнки з підписаними назвами, у яких допущені помилки (заміни с – з). Пізніше запропонувати слова, де є пропуски, заміни, додавання за типом уподібнень. Помилки можуть стосуватися не тільки звукового складу слів, а й складового. Так в учнів з'являється можливість у чужому писемному мовленні здійснити зоровий контроль за помилками, аналогічними власним.

Учні повинні прочитати, виправляючи помилки у словах, а потім записати запропонований вербальний матеріал (не треба забувати про

контроль і оцінювання своїх робіт у процесі виконання кожного завдання).

Аналогічна робота проводиться на матеріалі словосполучень і речень.

Читання і списування друкованого вербального матеріалу є складнішим видом діяльності, оскільки виникає необхідність у перекодуванні друкованих знаків у письмові, проведення звукового, звуко-буквеного і складового аналізів.

Для формування даної навички можна запропонувати такі види завдань:

а) Педагог пропонує учням друкований і рукописний варіанти кожної букви, учні порівнюють і аналізують їх:

- педагог демонструє друковану букву, учні повинні “списати” її у письмовому варіанті;

- педагог демонструє письмовий варіант букви, учні повинні продемонструвати друковану букву, користуючись розрізною азбукою.

б) Педагог пропонує завдання для читання та списування складів (за аналогією з читанням та списуванням письмового матеріалу).

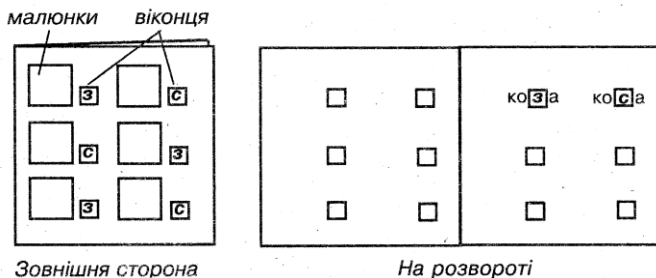
Наприклад, учні отримують картки з надрукованими складами. Кожному необхідно прочитати свої склади, вийти до дошки і помістити у потрібну колонку (з буквою с і з), потім всі учні записують склади, що з’явилися. Після цього здійснюється перевірка.

Педагог може запропонувати письмовий матеріал, а учням необхідно “надрукувати” (користуючись розрізною азбукою) запропоновані склади.

в) Педагог пропонує завдання для читання та списування слів (за аналогією з читанням та списуванням письмового тексту).

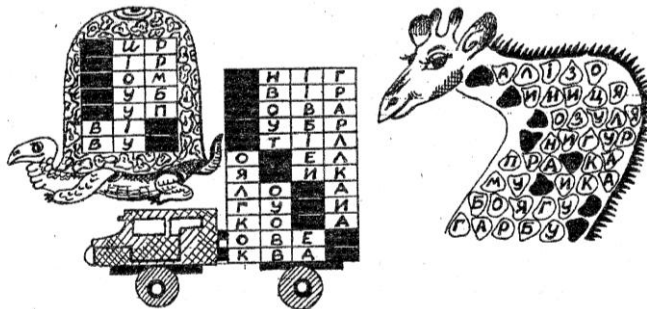
Наприклад, учні отримують картки з друкованими складами, з яких необхідно скласти слова, прочитати їх і записати у зошити. Педагог може включити рукописні варіанти букв, тоді, учням необхідно, виправити помилки, тобто зробити заміну на друковану літеру.

Можна запропонувати роботу з перфокартами. На зовнішній стороні перфокарти можна розмістити малюнки, які відповідають словам-паронімам, а поруч залишити віконце, у яке учень повинен помістити відповідну букву (спочатку вимовити слово із буквою с або з), а потім відкрити перфокарту; де “надруковано” слово із вставленою учнем буквою, прочитати його і виявити правильність свого рішення. Потім переписати це слово в зошит.



Це завдання можна виконувати на матеріалі різних слів з попереднім вимовлянням відповідного слова і визначенням місця звука у слові і т. п.

г) Педагог пропонує учням читання і списування слів, у які необхідно вставити букву *с* або *з*. Дані слова можуть мати різну кількість графем і складів;



д) Педагог пропонує учням складання, читання і списування слів, порядок букв у яких є переплутаним;

е) Цікавими є завдання, які передбачають складання слів з початкових або кінцевих букв декількох слів (наприклад, зима, осел, заєць, указка, літак, язик – зозуля) тощо;

е) Педагог пропонує читання та списування словосполук, речень з “друкарськими помилками”, які необхідно виправити.

## 2) Аудіювання і писання

На даному етапі педагог пропонує учням написання різних типів диктантів за умови вираженого слухового контролю з боку учнів, а також з використанням коментування. У першу чергу треба пропонувати словникові диктанти, а потім – ті, що складаються з кількох речень.

а) Зорово – слуховий диктант

Педагог пропонує прочитати слова (речення). Читання мовленнєвого матеріалу може супроводжуватись виконанням завдань різного типу. Потім зорове сприймання виключається і педагог починає читати даний матеріал. Перед написанням кожного наступного слова один з учнів дає коментарі з приводу складового і звукового складу, лише потім усі учні записують слово. Записування повинно супроводжуватись голосним промовлянням. Треба звертати увагу учнів на необхідність промовляння складами або звуковими комплексами. Оскільки промовляння окремих звуків збільшує ймовірність виникнення великої кількості помилок, то ним можна скористатися лише при збігу одразу кількох приголосних. Це явище пов'язане з невмінням рівномірно концентрувати і розподіляти увагу на всі звуки у слові: окреме виділення одного звука тягне за собою відсутність контролю за написанням інших.

Написаний диктант потрібно перевірити. Учні знову звертаються до зорового першоджерела: читають друковані слова і порівнюють з власним результатом, виправляють помилки. Потім можна зробити колективну перевірку кожної роботи.

б) Слухо-зоровий диктант необхідно проводити без попереднього зорового сприйняття тексту. Лише після написання диктанту учням для перевірки дозволяється скористатися зоровим першоджерелом.

в) Слуховий диктант полягає у написанні запропонованого матеріалу, який сприймається тільки на слух (без участі зорового сприйняття.). Перевірка здійснюється так: педагог ще раз читає весь записаний матеріал, а учні перевіряють.

Усі види диктантів можуть бути проведені за типом вибіркових.

Попереднє коментування поступово треба вилучити.

*3) Самостійне писання*

На даному етапі доцільно ввести завдання, які б передбачали розвинення навички самостійного писання, тобто писання без опори на слухове сприйняття чужого мовлення, яке звучить (слухового еталона), а також опори на зорове сприйняття вербальних знаків (зорового еталона), проте за участі вираженого слухового контролю. На початку роботи можна запропонувати типи завдань, які б лише частково включали елементи самостійного писання.

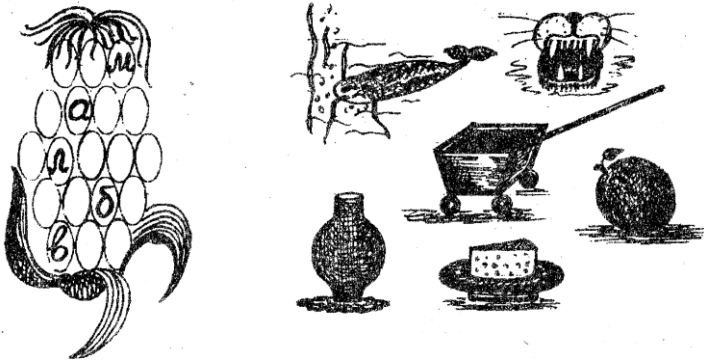
а) Педагог пропонує учням малюнки, назви яких мають бути написані у приготовлені для них місця.

б)

– педагог пропонує учням читати і списувати речення, одне слово в яких замінено малюнком. Учні повинні записати таке слово самостійно;

– педагог навмисне пропускає якесь слово у реченні, учні повинні здогадатися за змістом і записати це слово;

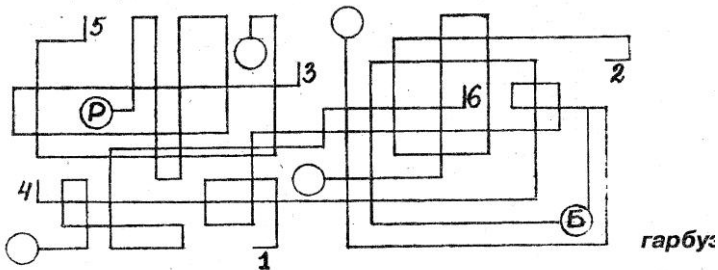
– педагог навмисне заміняє якесь слово, учні повинні підібрати подібне, виправити усно, а потім записати.



в) Педагог пропонує учням під диктовку записати вербальний матеріал, який передбачає елементи самостійного писання.

Потім можна запропонувати завдання, які допускають незначну підказку:

а) Педагог пропонує розплутати лабіринт. Суть завдання полягає у тому, що кожному входу (вони пронумеровані) у лабіринт відповідає певна буква (на виході), однак більшість букв відсутня, учні повинні розставити задумані букви на свої місця так, щоб вийшло потрібне слово. Таке слово є або назвою малюнка, який показує педагог, або відгадкою запропонованої загадки тощо. Учні повинні самостійно розставити букви і записати слово у зошити, користуючись виразним вимовлянням.







зуб  
↓  
зуб



зірка  
↓  
зір

морозиво  
↓  
мороз

б) Педагог пропонує учням розгадування загадок-ребусів. Суть цих завдань полягає у тому, щоб записати не тільки назву запропонованого малюнка, а й правильно вгадану назву. Однак спершу необхідно дати учням ключі до розгадування кожного ребуса. Так, перша “буква” ребусної азбуки – “кома”. Вона виконує роль не розділового знака, а знака виключення крайньої букви із слова. Якщо перед малюнком (тобто ліворуч від нього) стоїть кома, то перша буква слова, що є назвою малюнку, вилучається – її не треба читати. Якщо ж кому поставлено після малюнка (праворуч від нього), то вилучається остання буква.

