

Навчально-методичний посібник

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДИДАКТИЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ І ПОДОЛАННЯ
МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**



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

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДИДАКТИЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ І ПОДОЛАННЯ
МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Навчально-методичний посібник

Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
2022

УДК 376-056.264 : (072)*1/4кл
П 86

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Протокол № 1 від 28 січня 2021 р.)*

Авторський колектив

Співробітники відділу логопедії

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України:

Еляна Данілавічюте, кандидат педагогічних наук, завідувачка;

Людмила Трофименко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Валентина Ільяна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Юлія Рібцун, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Зоряна Мартинюк, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Галина Грибань, науковий співробітник

Рецензенти:

Тетяна Хомик, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка;
Ірина Білецька, директор Інклюзивно-ресурсного центру №1 м. Києва

П 86 Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. – Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с.

ISBN 978-966-189-640-5

У посібнику представлено діагностико-компенсаційний інструментарій, який охоплює фонологічний, лексико-граматичний, синтаксичний компоненти мовленнєвої діяльності, а також пізнавальні процеси на рівні усного та писемного мовлення відповідно до освітніх програм, сучасних методик діагностики й логопедичного впливу, що створено з урахуванням механізмів порушень мовлення в дітей молодшого шкільного віку, а також симультанного залучення різнопрофільних фахівців і батьків (як важливої складової облаштування компетентного психолінгвістичного середовища) до процедури виявлення й технології компенсації обмежень мовленнєвого функціонування.

Упровадження сприятиме вдосконаленню якості надання логопедичної допомоги здобувачам освіти молодшої ланки з тяжкими порушеннями мовлення.

Для педагогів, учителів-логопедів, практичних психологів початкової ланки освіти, батьків дітей з тяжкими порушеннями мовлення, працівників інклюзивно-ресурсних центрів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів та студентів вишів.

УДК 376-056.264 : (072)*1/4кл

ISBN 978-966-189-640-5

© Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	10
РОЗДІЛ I.....	14
Вступ.....	15
1. Особливості функціонування лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.....	21
1.1. Особливості функціонування лексичної сторони мовлення	21
1.2. Особливості функціонування граматичної сторони мовлення	34
2. Обстеження лексико-граматичної сторони мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення	50
2.1. Обстеження лексичної сторони мовлення	51
2.2. Обстеження граматичної сторони мовлення.....	87
3. Основні напрями та зміст роботи з подолання порушень лексико-граматичної сторони мовлення в молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.....	109
3.1. Подолання порушень лексичної сторони мовлення	109
3.2. Подолання порушень граматичної сторони мовлення	149
4. Експрес-методика обстеження особливостей розвитку лексико-граматичної сторони мовлення в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення.....	192
Список літератури	199
РОЗДІЛ II	203
Вступ.....	204
1. Особливості розвитку синтаксичної сторони мовлення в дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	207
2. Психолінгвістичний інструментарій діагностики синтак-	

сичної сторони мовлення в дітей з тяжкими порушеннями мовлення.....	214
3. Напрями експрес-методики діагностики та аналізу синтаксичної сторони мовлення.....	226
4. Зміст та напрями формування синтаксичної сторони мовлення в дітей з тяжкими порушеннями мовлення	235
Список літератури.....	281
РОЗДІЛ III	282
Вступ	283
1. До проблеми розладів читання в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	285
1.1. Сучасний аспект проблеми порушень читання. Специфічні та неспецифічні розлади писемного мовлення	285
1.2. Формування навички читання за умови нормо-типового мовленнєвого розвитку	288
2. Діагностика стану сформованості навички читання в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	295
2.1. Обстеження навички читання.....	295
2.2. Якісний аналіз навички читання.....	306
3. Виявлення механізму розладів читання в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.....	312
3.1. Психологічні основи успішного оволодіння навички читання	312
3.2. Зміст методики діагностики стану сформованості компонентів, які складають психологічну структуру навички читання	317
4. Організація та зміст корекційного навчання.....	351
4.1. Організація корекційного навчання з подолання порушень читання в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	351
4.2. Розвиток слухових функцій та операцій	356
4.3. Розвиток зорових функцій та операцій	371
4.4. Розвиток прогнозування та вдосконалення розуміння прочитаного	415