Наприклад, на малюнку зображено указку. Але кома перед малюнком означає, що першу букву треба відкинути. Виходить – казка. Отже, ребус розгадано.

Правильну відповідь можна розташувати у вигляді слова або малюнка на зворотньому боці картки.

Якщо на малюнку зображений зуб, а кома стоїть праворуч, то розгадкою ребуса буде слово зуб.

Якщо біля малюнку не одна кома, а дві чи три, то вилучаються відповідно дві чи три крайні букви слова.

Друга буква ребусної азбуки – закреслена буква. Закреслена буква біля малюнка (найчастіше над ним) вказує, що цю букву з назви малюнка треба вилучити (однак із середини слова).

Якщо поруч із закресленою буквою написана інша, то її треба поставити на місце тієї, що вилучається. Між даними буквами можна поставити знак рівності.



сова  
↓  
оса



намисто  
↓  
місто



зірка  
↓  
сірка

Якщо біля малюнка виписаний ряд цифр, це означає, що у назві малюнка букви треба переставити у тому порядку, за яким розставлені цифри.



Завдання такого типу можна поступово ускладнювати, комбінувати і поєднувати різні засоби ребусної азбуки. Тоді учням необхідно пояснити послідовність дій:

- 1) записування назви малюнка;
- 2) виконання завдання у лівому верхньому куті;
- 3) виконання завдання у правому верхньому куті;
- 4) виконання завдання знизу;
- 5) записування результату.

в) Педагог пропонує учням скласти речення за малюнками, користуючись запитаннями (той же план), окремими опорними словами, опорними буквами (можна включати елементи вищепописаних завдань) і записати їх.

Потім можна запропонувати учням завдання, спрямовані на розвинення виключно самостійної навички писання (з елементами творчості), однак за участі вираженого вимовляння:

а) Педагог пропонує записати назви малюнків (скласти і записати словосполучення і речення за серією малюнків, за малюнком);

б) Педагог пропонує самостійне вигадування слів, словосполучень і речень, їх записування (можна використовувати лабіринти, вільні від інформації про букви) за умови вираженого слухового контролю.

## **2. Формування слухових функцій та операцій**

### *1) Розвинення слухового контролю*

Цей етап корекційного навчання передбачає наявність достатнього рівня розвитку вміння користуватися вираженим слуховим контролем у процесі писання. Однак не всі одночасно можуть оволодіти зазначеною навичкою. Для деяких є недостатнім комплекс завдань, спрямованих на розвинення слухового контролю у процесі усного

мовлення, передбачений на самому початку роботи на цьому етапі. Для попередження помилок можна використати індивідуальні картки. Учнім треба запропонувати попередньо вимовити слово, оцінити вимову, і лише після цього записати це слово у зошит (використовуючи голосне промовляння).

Під час колективного писання саме відстаючим учням доцільно довірити попереднє коментування з опорою на індивідуальні картки; однак і на індивідуальних заняттях варто приділяти особливу увагу цьому питанню.

2) *Розвинення слухової пам'яті (на матеріалі запам'ятовування 5-6 вербальних одиниць)*

Розвинення цієї операції слід продовжити на матеріалі слів, поєднаних однією темою (наприклад, ластівка, сокіл, зозуля, соловей, сорока), слів з однаковою складовою структурою (наприклад, сир, віз, ліс, зір, лис), а також на матеріалі асемантичних слів та складів. Комплекс завдань на запам'ятовування і письмове відтворення треба будувати у тій же послідовності: завдання на змішане запам'ятовування, завдання на сумішене запам'ятовування, завдання на чисте запам'ятовування.

Отже, даний етап є етапом дії у плані голосного мовлення (мовленнєва дія стає підконтрольною).

### III ЕТАП

На цьому етапі учнів доцільно переводити у більш природні умови писання шляхом виключення навмисного промовляння під час виконання завдань. Школярі вже повинні бути підготовлені до найскладніших письмових робіт спочатку за *допомогою слухового сприйняття* (різні види аудіювання і писання), а потім – *без використання будь-яких спеціально виражених опор* (самостійне писання за уявленням), за винятком зорового сприйняття малюнків, які відповідають змісту завдання.

#### **Виконання завдань на рівні писемного мовлення**

##### **1. Формування фонемографічного розпізнавання**

###### *1) Читання, списування*

Школярам пропонують завдання, розглянуті у контексті II етапу роботи. Проте виражене промовляння має бути виключене, тобто артикулювання – розпізнавання звуків при читанні і списуванні відбувається “про себе”.

###### *2) Аудіювання і писання*

Усі типи диктантів необхідно пропонувати з опорою виключно на слухове сприйняття (язик прикушений). Програмний матеріал має відповідати програмним вимогам на відміну від полегшеного варіанту, рекомендованого нами для використання на I етапі корекційної роботи. Це пов'язано з тим, що в момент переходу до III етапу слуховий контроль за якістю власної вимови вже сформований і учні можуть дати правильну оцінку.

### *3) Самостійне писання*

Розпізнавання змішуваних фонемографем при порівнянні розповідей за одним або за серією малюнків без промовляння є найскладнішим видом писемної реалізації, тому цей тип мовленнєвої діяльності треба вводити з великою обережністю, поступово ускладнюючи матеріал; з дотриманням всіх необхідних вимог. Успішне відтворення відповідних фонемографем за уявленням може свідчити про спрацьовування внутрішніх (згорнутих) слухових функцій і операцій. Це означає, що сформовані усі необхідні передумови для безпомилкового письмового відтворення раніше змішуваних фонемографем і відхилення усунені, оскільки уявлення про них відповідають еталону.

## **2. Формування слухових функцій і операцій**

### *1) Розвинення слухового контролю*

У зв'язку з тим, що на даному етапі мова йде про розвинення уміння здійснювати слуховий контроль за правильністю прийняття рішень в основному на рівні уявлень, що передбачено виконанням усіх вище названих завдань, то лише за необхідності можна використовувати спеціальні завдання, спрямовані на розвинення даної функції. Вони можуть бути пов'язані з попереднім промовлянням слів, які містять відповідні звуки, і оцінюванням власної вимови за кінцевим акус-тичним ефектом, як це було передбачено на попередньому етапі.

### *2) Розвинення слухової пам'яті (на матеріалі 6-7 вербальних одиниць)*

На заключному етапі можна використати усі типи запам'ятовування. Відтворення рядів повинно відбуватися за певними вимогами: у формі письмової реалізації з виключенням промовляння.

Відзначимо, що перелік запропонованих завдань є приблизним і може варіюватися. Важливо дотримуватися певної послідовності у роботі з використанням методики, оскільки одним з принципів, покладених у її основу, є принцип "від простого – до складного". Однак недоцільно зупинятися на виконанні великої кількості

аналогічних завдань, якщо школярі швидко оволодівають необхідною навичкою.

Структура індивідуального чи фронтального заняття має включати завдання, спрямовані на формування слухових функцій і операцій у процесі фонемного розпізнавання відповідних звуків, а також спеціальні завдання, які дають можливість розвинути функції слухового контролю, операції слухової уваги та пам'яті. Якщо йдеться про диференціювання фонем у складах, то розвинення функцій та операцій у процесі виконання спеціальних завдань також має проходити на матеріалі складів із використанням тих провідних опор, які передбачені роботою на конкретному етапі.

На закінчення відзначимо, що створення адекватної системи корекційних заходів стало можливим завдяки використанню діяльнісного підходу, який передбачає врахування уявлень про структуру писемної мовленнєвої діяльності при усуненні фонемографічних відхилень.

### *Література*

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Изв. АПН РСФСР – 1950. Вип. 70
2. Гильбух Ю. З Темперамент і пізнавальні здібності школяра. – К., 1992. – 216 с.
3. Гопіченко О. М. Вади письма в учнів молодших класів допоміжної школи // Питання дефектології. – 1973. – Вип. 8.
4. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М., 1983. – 136 с.
5. Лопатина Л. В. Методика исследования экспрессивной речи детей дошкольного возраста, страдающих стертой формой дизартрии // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л., 1986. – 82-88 с.
6. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
7. Максаков А. И. Восприятие детьми дефектов произношения звуков в своей и чужой речи: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – М., 1970. – 19 с.
8. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке к обучению детей-анартриков и моторных алаликов // Расстройства речи и мышления аномальных детей: Уч. записки Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – Л., 1963 б. – 271-295 с.
9. Собонович Е. Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. Сб. науч. трудов Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – Л., 1970. – 59-97 с.

## ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЗНМ

*Лариса Бартенєва*

Виявлення, попередження та корекція порушень писемного мовлення залишається актуальною проблемою в корекційній педагогіці та логопедії.

Писемне мовлення є однією з форм мовленнєвої діяльності – важливим засобом комунікації і здобування знань. Оволодіння учнями цієї формою мовлення озброює їх новим засобом спілкування, зумовлює переведення технічних процесів письма на більш високий рівень функціонування – рівень усвідомленості та довільності [3,10].

Засвоєння теоретичних знань у період шкільного навчання і подальше їх використання у процесі опанування писемним мовленням супроводжується цілою низкою різноманітних труднощів, які можна віднести до двох груп: дисграфічні та дизорфографічні [16; 8; 6; 17 та інші]. Розповсюдженість орфографічних помилок у дітей із загальним недорозвитком мовлення за даними досліджень Р. Лалаєвої, І. Прищепової, О. Корнева [9, 13,6 та ін.] складає 80%. Це свідчить про недостатню сформованість або всіх систем (фонематичної, морфологічної, лексичної та синтаксичної) мовної здібності, або недорозвиток одного з її компонентів (наприклад морфологічного).

Численні дослідження (Р. Левіної, І. Садовнікової, О. Ястребової, Т. Вербицької, Л. Токаревої, І. Прищепової, М. Шевченко, Е. Данілавічуте, [7, 8, 13,14, 15, 19, 23, 24 та ін.]) показують, що діти з мовленнєвою патологією зі значними труднощами оволодівають програмою з мови і припускаються значної кількості помилок. У школярів із дизорфографією відзначається недостатній рівень сформованості мовленнєвої функції, а саме: обмежений обсяг словника, нечіткість уявлень про звуковий і морфологічний склад слова, недостатність мовних узагальнень, різних видів мовного аналізу, операцій порівняння і узагальнення, спрямування уваги на формальні одиниці мови.