4.5. Розвиток міжпівкульної взаємодії.....	424
4.6. Приклади занять	426
Заключне слово.....	463
Список літератури.....	465
РОЗДІЛ IV	468
Вступ.....	469
1. Особливості формування навички письма в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	472
2. Механізми виникнення фонемографічних помилок.....	476
3. Вивчення писемної продукції.....	482
4. Визначення стану розвитку усного мовлення.....	488
5. Визначення стану розвитку фонематичного сприймання та уявлень.....	498
6. Визначення стану розвитку навичок звукового аналізу слів	502
7. Визначення стану розвитку функції слухового контролю ..	504
8. Визначення стану розвитку операції слухової уваги.....	506
9. Визначення стану розвитку операції слухової пам'яті... ..	509
10. Визначення стану розвитку зорового сприймання	511
11. Визначення стану розвитку операції зорової уваги.....	515
12. Визначення стану розвитку операції зорової пам'яті... ..	518
13. Визначення стану розвитку функції зорового контролю ..	521
14. Визначення стану розвитку операцій мислення	523
15. Психолінгвістична технологія подолання фонемографічних помилок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення	544
Список літератури	589
РОЗДІЛ V	591
Вступ.....	592
1. Порушення писемного мовлення в здобувачів освіти молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами.....	595
1.1. Дизорфографія в писемній продукції здобувачів освіти молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами	595

1.2. Психолінгвістичні умови формування орфографічної навички в здобувачів освіти з особливими мовленнєвими потребами	602
1.3. Психолого-педагогічна характеристика осіб із особливими мовленнєвими потребами	612
2. Психолінгвістичний інструментарій діагностики дизорфографічних порушень письма в здобувачів освіти з особливими мовленнєвими потребами молодшої ланки навчання	617
2.1. Обґрунтування, структура та завдання діагностичного інструментарію дизорфографічних порушень письма	617
2.2. Методика діагностики дизорфографічних помилок у писемній продукції осіб молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами.....	627
3. Корекційний інструментарій щодо подолання дизорфографічних помилок у здобувачів освіти з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання.....	669
3.1. Методика подолання дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання	669
Список літератури.....	696

РОЗДІЛ VI

Вступ

1. Логопсиходіагностична робота зі здобувачами початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення.....

1.1. Загальні питання логопсиходіагностичної роботи з молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення.....

1.2. Методика логопсиходіагностики молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

1.2.1. Діагностика готовності дитини до шкільного навчання

1.2.1.1. Визначення стану сенсомоторного розвитку учня, розвитку дрібної моторики й зорово-рухової координації. Орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна – Йєрасика.....

1.2.1.2. Вивчення рівня вербального (абстрактного) мислення. Методика Я. Йерасека.....	723
1.2.1.3. Визначення особливостей мовлення, наочно-образного мислення та просторових уявлень. Методика В.Глухова	727
1.2.1.4. Виявлення рівня розвитку довільної поведінки. Методика Л. Красильнікової «Так» і «ні» не говорити.	731
1.2.1.5. Діагностика довільності психічних процесів (пам'яті, уваги). Методика «Заучування 10 слів» О. Лурії	733
1.2.1.6. Визначення домінування пізнавального чи ігрового мотиву дитини. Гра «Казка» Л. Божович	737
1.2.1.7. Визначення «внутрішньої позиції школяра».	738
1.2.1.8. Оцінювання спрямованості дитини на процес навчання в школі.....	740
1.2.2. Вивчення різних видів праксису здобувачів початкової освіти	741
1.2.2.1. Обстеження латеральних переваг	743
1.2.2.2. Обстеження загальної моторики та рівноваги	746
1.2.2.3. Обстеження кінетичного праксису	748
1.2.2.4. Обстеження кінестетичного праксису	756
1.2.2.5. Обстеження просторового праксису	761
1.2.2.6. Вивчення регуляторного праксису	767
1.2.3. Вивчення різних видів гнозису молодших школярів із важкими порушеннями мовлення	768
1.2.3.1. Обстеження зорового гнозису	769
1.2.3.2. Обстеження слухового гнозису	771
1.2.3.3. Обстеження сомато-просторового гнозису.....	772
1.2.3.4. Обстеження стереогнозису	773
1.2.3.5. Вивчення часового гнозису	775
1.2.4. Вивчення стану сформованості різних видів уваги здобувачів початкової освіти з важкими порушеннями мовлення	777
1.2.4.1. Вивчення стійкості уваги	778
1.2.4.2. Вивчення переключення уваги.....	780