За даними досліджень С. Жуйкова, Д. Богоявленського, М. Рождественського, Н. Алгазіної М. Львова. [5, 2, 1, 11 та ін] засвоєння морфологічного принципу письма забезпечується сформованістю у дитини так званої орфографічної навички – складного психологічного утворення, що є сукупністю автоматизованих компонентів орфографічних дій. [11].

Орфографічна навичка, відноситься до навичок інтелектуального типу. Вона має складну структуру і складається з орфографічних дій, що включають у себе такі вміння:

- помічати орфограму (тобто виявляти різницю в звуковому і графічному складі слова);
- визначати тип орфограми;
- знати правило її написання;
- застосовувати до орфограми потрібне правило;
- правильно написати орфограму. [2, 1, 5, 12 та ін.]

Формування названих складових орфографічної навички передбачає певний рівень володіння дітьми всіма системами мови (фонетичною, морфологічною, лексичною і синтаксичною), а також діями і операціями з мовними знаками на мимовільному і довільному рівнях.

У дошкільному віці на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю орфографічна навичка, звичайно ще не сформована, проте окремими вербальними діями й операціями з мовними одиницями, що лежать у її основі, старший дошкільник або вже володіє, або може опанувати їх на практичному рівні в процесі спеціально організованого навчання.

На думку Н. Алгазіної, О. Запорожця, Д. Ельконіна, М. Львова [1, 12, 11 та ін.] орфографічна навичка є специфічною, усвідомленою, інтелектуальною навичкою, що базується на певному рівні розвитку усного мовлення. Вона має складну структуру і формується на основі таких умінь і навичок як:

- навичка письма (автоматизований напис букв);
- уміння спрямовувати увагу на формальні одиниці мови;
- усі види практичного мовного аналізу (фонетичного, фонематичного, морфологічного, семантичного і синтаксичного) на мимовільному і довільному рівнях;
- операція зіставлення і порівняння слів за звучанням і значенням;
- довільне оперування основними одиницями мови;
- орфографічна пильність тощо.

Розглядаючи онтогенез дитячого мовлення, такі дослідники, як О. Гвоздев, М. Швачкін, О. Шахнарович, Т. Ушакова, Є. Собонович і ін. [4, 25, 20, 18, 17] відзначають, що діти, до п'яти років, практично опановують усі ці практичні уміння і навички. Проте до початку шкільного навчання діти з НЗНМ підходять із різним рівнем мовленнєвої зрілості і готовності до оволодіння писемним мовленням, що пов'язано як з індивідуальними темпами мовленнєвого й інтелектуального розвитку, так і з різною глибиною мовленнєвого дефекту.

Таким чином, своєчасно проведене корекційно-розвивальне навчання буде слугувати сформованості практичних передумов для оволодіння

орфографічною навичкою та профілактиці дизорфографії у процесі опанування писемним мовленням.

Так, однією з практичних передумов грамотного письма є привернення уваги до звукового та граматичного оформлення слів. В основі цієї операції лежить дія контролю над звуковим, та граматичним оформленням мовлення. Сама собою дія контролю передбачає розвиток певної концентрації уваги, а також розвиває стійкість уваги до об'єкту контролю. У процесі формування цієї операції (а саме привернення уваги до звукового та граматичного складу слова) удосконалюється ще і пам'ять дитини. Крім того, виконання завдань, які потребують контролю за звуковим та граматичним складом слова, передбачає чітке та адекватне використання засвоєних фонематичних та граматичних узагальнень [6].

Формування спрямованості уваги відбувається на всіх рівнях (фонетичному, морфологічному, граматичному).

На першому етапі корекційну роботу починаємо з привернення уваги до фонетичних елементів мовлення.

Спочатку робота проводиться на матеріалі добре засвоєних слів-паронімів. У словах-паронімах що корелюють є, як правило, одна пара звуків, зміна яких спричиняє зміну смислу всього слова. Ці фактори можуть бути використані як додаткові засоби, що полегшують спрямованість уваги дитини на звукове оформлення слова.

Проілюструємо основні види роботи на матеріалі цих слів.

### **Вправа 1.**

Співвіднесення слів-паронімів (пропонованих попарно) з висловленням педагога. Наприклад:

Спосіб подання завдань. Педагог розкладає перед дитиною попарно картинки і пропонує показати ту, яку він називає (*коза – коса, лак – рак, дах – птах, пацюк – ланцюг, кішка – діжка*)

Виконання наступного виду вправ у наслідок збільшення обсягу об'єктів уваги, вимагає від дитини більш високої концентрації уваги в порівнянні з попереднім.

### **Вправа 2.**

Співвіднесення слів паронімів (пред'явлених у розкид) з відповідними картинками. Наприклад: *коза, сапка, коса, сун, діжка, зуб, лапка, кішка* та ін.)

### **Вправа 3.**

Педагог пропонує дитині прослухати речення і додати останній звук

*На сонечку грілося чорновухе кошен....(я)*

*На нього дивилося білолате цуцен....(я)*



*У зоопарку жили*

*сло... (н), бегемо... (т), крокоди... (л), оле... (нь), ло... (сь),*

#### **Вправа 4**

Спосіб подання завдань: Дорослий читає дитині вірші і пропонує додати пропущене слово. На початковому етапі пропущені слова можна супроводжувати показом малюнків. Наприклад:

Дуже хитрі огірочки –  
 Поховались під . . . . (листочки)  
 Огірочки ми збираєм,  
 Під листочки заглядаєм..  
 Он малесенька Даринка  
 Назбирала вже . . . . (корзинку).  
 (Петро Мостовий)

Ой, смачна вона, духмяна,  
 Рисова, гречана, манна.  
 Ложку в рот – і буде наша,  
 Здогадалися? Це – . . . . (каша)

Не гаряче, а пече – утечеш.  
 При дорозі не скубнеш – обминеш.  
 Дуже злочною була ця трава  
 Називається вона . . . . (кропива).

Наш Мишко гуляв в футбол,  
 Та забив в ворота . . . . (гол).

Їжачок – хитрячок  
 Із голок та шпичок  
 Пошив собі . . . . (піджачок).  
 І у тому піджачку  
 Він гуляє по садку,  
 Натикає на голки  
 Груші, яблука . . . (сливки).  
 (Платон Воронько)

- Де ти, білочко, живеш?  
 Що ти, білочко, гризеш?  
 – У зеленому ліску,  
 У дуплі, у соснячку,  
 Я гризу . . . (горішки), і . . . (гриби), і . . . (шишки).  
 (Галина Демченко)

Змуруй мені, муляре, піч та й рівненько,  
Щоб в хаті зимою було всім ... (тепленько)  
(М. Підгірянка)

На зеленому горбочку,  
У вишневому садочку,  
Притулилася хатинка,  
Мов малесенька ... (дитинка)  
(Леся Українка)

Завдання спрямовані на привернення уваги до різного граматичного оформлення слів сприяють актуалізації потреби у вираженні особистих думок, та розвитку спостережливості. Для цього, можна використовувати наступні завдання:

#### **Вправа 5.**

Спосіб подання завдання. Педагог розкладає перед дитиною малюнки спочатку попарно (*засць – зайчєня, ворона – воронєня, чашка – чашечка*), а після цього – врозкид: (*будинок, вишня, будинки, колиска, вишині, колисочка* ін.) і пропонує показати *ворону, воронєня, будинки, вишині, будинок* тощо.

У наступних завданнях дорослі читають дітям римовані вірші, лічилки, або загадки і навмисно недоговорюють останнє слово, яке дитина самостійно додає у відповідній граматичній формі.

Лежебока рудий кіт	Лежебока рудий котик
Відлежав собі... (живіт)	Відлежав собі... (животик)

Пара довгих вушок,  
Сіренький кожушок,  
Скорий побігачик,  
А звуть його ..(зайчик).

Пішла Галочка в лісочок  
Та знайшла собі ...(грибочок)

#### **Вправа 6.**

Спосіб подання завдання. Логопед пропонує дитині закінчити речення словом з відповідним суфіксом.

У кита синочок – ...(китеня),  
 У слона синочок – ....(слоненя),  
 У кота синочок – .....( кошеня)  
 В їжака синочок – .....їжаченя,  
 Ну а я синочок в мого татка.

Намалювала я квачиком,  
 Як котик згорнувся ... (калачиком).  
 Ще намалюю олівчиком –  
 І сяде мій котик під ... (стільчиком).

Зранку, вдень і надвечір  
 Облітаю ліс уздовж і вшир я,  
 Занесу своє яєчко  
 У чуже яєсь ... (гніздечко)

Норці не потрібна нірка –  
 Носить норка теплу шкірку.  
 На снігу слідів стежинка,  
 Норці взимку тепло в... (спинку)

Намовляв кіт кицю:  
 “Виліз на вербицю  
 Та впіймай синицю!”  
 Лізла киця, кралась –  
 Гілочка вгиналась,  
 Трісь! – і ... (відламалась).

Можна використовувати дидактичні ігри наприклад: *“День народження у Ведмедика”*

### **Вправа 7.**

Спосіб подання завдань. Логопед пояснює що до Ведмедика на день народження прийшли гості:

*Лисиця з лисеням,  
 Зайчиха з зайченям,  
 Білка з білченям,  
 Слон зі слоненям.*

Ведмедик почав накривати святковий стіл:

*Лисиці він поставив тарілку, чашку, ложку, виделку, а лисеняті – тарілочку, чашечку, ложечку, виделочку.*

А тепер скажи, що Ведмедик поставив *зайчисі, білці, слону* і що – *зайченяті, білченяті, слоненяті*.

Дитина може супроводжувати свою відповідь малюнками. Важливо, щоб вона використовувала необхідну лексику у відповідній граматичній формі, а умови завдання передбачали появу тих звукосполучень, відпрацювання яких відбувалося на попередніх етапах корекції.

### **Вправа 8.**

Закінчи наступні речення:

*У небі летить ... (літак).*

*У небі летять ... (літаки)*

*На сонечку спить ... (собака, кішка)*

*На сонечку сплять ... (собаки, кішки)*

*На зруші висить ... (зруша).*

*На яблуні висять .... (яблука).*

У подальшій корекційній роботі пропонуємо формувати спрямування уваги на матеріалі співвіднесення іменника і прикметника за родами.

### **Вправа 9.**

Логопед показує дітям малюнки:

*Червона сукня, червоний олівець, червоні вишні, червоне відро.*

А далі запитує:

– Про що можна сказати:

*червоне? ... (відро)*

*червоний?... (олівець)*

*червона?... (сукня)*

*червоні? ... (вишні)*

**Вправа 10.** Логопед пропонує дітям визначити правильність його висловлення (використовуючи слова з однаковим морфологічним, але різним лексичним значенням, за допомогою співвіднесення похідного і твірного слів). Спочатку виконати завдання дітям пропонується з опорою на малюнки, а потім без них.

Наприклад: “Послухайте і скажіть, чи правильно я говорю?”

*Лисиця носить чобітки, а лисеня – чоботи,*

*Ведмідь спить у ліжечку, а ведмежа – у ліжку,*

*Ведмідь їсть ложкою, а ведмежа – ложечкою тощо”.*

З метою запобігання випадкових відповідей педагог ставить запитання і до правильно оформлених речень.

Для закріплення формування контролю над граматичним оформленням мовлення бажано використання наступних видів вправ. Наприклад:

### **Вправа 11.**

Спосіб подання завдання Необхідно уважно прослухати кілька речень, оцінити правильність висловлення і вибрати (назвати) правильний варіант відповіді з ряду запропонованих:

У лісі співала птахи. У небі летів птах.

У лісі співала пташка. У небі летіли птахи.

У лісі співали пташка. У небі летіла птахи.

Зранку Коля умилася.

Зранку Коля умивався.

Наступною передумовою грамотного письма, яку можна сформувати у дошкільному віці є мовний аналіз. Формування його відбувається на морфологічному та фонологічному рівнях.

На кожному етапі формування мовного аналізу корекційна робота починається з найпростіших його видів.

Морфологічний аналіз у процесі формування є більш збереженим і легшим порівняно з фонетичним. Найменшою значимою часткою слова є морфема, яка несе в собі певне значення, тому виділити її значно легше, ніж фонему, з цієї причини і корекційну роботу бажано починати з формування морфологічного аналізу, який в свою чергу послужить базою для подальшого формування фонетичного аналізу.

Необхідність формування морфологічного аналізу обумовлена ще і тим, що він є однією зі складових орфографічної навички. На ньому базується формування систем словотворення та словозміни. Тому закономірною є організація роботи таким чином, щоб певні морфемі, формування яких вже відбувалося на відповідному матеріалі, були використані і у вправах, що спрямовані безпосередньо на удосконалення навички їхнього використання у реченнях.

Сформованість мовленнєвих узагальнень, на які спирається орфографія, є обов'язковою умовою для оволодіння грамотним письмом. Тому для опанування писемним мовленням, необхідно, щоб дитина навчилася помічати та виділяти в словах спільне, на тлі цього спільного виділяти різне та бачити закономірність, котрій підпорядковується це різне [16].

Операція морфологічного аналізу, у більшості дошкільників з НЗНМ знаходиться у процесі формування, тому необхідно допомогти дитині опанувати практичними вміннями спочатку виділяти спільні відмінкові закінчення, далі утворювати словоформи за аналогією.

I. Виділення спільних відмінкових закінчень.

### Вправа 12.

Спосіб подання завдання. Логопед пропонує дітям подивитись малюнки, прослухати ряд слів і визначити, що чути в кінці слів, які є на малюнках.

*Моркву, шишку, рибку, горобину, шапку,  
ногу, ложку, качку, курку, книжку,  
ковдру, квітку, парасольку.*

Аналогічне завдання можна пропонувати, використовуючи тільки слуховий аналізатор. Логопед читає вірш наголошуючи на морфемі яку треба виділити.

На роботу мама йшла,  
Машу ніжно обняла:  
Ти ж тут, доню, поїси,  
Їстоньки усім даси –  
Братикам – Івасику, Тарасику,  
Цуцику Барбосику,  
Котику Мурмасику,  
Півнику Кудкудасику  
Й срібному карасику  
Добре, мамо, я поїм –  
Також їсти дам усім:  
Карасику, Тарасику, Барбосику  
Івасику, Мурмасику,  
Куд-куда-куда-сику.

### Вправа 13.

Спосіб подання завдання.

Від поданих слів сам утвори такі, щоб наприкінці було чути звук “у”.

<i>Парасолька – парасольку</i>	<i>книжка –</i>
<i>дерево –</i>	<i>лялька –</i>
<i>вовк –</i>	<i>качка –</i>
<i>склянка –</i>	<i>виделка –</i>
<i>ложка –</i>	<i>хліб –</i>

### Вправа 14.

Закінчи речення:

*У лісі ми бачили руду .... (білку).*

*Подай мені пусту ... (склянку, чашку).*

*Йшов дощ, і ми взяли .... (парасольку).*

*Марійка дала Юркові цікаву ... (книжку).*

Що чути наприкінці слів?

*деревом, гудзиком, зошитом,*

*папером, молоком, лисом, чоботом,*

*капелюхом, кавуном, птахом.*

### Вправа 15.

Від поданих слів утвори такі, наприкінці яких чути:

*- ом, - ем*

*- ою, - ею*

*лист – дощ –*

*трава – сукня –*

*дерево – море –*

*ручка – земля –*

*їжак – сонце –*

*іграшка – пісня –*

*вуха – хлопець –*

*квітка – лисиця –*

*молоко – заєць –*

*кішка –*

*люстерко – корабель –*

*гілка –*

*яблуко – кінь –*

*пташка –*

*сніг – день –*

Закінчи речення так, щоб у словах знову з'явилися - ом, - ем, - ою, - ею

*Молода травичка зеленіє*

*Під весняним ... (сонечком).*

*Усі доріжки замело білим ... (снігом).*

*Швидко ростуть гриби під... (дощиком).*

*Юрко був задоволений новою ... (іграшкою).*

*Собака погнався за ... (лисицею).*

*Хлопчик мокне під... (дощем).*

### Вправа 17.

Спосіб подання завдання. Необхідно уважно послухати і визначити, що чути наприкінці поданих слів.

*Слона, верблюда, kota, ліжка, стола, їжака, вовка, шпак, гудзика, чобота, люстерка, села.*

Відповіддю на запитання утворіть нові словоформи, в кінці яких чути звук “а”.

**Що є? Чого немає?**

*Язик – язика*

*Яблуко – яблука*

*М'яч –*

*Дятел –*

*Ключ –*

*Шпак –*

*Курчатко –*

**Вправа 18.**

Закінчи речення:

*У лісі ми бачили сірого ... (вовка).*

*Діти годували чорного .... (шпака, kota).*

*До цирку привезли великого ... (верблюда, слона).*

Кого ви бачили у зоопарку? –

*Вовка, слона, жирафа, страуса, орла, верблюда.*

**Вправа 20.**

Що чути в кінці запропонованих слів:

*гілки, руки, хати, води, ковдри, шафи,*

*квітки, стежки, кульки, білки, качки, гуски.*

**Вправа 21.**

Від поданих слів утвори такі в кінці яких чується звук “и”.

*Білка –*

*Ложка –*

*Виделка –*

*Кістка –*

*Тканина –*

*Корзина –*

*Риба –*

*Річка –*

**Вправа 22.**

Закінчи речення:

*На деревах були поламані ..... (гілки).*

*У високій траві не було видно ..... (стежки).*

Лише, після того як зазначені типи морфологічних значень будуть засвоєні дітьми, можна розпочинати роботу з формування аналізу й утворення слів і словоформ за аналогією з подальшим їхнім використанням. Зазначений напрямок спрямований на формування усвідомленого оволодіння морфологічним аналізом. Його реалізація включає співвіднесення значення похідного і твірного слів, виділення



словотворчої морфемі, за рахунок якої виникає різниця в змісті похідного слова.

Завдання, запропоновані на даному етапі, вимагають: порівняння дитиною двох слів, що корелюють, і визначення відмінного і загального в їхньому звучанні і значенні. Після цього педагог пропонував дитині визначити той мовний знак, завдяки якому змінилося значення похідного слова, тобто виділити з його складу словотворчу морфему й утворити слова з іншим коренем, але таким же суфіксом.

II. Утворення похідних слів за аналогією з добре засвоєними за значенням суфіксами .

### Вправа 23.

#### *Дидактична гра “Знайди собі пару.”*

Логопед роздає дітям малюнки дорослих тварин, а малюнки з їх малятами розкладає на столі. Необхідно підібрати відповідну пару.

<i>Кіт – кошеня</i>	<i>Лисиця – лисеня</i>
<i>Лев – левеня</i>	<i>Тигр –</i>
<i>Качка –</i>	<i>Коза –</i>
<i>Лось –</i>	<i>Жаба –</i>
<i>Гуска –</i>	<i>Страус –</i>
	<i>Жираф –</i>

### Вправа 24.

Спосіб подання завдання. Прослухайте слова і скажіть, що спільного чути в цих словах?

Утворіть нові слова

*Палець – пальчик*

*Телефон –*

*Стовп –*

*Олівець –*

*М'яч –*

*Стілець –*

*Хлопець –*

*Засць –*

### Вправа 25.

Що спільного ми чуємо в утворених словах (*пальчик, м'ячик, телефончик, стільчик, стовпчик, хлопчик, олівчик, зайчик*)?

У наступному завданні дітям пропонують послухати, назви тварин і сказати як будуть називатись багато маленьких звіряток:

Один багато

*Жаба – ..... (жабенята)*

*Коза –*

*Лось – ..... (лосенята)*

*Кішка –*

*Тигр –*

*Лисиця –*

### **Вправа 26.**

Які спільні звуки ми чуємо в утворених словах.?