1.2.5. Обстеження стану сформованості різних видів пам'яті молодших школярів із важкими порушеннями мовлення	782
1.2.5.1. Вивчення зорово-предметної пам'яті	783
1.2.5.2. Обстеження слухо-мовленнєвої пам'яті	784
1.2.6. Вивчення стану сформованості основних видів мислення і мисленнєвих операцій учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення	785
1.2.6.1. Обстеження наочно-дійового мислення	786
1.2.6.2. Вивчення вербально-логічного мислення	786
1.2.7. Обстеження стану сформованості мотиваційної сфери здобувачів початкової освіти із важкими порушеннями мовлення	789
1.2.7.1. Вивчення спрямованості мотивів учіння	790
1.2.8. Вивчення стану сформованості емоційно-особистісної сфери молодших школярів із важкими порушеннями мовлення	791
1.2.8.1. Вивчення емоційного ставлення до навчання	791
1.2.8.2. Вивчення емоційних реакцій і стереотипів поведінки особистості в ситуаціях фрустрації	793
2. Логопсихокompенсаційна робота з молодшими школярами з важкими порушеннями мовлення	802
2.1. Підвищення нейродинамічних показників психічної діяльності	803
2.2. Розвиток міжпівкульної взаємодії	808
2.3. Формування різних видів ймовірного прогнозування	812
2.3.1. Невербальне прогнозування на рівні складів	813
2.3.2. Невербальне прогнозування на рівні лексем	815
2.3.2. Невербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні	817
2.3.3. Невербальне прогнозування на морфологічному рівні	819
2.3.4. Невербальне прогнозування на синтаксичному рівні	822
2.3.5. Невербальне рецептивне прогнозування	823

2.3.6. Вербальне прогнозування на фонологічному рівні.	824
2.3.7. Вербальне прогнозування на рівні складів.....	825
2.3.7. Вербальне прогнозування на рівні лексем.....	826
2.3.8. Вербальне прогнозування на граматично-значеннєво- му рівні.....	827
2.3.9. Вербальне прогнозування на морфологічному рівні	827
2.3.10. Вербальне прогнозування на синтаксичному рівні	828
2.3.11. Вербальне прогнозування на рівні тексту	829
2.3.12. Вербальне рецептивне прогнозування	829
2.4. Розвиток психо-мовленнєвої діяльності	831
2.4.1. Аналіз умов проблемної ситуації	831
2.4.2. Логічні задачі	834
2.4.3. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формулю- вання умовиводів	836
2.4.4. Розвиток логічного мислення та комбінаторики...	838
2.4.5. Подолання стереотипії мислення	841
2.4.6. Розвиток мнестичних функцій	842
Список літератури	845