Після того як дитина засвоїла аналіз на засвоєному дидактичному матеріалі, можна переходити до більш складної лексики.

Від слова солома можна утворити слово соломинка, виноград – виноградинка. Утвори слова сам від наступних:

*Трава – травинка*

*Квасоля – ...*

*Крига – ...*

*Пил – ...*

*Сльоза – ...*

*Горох – ...*

*Солома – ...*

*Мак – ...*

*Картопля – ...*

*Намісто ....*

Для аналізу морфем можна використати наступні завдання.

### **Вправа 27.**

Яку спільну частину ми чуємо в словах:

*травинка, квасолинка, крижинка, пилинка, крижинка, сльозинка? (–инк).*

Таким чином відпрацьовуються усі значення суфіксів.

Формування морфологічного аналізу на матеріалі префіксів також починається з пред'явлення добре засвоєного дітьми мовного матеріалу. Наприклад:

Педагог пропонує дітям уважно прослухати ряд однотипних слів (семантика яких добре засвоєна) і визначити в них спільне звучання, що чується на початку названих слів.

*Вискочив, вибіг, вилетів, виніс.*

*Прийшов, приніс, прибіг, прилетів, прискакав.*

*Зайшов, забіг, заліз, заніс, завіз.*

Формування аналізу кореневих частин слова здійснювалося лише після проведення спеціальної роботи над текстом, у якому використовуються споріднені слова. Кількаразове прослуховування дитиною тексту, бесіда за змістом, питання, які ставить педагог за змістом тексту і відповіддю на які виступають споріднені слова. Лише після завершення цієї роботи педагог пропонує дитині ще раз прослухати текст і визначити в ньому слова, які “схожі” за значенням та звучанням. Наприклад:

Зима

Прийшла зима. Випав білий сніг. Дерева покрилися сніговими шапками. Земля укрилася сніговою ковдрою. У повітрі кружляють

сніжинки. На горобині розсілися червоногруді снігурі. Діти ліплять снігову бабу. Весело дітям узимку.

Педагог ставить питання таким чином, щоб відповідь була спорідненим словом.

*Чим укрита земля? (Снігом)*

*Що кружляє в повітрі? (Сніжинки)*

*Хто сидить на горобині? (Снігурі)*

*Яку бабу ліплять діти? (Снігову)*

Педагог: А тепер ще раз прослухайте розповідь і назвіть усі схожі слова, які зустрічалися у тексті (сніг, сніжинки, снігова, снігурі).

Аналогічну роботу проводимо і з іншими тренувальними текстами, відбувається пошук в них загального звучання, підбір інших споріднених слів.

Про вітер

Вітер, вітерець, вітрище,

Чого ти по світу нишпориш?

Краще вулиці мети

Чи млина крути.

(Є. Яким)

У лузі

Заєць в лузі

Сіно косить,

А зайчиха

В скирту зносить,

А малесенькі зайчатка,

Куцохвостики вухаті,

Возять возом сіно в хату,

Щоб було м'якенько спати

Весна

Прийшла весна. Весняне сонечко пригріло землю. Розквітли перші весняні квіти. За вишнями веснянки причаїлися. Прокинувся весняний вітерець. Починається весняна казка.

З метою відпрацювання навички підбору однокореневих слів можна запропонувати наступні дидактичні ігри.

### **Вправа 28.**

#### ***Лото “Підбери родину”.***

Спочатку використовуємо предметні картинки, які педагог роздає дітям (*сад, ліс, сніг, зима* тощо). До них підбираємо відповідну “родину” однокореневі слова-картинки – *сніговик, садівник, сніжинки, зимовий ранок, садові квіти, лісові звірі* тощо – лежать на столі.

Далі та сама робота проводиться без опори на наочність. Педагог називає кожній дитині іменник, до якого необхідно підібрати споріднені слова.

Після того, як діти опанували навичкою вибору споріднених слів з тексту, можна приступити до формування диференціації однокореневих слів за ознакою споріднений – неспоріднений за допомогою використання дидактичної гри “**Четвертий зайвий**”.  
Наприклад:

### **Вправа 29.**

Педагог пропонує прослухати ряд однокореневих слів і визначити, яке з них не підходить за змістом до інших (тобто не є відносно них спорідненим).

*Летить, політ, літо, залітає.*

*Малюнок, малювання, малюк, намалюю.*

*Мороз, морозний, море, морозець.*

*Вода, водій, водяний, підводний.*

*Приносити, носити, носик, заносити.*

*Гора, пагорбок, горювати, гористий.*

*Горіти, підгоріти, горе, загорітися.*

*Малина, малинка, маленький, малиновий.*

*Ракета, ракетниця, ракетка, рак.*

*Білка, білий, білчечка, білочка.*

Сформованість у дітей з НЗМ необхідних практичних передумов орфографічної навички буде сприяти уникненню труднощів, які виникають у процесі опанування писемним мовленням в період шкільного навчання.

### ***Література***

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков. – М.: Просв. 1987 г. – 159 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 281 с.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы современной орфографии и методика ее преподавания. – М., 1950. – 120 с.
5. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий. – М.: Просвещение. – 1965. – 354 с.
6. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Изд-во “Типократ”, 1995. – 194 с.
7. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 310 с.
8. Левина Р. Е. Связь орфографических затруднений у младших школьников с особенностями их речевого развития // Тезисы докладов III научной сессии по дефектологии. – М., 1960. – С. 139–142.
9. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: “Союз”, 1998. – 220 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М., 1998. – 416с.
11. Львов М. Р. Обучение орфографии в начальных классах // Начальная школа. – 1986. – №7. – С. 11 – 17.
12. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М.: Просв., 1964. – 352 с.
13. Прищепова И. В. Профилактика дислексий и дизорфографий у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.: Дис. ...канд. пед. наук. – Л., 1991. – 320 с.
14. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и ее преодоление у младших школьников. – М.: “Владос”, 1995. – 255 с.
15. Данилавічюте Е. А. Порушення письма у учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції.: Дис. ...канд. пед. наук. – К., 1997. – 267 с.
16. Соботович Е. Ф., Соботович И. Э. Особенности формирования языкового сознания у детей дошкольного возраста в процессе спонтанного речевого развития // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи / Под ред. Е. Ф.Соботович. – К.,1989. – 121–126 с.
17. Соботович Е. Ф. Концепція загальнонавчальної підготовки дітей до школи // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 2 – 7.
18. Ушакова Т. Н. Психологические и психофизиологические исследования речи. – М.: Наука, 1985. – 239 с.
19. Вержбицкая Т. Н., Токарева Л. А. К вопросу об усвоении правописания звонких и глухих согласных в корне слов у учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 1981. – №6.
20. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М., 1990.
21. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи детей // Советская педагогика. –1954. – №6. – С.79 – 95.

22. Эльконин Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слова у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – №1. – С. 107.

23. Ястребова А. В., Драникова Э. А. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся 1-х классов общеобразовательных школ // Дефектология. – 1985. – №5. – С. 23 – 27.

24. Шевченко М. В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком.: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1996. – 24 с.

25. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. – 1948. – №13. – С.101 – 133.

УДК 376.3.016:81-053.4:37.025

### **ГРА ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ**

*Юлія Рібцун*

Провідним завданням корекційно-розвивальної роботи в спеціальному дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) є формування, корекція та розвиток мовлення, психічної й емоційно-вольової сфери дітей із мовленнєвими порушеннями. Значний відсоток серед контингенту ДНЗ для дітей з важкими вадами мовлення складають дошкільники із діагнозом „загальний недорозвиток мовлення” (ЗНМ), а з 2002 р. його поповнили діти молодшої вікової групи (четвертого року життя). Своєрідність загального недорозвитку полягає в тому, що кожний із мовленнєвих компонентів (фонетика і фонематика, лексика і граматика) має свої особливості, які обумовлені не лише глибиною ураження, але й співвідношенням їх зі спонтанним мовленнєвим розвитком. Незважаючи на складність системного порушення, відчувається своєрідний поступальний розвиток найбільш елементарних мовленнєвих форм, накопичення неусвідомлених звукових та морфологічних узагальнень, що при своєчасному проведенні логопедичної роботи призводить до повної компенсації дефекту.

У процесі теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження стану мовленнєвих та немовленнєвих процесів дітей-логопатів ми прийшли до висновку, що діти із ЗНМ не можуть повноцінно оволодівати навчальним матеріалом на заняттях, адже у них страждає не тільки мовлення, а й порушене вербальне мислення, увага, пам'ять, вони швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності [5, 6, 12, 13, 19].

Справедливо відмічав А. Ейнштейн: "Уміє вчити той, хто вчить цікаво".

Як же зробити заняття цікавими? Відповідь дуже проста – навчати граючись! Адже саме гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника.

"У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається поживний струмінь уявлень, понять про оточуючий світ. Гра – іскра, яка запалює вогник допитливості і цікавості," – писав В. О. Сухомлинський [14]. В неї залучаються всі сторони особистості: дитина рухається, говорить, сприймає, думає. У процесі гри активно працює її увага, пам'ять, посилюються емоційні та вольові прояви, дитина навчається долати труднощі, пізнає оточуючий світ, шукає вихід з проблемної ситуації.

Отримуючи в грі завдання, дошкільник виконує його не лише жестом, рухом, але і словом. Він намагається, щоб його мовлення було якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості [20].

У педагогіко-психологічній літературі за класичною класифікацією ігри поділяють на дві великі групи: творчі ігри та ігри з правилами. Вони дуже різноманітні за змістом та організацією, правилами, характером впливу на дитину, за видами предметів, які використовуються, походженням і т. д.

Поняття "*творча гра*" охоплює сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, конструктивно-будівельні. У творчих іграх відбувається враження дітей про навколишній світ, глибина розуміння ними тих чи інших життєвих явищ. Різноманітні життєві враження не копіюються, вони переробляються дітьми, одні замінюються іншими. Жива уява, яка характерна для будь-якої творчої гри, проявляється у створенні

ігрового задуму, сюжету, підборі зображувальних засобів, матеріалу, іграшок і т. п.