ПЕРЕДМОВА

Зміст навчально-методичного посібника пропонує єдиний психолінгвістичний інструментарій, що націлений на подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення й містить діагностичну складову, яка передбачає виявлення мовленнєвих порушень, визначення механізмів їх виникнення, а також — складову, що має на меті організацію диференційованого надання допомоги шляхом створення практичного алгоритму, який охоплює фонологічний, лексичний, граматичний компоненти мовлення, спрямований на подолання різних базових порушень мовлення й репрезентований у вигляді таких напрямів: формування фонемографічних уявлень (у контексті подолання фонемографічних помилок), моделювання вербального контенту, граматичне конструювання в контексті морфологічної словозміни, формування орфографічної компетентності, оптимізація рецептивної діяльності різної модальності в контексті читання, застосування метакогнітивних стратегій. Запропоновані в посібнику технології спрямовані на задоволення особливих мовленнєвих потреб під час навчання в закладі загальної середньої освіти, що дасть змогу надати логопедичну допомогу молодшим школярам з тяжкими порушеннями мовлення як на заняттях з розвитку мовлення, так і в умовах класного простору або при організації підготовки в домашніх умовах у процесі опанування фонологічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних знань на рівні усного й писемного мовлення.

Розділ I присвячено технологіям виявлення та подолання порушень лексичних та граматичних засобів усного та писемного мовлення в дітей із важкими порушеннями мовлення. Віковий діапазон охоплює молодший шкільний вік, хоча деякі аспекти стосуються й старшого дошкільного віку, оскільки корекційна робота з подолання важкого порушення мовлення триває протягом усього процесу навчання дитини в різних закладах освіти.

Дослідження стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення є одним із центральних моментів у виявленні особливостей мовленнєвого розвитку дитини та визначення шляхів навчання. У процесі обстеження проявляється рівень граматичного (синтаксичного і морфологічного) оформлення висловлювання. Під час обстеження лексичної, граматичної систем важливо встановити, як дитина оволодіває різною за складністю семантикою мовних знаків (лексичних, морфологічних, синтаксичних), що залежить від певного рівня розвитку її мислення. Інформативне значення має визначення граматичних конструкцій, які виражають різні види зв'язків, відношень і доступні дитині. Залежно від результатів обстеження видається можливим намітити той чи інший шлях подолання порушень лексико-граматичних засобів мовлення в дітей з мовленнєвими й освітніми потребами.

Психолінгвістичний підхід спрямований на попередження й корекцію порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. Тож корекційна робота зорієнтована на формування тих психологічних механізмів, що забезпечують спонтанний та саморегульований розвиток мовлення в нормі й розкривають можливості для перетворення мовлення дитини в повноцінну систему.

Синтаксична сторона мовлення, якій присвячено *Розділ II*, відіграє особливу роль у формуванні й вираженні думки у формі речень, висловлювань, тобто у розвитку зв'язного мов-

лення. Практична спрямованість початкового навчання проявляється і в тому, що навчальні досягнення молодших школярів з мови оцінюють не стільки за знаннями про мову, скільки за мовними вміннями: будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова й будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів. У посібнику розглянуто синтаксичну ланку, особливості її розвитку в дітей з тяжкими порушеннями мовлення та шляхи подолання її порушень з позицій її аналізу як складової системи мови, що містить вираження всіх інших рівнів мовних одиниць, а саме: фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного, стилістичного.

У *Розділах III, IV, V* навчально-методичного посібника представлено сучасні погляди на процес читання й письма в структурі писемного мовлення, розглянуто особливості його опанування дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, виявлення порушень дислексичного, дисграфічного та дизорфографічного характеру, а також психолінгвістичні основи їх успішного подолання, основою чого виступає визначення їхнього глибинного механізму. Як вихідне положення обрано психолінгвістичну структуру писемного виду діяльності, на основі якої створено методики діагностики та компенсації стану сформованості психолінгвістичних компонентів читання, письма, оволодіння орфографічною навичкою. Запропоновані технології насичені прикладами завдань, що дає змогу легко користуватися посібником широкому колу спеціалістів психолого-педагогічного профілю.