**Ігри з правилами** використовуються для формування і розвитку певних якостей особистості дитини. В одних здійснюється музичний розвиток (музичного слуху, почуття ритму і т. д.), інші спеціально застосовуються для розвитку рухів (стрибки, лазіння), для виховання сміливості, кмітливості, спритності, витримки і т. д., треті розроблені педагогами для вправління дітей у правильній звуковимові, корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення. В деяких закріплюються знання про оточуючі предмети та явища. Є такі, де розвиваються сенсорні здібності, а також допитливість, гострий розум, увага та пам'ять, вміння узагальнювати, систематизувати і класифікувати предмети. Таким чином, за своїм змістом ігри з готовими правилами охоплюють найрізноманітніші сторони життя і розвитку дитини.

Теоретичний аналіз спеціальної методичної, педагогіко-психологічної та логопедичної літератури засвідчив наявність значного інтересу дослідників до питань організації занять в ігровій формі, підвищення якості корекції мовлення в логопедичній роботі. Ідеї А. К. Бондаренка [3], А. І. Максакова [10], В. І. Селіверстова [8], Г. А. Тумакової [16], Г. С. Швайко [18] та ін. знайшли своє логічне продовження у роботах наших сучасників: Л. В. Артемової [1], І. Р. Калмикової [9], Е. Д. Наумової [11], Н. В. Новотворцевої [4], В. В. Цвинтарного [17]. Ці ж питання постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль, щоб дітям було цікаво навчатися. Адже коли цікаво, то й не важко.

Але у багатьох дошкільних спеціальних закладах недостатньо привертається увага до вивчення стану ігрової діяльності дітей з вадами мовлення. На жаль, і в логопедичних посібниках часто пропонуються ігри, які, хоч і спрямовані на розвиток мовлення, але не враховують вікових особливостей дітей, специфіки окремої мовленнєвої вади; ігри, як правило, маловаріативні й охоплюють тільки одну з ланок корекційної роботи (найчастіше удосконалення фонетико-фонематичної сторони мовлення).

Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, професор М. Ю. Хватцев [19] підкреслює, що вони сприяють:

- 1) співдружності педагога з дитиною;
- 2) активізації інтересу до мовлення;



- 3) бажанню оволодіти тими чи іншими уміннями та навичками;
- 4) реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок;
- 5) застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Ігри з мовленнєвими завданнями займають провідне місце у навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових груп. Основні види ігор використовуються відповідно програми під час проведення різних режимних моментів.

Правильна організація життя дітей молодшої групи із ЗНМ здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування та раціонального поєднання різних виховних засобів, що відповідають віковим особливостям дошкільників та завданням їх всебічного та гармонійного виховання [15]. Саме тому навчання дошкільників із мовленнєвим недорозвитком неможливе без урахування віку, а також особливостей мовленнєвого та психофізичного розвитку.

Основними засобами організації життя дошкільників молодшого віку є гра, заняття, рухова діяльність, спілкування з ровесниками та дорослими, тому знання специфіки ігрової діяльності цієї категорії дітей є важливим для ефективного планування та побудови повноцінної корекційно-розвивальної роботи логопеда.

Вік трьох років – це вік переходу від предметної діяльності, яка була основою у ранньому дошкільному віці, до гри. Ігрова та такі види продуктивної діяльності, як малювання, ліплення, конструювання, аплікація починають формуватись як самостійні види діяльності. Молодший дошкільний вік – це сензитивний період у формуванні „системи-Я”, що сприяє становленню самооцінки, всіх компонентів мовленнєвої системи, розвитку основних розумових процесів (сприймання, наочно-дійового (практичного) і наочно-образного мислення) [2].

Якщо в нормі на четвертому році життя у дошкільників відмічається помітне покращення звуковимови, з'являються зародки монологічного мовлення, ініціатива в спілкуванні все частіше йде від дитини і вона може з невеликою допомогою дорослих передати зміст добре знайомої казки, прочитати напам'ять невеликий вірш, то у дітей молодшого віку із ЗНМ мовлення спотворене як у фонетичному, так і лексико-граматичному плані, має в основному ситуативний характер, а зв'язне мовлення знаходиться у зародковому стані. Лише гра, проста побутова праця, елементи практичного експериментування в природі здатні створити найкращі умови для всебічного (у т. ч. й мовленнєвого) розвитку дошкільників.

Молодші дошкільники із ЗНМ, хоча і з запізненням, проходять такі самі етапи розвитку ігрової діяльності, як і їх ровесники з масових дитячих садків, але мають свої, притаманні лише їм, особливості: дратівливість, плаксивість, агресивність, бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у кмітливості, стереотипність, одноманітність, недостатнє володіння окремими ігровими діями, постійне порушення правил, завчена поведінка при різних ігрових ситуаціях. Все це робить ігрову діяльність спотвореною, а іноді й взагалі неможливою. Саме тому формування навичок ігрової діяльності у даної категорії дітей – тривалий, складний і творчий процес, для розвитку й удосконалення якого є дуже важливим психологічний клімат сім'ї та спеціального дошкільного закладу, мовленнєве середовище, правильний підбір ігрового матеріалу і т. п. Дітям четвертого року життя необхідно вказати мету запланованих дій, звернути увагу та спрямувати її на виконання таким чином, щоб маленькі діти навчилися не лише виконувати дії, а й відрізнити одну діяльність від іншої.

У зв'язку з цим основними завданнями гри в логопедичній роботі з молодшими дошкільниками із ЗНМ є:

1. Створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формувати предметно-ігрове середовище.

3. Поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів.

4. Привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість.

5. Збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників.

У корекційно-розвивальній роботі логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами.

У *рольових іграх* дітей четвертого року життя з'являються елементи задуму, присутній нескладний сюжет, ролі, але все це не досить стійке, і як тільки увага дитини переключилась на щось інше, один задум легко змінюється другим. Рольові ігри молодших дошкільників в основному процесуально-маніпуляційні, а їх зміст пов'язаний майже виключно з особистим досвідом, зі спостереженнями та переживаннями. Вони цікавлять дітей самим процесом дії, а не тим

результатом, до якого ця дія має привести. Поява ролі пов'язана зі зміною спрямованості свідомості дошкільника, здатності порівнювати свої дії з діями інших людей. Так поступово відбувається перехід до сюжетно-рольової гри [7].

Як відомо, малюки більше граються індивідуально, хоча потреба гратися чи виконувати що-небудь спільно вже виникає. Саме тому навчання трирічок потребує створення відповідних ігрових умов. Воно повинно здійснюватись на основі збагачення окремих ігрових дій з іграшками та сюжету гри, формування умінь дітей грати поруч, а згодом і разом, бути наочно-дійовим, а завдання, що пропонуються, та способи їх вирішення – конкретними. Сюжетно-рольові ігри можуть проводитись протягом всього періоду логопедичних занять. На початку навчального року проводяться ігри, які допомагають дітям у налагодженні контакту один з одним, виробленні впевненості в собі. Дошкільник навчається вільному спілкуванню, володінню мімікою та жестами, вчиться володіти своїм голосом.

Творчі ігри роблять логопедичні заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами, закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду. Постійне розширення знань дітей про оточуючий світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

Під час організації творчих ігор логопед заохочує дітей створювати розгорнуті сюжети на побутові теми: “Дитячий садок”, “Сім'я”,

“Поліклініка”, в яких діти набувають досвіду взаємовідносин, необхідних для життя в колективі, засвоюють прості етичні норми.

В іграх з готовим змістом і правилами також наявні ігровий задум чи ігрове завдання, але регулювання дій та взаємостосунків гравців здійснюється готовими правилами. Такі ігри діляться на дидактичні, рухливі та музичні. За характером матеріалу, який використовується, дидактичні ігри умовно поділяються на ігри з предметами (матрьошками, пірамідками, природним матеріалом), настільно-друковані (лото, парні та розрізні картинки), словесні ігри.

Головна особливість *дидактичних ігор* полягає в тому, що завдання дітям ставляться в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання, оволодівають навичками дій з певними предметами, вчаться культурі спілкування один з одним. Дидактична гра має на меті навчити дитину чомусь новому або закріпити в ній ті чи інші знання, сформувані навички орієнтації в навколишній дійсності. У дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, співставляє, класифікує предмети за тими чи іншими ознаками, проводить доступний їх аналіз і синтез, робить узагальнення; вчиться розрізняти, називати і використовувати кольори (червоний, жовтий, зелений, синій, коричневий, білий, чорний, рожевий, блакитний, сірий), спільно створювати композиції, групувати предмети, додаючи їх по одному, створюючи групу „один-багато”, поділяти групи на окремі предмети. Ігрові завдання молодшим дошкільникам дають поступово, а вміння, що формуються, довготривало вправляють і закріплюють в процесі занять.

Дошкільники мають природню потребу в русі. Рух приносить дитині велику радість, тому в логопедичній роботі з дітьми важливо використовувати *рухливі ігри*, в яких малюки стрибають, бігають, плещуть в долоні, присідають, виконуючи при цьому мовленнєві завдання. Рухливі ігри, нормалізуючи моторну функцію, допомагають вирішити ряд інших корекційно-виховних завдань: підвищують активність, розвивають наслідуваність, формуючи ігрові навички, удосконалюють просодичні компоненти мовлення, заохочують творчу активність дітей. Вони допомагають успішному формуванню мовлення, сприяють розвитку почуття ритму, гармонічності рухів, позитивно впливають на психічний стан дітей. Рухливі ігри дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ в основному мають наслідувальний характер. Але перекладаючи кубики, перебігаючи через майданчик, стрибаючи з обруча в обруч, швидко орієнтуючись у

просторі, часі, піднімаючи прапорець певного кольору і переносячи його в інше місце майданчика, кидаючи і ловлячи м'яч, діти привчаються володіти не тільки своїми рухами, тілом, а й краще розуміти і виконувати мовленнєві завдання логопеда, що є дуже важливим як для мовленнєвого, так і розумового розвитку дітей.

Отже, формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості.

Беручи до уваги все вищезначене, нами були розроблені різні види багатоваріативних ігор для дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ, які б здійснювали завдання їх всебічного гармонійного розвитку.

Враховуючи психофізичні та мовленнєві особливості дітей із загальним недорозвитком мовлення, ми прагнули до максимального залучення в іграх всіх органів чуття (слуху, зору, дотику і навіть нюху і смаку), що також сприяло мовленнєвому розвитку дошкільників. Під час проведення ігор нами використовувались віршовані мініатюри у вигляді загадок, потішок, домовлянок, лічилок. Короткі віршовані твори приваблюють дітей співзвуччям. Оскільки діти легко запам'ятовують і вивчають напам'ять віршовані рядки, то, захопившись грою, дитина навіть не помічає, що вчиться. А це значно допомагає оволодіти рідною мовою, розширити уявлення про навколишній світ, збагатити словниковий запас дітей. Ми переконалися, що такі ігри дійсно ефективні в логопедичній роботі з дітьми. Така триєдність (багатоваріативність, яскрава наочність, віршовані мініатюри) в організації ігор, на нашу думку, дозволяє досягти найкращих результатів за досить короткий проміжок часу.

Пропонуємо зразки фронтальних рухливих багатоваріативних ігор для молодших дошкільників із ЗНМ.

### ***А Я НА ЛУГ ХОДИЛА ...***

**МЕТА:** Вчити уважно слідкувати за розповіддю педагога, правильно та вчасно реагувати на певний вербальний сигнал.

Розвивати слухову увагу, уяву, загальну моторику.

Виховувати інтерес до природи.

**ОБЛАДНАННЯ:** картинка із зображенням лугу, предметні картинки із зображенням квітів.

**СЛОВНИК:** слова-назви квітів.

### **ХІД ГРИ:**

Перед дітьми – картинка, на якій зображено луг, та предметні картинки із зображенням квітів. Діти їх уважно розглядають.

Вибирають, хто якою квіткою хоче бути в грі, повідомляють про це педагогу. Діти вільно розташовуються на килимку. Педагог пояснює дітям, що потрібно дуже уважно слухати розповідь. Почувши назву вибраної квітки, виконати зазначену в розповіді дію.

Розповідь повинна бути емоційною, виразною, трохи прискореною і не занадто багатослівною.

Педагог: „Тільки сонечко прокинулось й послало свої перші промінці на землю, я вийшла на ганок і вдихнула наповнене пахощами квітів повітря... І мені так захотілося поглянути, які квіти вже прокинулись. Я вийшла на широкий луг і побачила ромашку, яка тільки-но відкрила свої вічка. („Ромашка” імітує пробудження)”.

Педагог продовжує розповідь, в якій квіти відкривають свої пелюстки, хитають голівками, підставляють свої личка до сонця, зів'яли, ловлять дощові краплини і т. п. Діти уважно слухають, виконують відповідні рухи. Педагог може назвати одну і ту ж квіточку кілька разів, назвати кілька квіток, які виконують один і той же рух. Якщо дитина-квітка запізnilась і не виконала своєчасно рух, вона віддає свою пелюстку ведучому. В кінці гри, щоб повернути свою пелюстку, виконує якийсь завдання (читає вірш, загадує загадку і т. п.).

### **КОМАХИ І КВІТИ**

*МЕТА:* Формувати фонетичне сприймання на основі впізнавання та розрізнення немовленнєвих звуків.

Закріпити назви основних кольорів.

Збагачувати словник дітей.

Розвивати загальну моторику, зв'язне мовлення, слухову увагу, просторову орієнтацію, творчу уяву.

Виховувати швидкість реакції, терплячість.

*ОБЛАДНАННЯ:* зображення квітів, нагрудники комах (комар, бджола, жук).

*СЛОВНИК:* кольори (червоний, жовтий, білий, синій).

ХІД ГРИ:

#### **Варіант 1.**

Розповідь логопеда: “Діти, я запрошую вас на прогулянку на зелений лужок. Дивиться, як багато тут різнокольорових квітів! (На підлозі – зображення квітів) Якого вони кольору? (Діти називають кольори) Як ви думаєте, які це квіти? (яскраві, красиві, запашні) До них прилітають різні комахи. Гойдаються на квіточках, п'ють смачний нектар і пісеньки співають. Як співає бджілка? (Дж-дж-дж) А

комарик? (З-з-з) А жучки? (Ж-ж-ж). Давайте уявимо, що всі ми комахи, і полетимо на прогулянку на зелений лужок. (Діти за бажанням стають комариками, бджілками, жучками. Логопед допомагає їм одягти нагрудники). Я буду читати віршик. Він вам підкаже, хто полетить на лужок і на яку квіточку сяде. Тільки не забувайте під час свого польоту співати пісеньку.

Комарики веселі  
На луг полетіли.  
На червону квіточку  
Комарики сіли.

Діти-комарики співають свою пісеньку, летять до червоної квітки, присідають навколо неї. (Далі логопед повторює віршик, змінюючи назви кольорів та комах).

### **Варіант 2.**

Комахи вільно літають над квітучою галявиною, розглядають квіти, які там ростуть, запам'ятовують їх.

Логопед: “Ось чорна хмара насувається, дощик починається!”. Комахи ховаються від дощу – присідають, закривають очі. Логопед забирає одну квіточку, дає сигнал: ”Дощик перестав, сонечко виглянуло!”. Діти визначають, якої квітки не стало.

## **ЗНАЙДИ ПАРУ**

*МЕТА:* Закріпити назви свійських (диких) тварин та їх дитинчат.

Вправляти в упізнаванні їх за зовнішніми ознаками та голосом.

Розвивати слухову увагу, загальну моторику (уміння імітувати рухи тварин), елементи логічного мислення (аналіз, порівняння).

Виховувати моральні якості особистості.

*ОБЛАДНАННЯ:* картинки із зображенням свійських (диких) тварин та їх дитинчат, сопілка.

*СЛОВНИК:* слова-назви тварин (корова, кінь, собака, кіт, коза, свиня) та їх дитинчат (теля, лоша, кошеня, цуценя, козеня, поросля).

### **ХІД ГРИ:**

Розповідь логопеда: „У кожного з вас є мама, яку ви дуже любите. У кожної тварини є дитинчата, які теж дуже люблять своїх мам. Зараз я прочитаю вірш, в якому окремі слова загубились. Ви уважно слухайте й доповнюйте:

Кожен по-своєму маму покличе.

Знаєте, знаєте як ?

„Му-му!” – телята, „Хрю!” – поросята,

Ну а лошата ось так: „Іго-го!”  
 Кожен по-своєму маму покличе.  
 Знаєте, знаєте як ?  
 „Гав!” – цуценята, „Ме!” – козенята,  
 А кошенията ось так: „Няв-няв!”

### **Варіант 1.**

Зараз ми з вами пограємо в цікаву гру. Я вам роздам картинки. На них – зображення мам тварин, на інших – дитинчат. Коли заграє сопілочка, ви всі будете гуляти по зеленому лужку. Коли сопілочка перестане грати, ви зупинитесь й уважно прислухаєтесь, хто свій голос подає. Наприклад, коли ви почуєте гучний голос корови, знайте: вона кличе своє маленьке телятко. Телятко повинно тоненько відгукнутися і бігти шукати маму. Коли телятко буде кликати маму, то мама відгукнеться й буде шукати свого малюка”.

Під звуки сопілки діти вільно розходяться по груповій кімнаті. Коли сопілка замовкає, логопед наслідує голос якоїсь тварини або дитинчати. Діти відгукуються й знаходять собі пару, називають, хто у кого.

### **Варіант 2.**

Логопед ділить дітей на дві підгрупи: мам і малят. Малюки виконують рухи, характерні для дитинчат свійських тварин. Мама повинні впізнати своїх дитинчат. Діти міняються ролями.

## **ЩУКА**

*МЕТА:* Вправляти в суфіксальному словотворенні.

Активізувати словник іменників та прикметників.

Розвивати слухову увагу.

Виховувати швидкість реакції.

*ОБЛАДНАННЯ:* наголовник щуки, м'яч.

*ХІД ГРИ:*

Логопед читає вірш:

Мимо лісу, мимо дач  
 Гарний плив по річці м'яч.  
 Побачила щука:  
 – Що воно за штука?  
 Стала хапати –  
 Не може ввіймати.  
 Швидко ти відповідай –  
 Щуці м'яч не віддавай.



– Ви, діти, будете хвильками, які передають м'яч один одному по колу, виконуючи якийсь завдання. Виконувати його треба швидко і правильно, бо хто з вас затримає м'яч чи дасть помилкову відповідь, той стане шукою. Шука повинна бути дуже уважною і не пропустити неправильну відповідь.

А зараз лічилкою виберемо шуку:

Упіймав Івасик рибу,  
Але витягнути – мука!  
Бо сердита і велика  
На гачок зловилась шука.

### **Варіант 1.**

М'яч будете передавати, лагідно слово будете називати (засць – зайчик, огірок – огірочок, шапка – шапочка).

### **Варіант 2.**

М'ячик один одному будете передавати і слово додавати. Слухайте уважно: „У Жені олівець, а в коробці ... (олівці)”, „На тарілці слива, а в мисці... (сливи)”.

## **НАВПАКИ**

*МЕТА:* Збагачувати словник дітей словами-антонімами, вчити розуміти їх значення.

Розвивати слухову увагу, пам'ять, фантазію, загальну моторику.

Виховувати уважність в грі.

*СЛОВНИК:* слова з протилежним значенням.

ХІД ГРИ:

Логопед промовляє закличку:

Мова слів багато має,  
Слів усіх ніхто не знає.  
А щоб мову краще знати,  
Треба зі словами грати.  
Тож пограєм я і ти  
В гру, що зветься „Навпаки”.

### **Варіант 1.**

Діти йдуть один за одним. Логопед: „Зараз ми будемо проходити ворота. Якщо я скажу, що ворота високі, ви будете продовжувати йти так, як зараз. Якщо скажу низенькі, то що треба зробити, як ви думаєте? (Пройти нахилившись) А тепер уявіть, що ви несете сумки. Сумка може бути важкою чи легкою. Покажіть, як несуть важку сумку.

(Діти йдуть зігнувшись.) А тепер у вас в руках легка сумка (Діти ідуть із підстрибом.)”.

### **Варіант 2.**

Логопед імітує рухи, діти називають і показують протилежні (швидко-повільно – біжить-іде; весело-сумно – сміється-плаче; жарко-холодно – махає руками-труситься і т. д.).

## **ВЕРВЕЧКА**

Гра проводиться з підгрупою.

*МЕТА:* Вправляти дітей в узгодженні іменників в роді, числі, відмінку.

Розвивати слухову увагу, пам'ять, елементи логічного мислення (порівняння), загальну моторику.

Виховувати почуття колективізму, швидкість реакції.

*ОБЛАДНАННЯ:* спортивна колода, картинки із зображенням предметів різного роду, але одного кольору, картинки з певною кількістю предметів (у межах трьох).

*СЛОВНИК:* актуалізація назв кольорів, числівників „один-три”.

**ХІД ГРИ:**

Діти стають в колону, поклавши руки на плечі тому, хто стоїть попереду. Перед колоною – спортивна колода. Переступаючи через неї, діти виконують мовленнєве завдання логопеда, намагаючись при цьому відповідати правильно та швидко, щоб „вервечка не порвалася”. Дитина, яка відповіла правильно, біжить в кінець колони. Якщо помиляється – відходить вбік, чекаючи на допомогу товаришів.

### **Варіант 1.**

Якого кольору? Зелена жабка, зелене дерево, зелений листочок.

### **Варіант 2.**

Скільки? Одна курка – дві ... (курки), засць – два зайця, ведмедик – три ведмедика.

## **НЕПОСИДИ**

*МЕТА:* Вправляти у ходьбі по колу.

Розвивати слухову увагу, елементи логічного мислення (аналіз), швидкість реакції, загальну моторику, почуття ритму.

Виховувати навички самоконтролю.

*ОБЛАДНАННЯ:* іграшки.

**ХІД ГРИ:**

Логопед показує іграшку, повідомляє, що буде називати її то вірно, то ні, а діти повинні уважно слухати і виконувати певні дії:

Якщо правильно – стрибайте,  
Коли ні – то присідайте.

Діти ідуть по колу один за одним. Логопед називає іграшку. Коли діти почують правильну назву – стрибають, якщо назва невірна – присідають.

Логопед варіює рухи, змінює завдання.

### **ТВЕРДИЙ ГОРІШОК**

Гра проводиться фронтально.

*МЕТА:* Вчити дітей узгоджувати іменники з прикметниками та числівниками в роді, числі та відмінку.

Активізувати словник дієслів.

Розвивати загальну моторику, гнучкість.

Виховувати уважність в грі, моральні якості особистості.

*ОБЛАДНАННЯ:* стояки, гумова тасьма (мотузок), іграшкова білочка, пластмасові грибочки, бутафорські горішки, натуральні шишки, кошик, предметні картинки (олівець, ложка, сорочка, мило, машинка, чашка, рукавички, ножиці).

*СЛОВНИК:* дієслова.

#### **ХІД ГРИ:**

Логопед показує дітям іграшкову білочку, емоційно передає свій діалог із нею:

– Де ти, білочко, живеш?

Що ти, білочко, гризеш?

– У зеленому ліску,

У дуплі, у соснячку

Я гризу горішки

І гриби, і шишки!

– У білочки стільки турбот! Треба і гніздечко утеплити і запаси на зиму зробити. Самій білочці ніяк не впоратись. Давайте їй допоможемо – назбираємо в кошик лісових дарів. Допомогти білочці зможуть тільки найспритніші та найкмітливіші. Щоб зірвати гриб чи підняти шишку, треба пролізти під мотузочком і виконати моє завдання. І тільки потім покласти гриб (шишку) в кошик”.

#### **Варіант 1.**

Логопед показує картинку, дитина називає, яку дію можна виконувати за допомогою зображуваного предмета (олівець – малювати, ложка – їсти, сорочка – одягати і т. п.).

### **Варіант 2.**

Логопед починає речення, дитина закінчує його, утворюючи родовий відмінок множини від ужитого іменника. (Під дубом лежить жолудь, а на дубі багато ... (жолудів). Таня взяла одне яблуко, а в кошику залишився десяток ... (яблук).

Щоб зірвати горішок, прикріплений на мотузочку, діти повинні піднятися на носочках (підстрибнути).

Багаторазове проведення ігор з молодшими дошкільниками із ЗНМ засвідчило:

- збільшилась сума знань про навколишню дійсність, змістовна сторона мовлення;
- підвищився рівень розвитку мовленнєвих навичок: збагатився словник, покращилась звуковимова, граматична сторона мовлення стала більш правильною, відбулися позитивні зрушення у зв'язному мовленні;
- зросла мовленнєва активність дітей;
- покращилась якість мовленнєвих відповідей.

Таким чином, все вищезначене дозволяє зробити наступні

#### **ВИСНОВКИ:**

1. Гра – провідна діяльність дитини-дошкільника.
2. В іграх дитина спілкується з ровесниками, з якими може домовитись тільки за допомогою мовлення.
3. Гра залучає дошкільника до розмови і тим самим допомагає здійснити завдання мовленнєвого розвитку. Таким засобом вона є тільки тоді, коли логопед власним прикладом покращує мовлення дітей.
4. Хоча значення гри для мовленнєвого розвитку дуже велике, необхідно розглядати гру тільки як один із засобів „мовленнєвого виховання” і ні в якому разі не вилучати її з системи інших засобів.
5. Всі виховні заходи, в тому числі й ігри, будуть ефективними тільки тоді, коли виконуються основні передумови успішного розвитку мовлення дитини, а саме:
  - а) загальний розумовий і фізичний розвиток дитини;
  - б) багате за змістом життя, яке дає дітям велику кількість знань, вражень і переживань;
  - в) правильні приклади мовлення;
  - г) достатня кількість посібників та іграшок з метою стимуляції дитячого мовлення;

д) тісний зв'язок з батьками.

Отже, гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника, в процесі якої відбуваються значні позитивні зміни у психічній і соціальній сфері та здійснюється підготовка до переходу на новий, вищий щабель її всебічного розвитку.

### *Література*

1. Артемова Л. В. Вчися граючись. – К.: Томіріс, 1996. – 111с.
2. Белкина В. Н., Васильева Н. Н., Елкина Н. В. и др. Дошкольник: Обучение и развитие. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 255с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просв., 1991. – 159 с.
4. Васильева Н. Н., Новоторцева Н. В. Развивающие игры для дошкольников. – Ярославль: Академия развития, 1998 – 204 с.
5. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи). – М.: Просв., 1985. – 110 с.
6. Жукова Н. С., Маслокова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Изд-во АРДЛТД, 1998. – 317 с.
7. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просв., 1988. – 95 с.
8. Игры в логопедической работе с детьми. Под ред. В. И. Селиверстова. – К.: Рад. шк., 1985. – 184 с.
9. Калмыкова И. Р. Таинственный мир звуков. Фонетика и культура речи в играх и упражнениях. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 239 с.
10. Макасов А. И., Тумакова Г. А. Учите играть: Игры и упражнения со звучащим словом. – М.: Просв., 1983. – 144 с.
11. Наумова Э. Д. Роль игры в логопедической работе // Дошк. восп. – 1980. – №11. – С. 27–30.
12. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Левиной Р. Е. – М.: Просв., 1968. – 367 с.
13. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 159 с.
14. Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1979. – т. 1. – С. 236.
15. Тематичне планування навчально-виховної роботи в дошкільному закладі за програмою „Українське дошкільня” (II молодша група). / Укл. Білан О. І. – Л.: ТЗОВ „ПРОМАН”, 1999. – 69 с.
16. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом. – М.: Просв., 1991. – 128 с.
17. Цвынгарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. – СПб.: Лань, 1997. – 32 с.
18. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М.: Просв., 1988. – 64 с.
19. Хватцев М. Е. Логопедия. – М., 1959. – С. 140.
20. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Андрусичина Лариса Євгенівна**, науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Бартенєва Лариса Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Данілавічюте Єяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Лалаєва Раїса Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дефектології Московського соціально-гуманітарного інституту (Росія).

**Рібцун Юлія Валентинівна**, аспірант лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Савицький Андрій Миколайович**, здобувач лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Соботович Євгенія Федорівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, головний науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Тищенко Владислав Володимирович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Трофименко Людмила Іванівна**, молодший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

**Шевченко Олена Едуардівна**, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУПНЕ СЛОВО</b>	<b>5</b>
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЛОГОПЕДІЇ</b>	<b>7</b>
<i>Соботович Є.</i> Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.....	7
<i>Лалаєва Р.</i> Влияние интеллектуальной недостаточности на языковое развитие умственно отсталых школьников .....	35
<i>Тищенко В.</i> Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним розумовим розвитком.....	43
<i>Трофименко Л.</i> Діагностична характеристика лексичного розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ.....	61
<i>Андрусишина Л.</i> Вивчення сукцесивно-симультанних процесів у дошкільників із ЗНМ (психолінгвістичний підхід).....	77
<i>Савицький А.</i> До проблеми відновлення мовленнєвої та рухової діяльності у дітей з постопераційною афазією .....	87
<i>Шевченко О.</i> Розвиток вищої освіти дефектологічних кадрів України в 20-х роках ХХ століття.....	90
<b>НА ДОПОМОГУ ЛОГОПЕДУ-ПРАКТИКУ</b>	<b>99</b>
<i>Данілавічюте Е.</i> Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП.....	99
<i>Бартенєва Л.</i> Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ.....	134
<i>Рібцун Ю.</i> Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ.....	150
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b>	<b>166</b>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 1

Здано до набору 07.12.2004 р. Підписано до друку 20.12.2004 р.  
Формат 60x84 1/16. Умов. друк. арк. 9,6. Обл.-вид. арк. 10,08  
Наклад 300 прим. Вид. №3  
Замовлення №3

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