У *Розділі VI* представлено методики діагностичної та логопсихокompенсаційної роботи з молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення, запропоновано метакогнітивні стратегії пізнавального розвитку учнів, коли за допомогою ефективного педагогічного впливу відбувається без-

посереднє усвідомлення здобувачами початкової освіти своєї активності та самостійності в навчанні, підтримування позитивного відношення до загальноосвітньої та компенсаційної роботи, усвідомленого ставлення до рідної (української) та експериментального — до іноземної мов. На конкретних прикладах репрезентовано психолінгвістичне моделювання мовлення учнів початкової ланки із ТПМ, що ставить за мету вивчення української мови як системи спочатку на інтелектуальному рівні, передбачаючи оперування зоровими опорами на позначення мовних одиниць (фонем, графем, лексем, морфем тощо), а згодом — на рівні свідомості, користуючись уже уявними моделями.

РОЗДІЛ І.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ДИДАКТИЧНА
ТЕХНОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ
Й ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЛЕКСИКО-
ГРАМАТИЧНИХ ЗАСОБІВ МОВЛЕННЯ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
(Людмила Трофименко)**

ВСТУП

Діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) потребують особливого підходу до навчання та виховання, який був би спрямований на виявлення та подолання порушених ланок мовленнєвої діяльності та їхніх механізмів з урахуванням труднощів та особливостей опанування мовними знаннями в процесі комунікації (О. Гриненко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, І. Прищєпова, О. Рєвуцька, Є. Соботєвич, В. Тарасун, В. Тищенєко, Н. Черєдніченєко, М. Шевченєко, М. Шєремет та ін.).

Зазначєна категорія учнів вєльми рїзноманїтна. Це дїти з порушеннями усного та писємного мовлення: алалїєю, дизартрїєю, ринолалїєю, дїтячою афазїєю, заїкуванням, дисграфїєю, дислексїєю, дизорфографїєю та ін. У переважної бїльшостї молодших школярїв з ТПМ основне мовленнєве порушення (за клїнічними ознаками) обтяженє загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушеннї всїх сторїн і форм мовлення (лексичної, граматичної, фонетичної), що негативно впливає на розвиток пїзнавальної дїяльностї, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту, особливо коли дитина починає навчатися в школі [2, 22 та ін.]. Усе це обмежує їхнї можливостї сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умїнь і навичок писємного мовлення.

Аналіз теоретичних дослїджень та логопєдичної практики засвідчує, що загальний недорозвиток мовлення не є само-

стійним мовленнєвим порушенням, а набором ознак (пізній початок мовлення, невідповідність лексичного запасу віковій дитини, імпресивний та експресивний аграматизми, порушення формування звукових та складових образів слів тощо), які мають при різних порушеннях розвитку дитини неоднорідну структуру, природу та різну динаміку подолання. У зв'язку із цим виділяють первинне і вторинне порушення мовлення [14].

Первинний недорозвиток мовлення є провідним у структурі порушеного розвитку та виникає внаслідок ураження вищих (коркових) рівнів організації мовленнєвої функціональної системи. Вторинне порушення мовлення — наслідок іншого первинного порушення (наприклад, порушення інтелектуального розвитку, слуху та ін.), що виникає в результаті ураження інших зон кори головного мозку, які відповідають за інші види діяльності людини [14].

Вирішуючи проблеми вивчення особливостей мовленнєвого розвитку та створення на цій основі стратегій подолання мовленнєвих порушень, дослідження багатьох учених ґрунтуються на різних підходах, що мають вагоме значення й посідають певне місце в корекційно-розвитковому процесі. Водночас психолінгвістичний підхід уможливорює інтерпретацію та аналіз отриманих даних для визначення структури порушення. Психолінгвістичний підхід у своїй основі враховує онтогенез мовлення, взаємозв'язок та взаємодію всіх компонентів мовлення та аналізаторних структур. З позицій психолінгвістичного підходу до вивчення та подолання порушень мовленнєвої функції можливими є виявлення патогенезу мовленнєвих порушень, інтерпретація та аналіз отриманих даних для корекції стійких патологічних механізмів мовленнєвої діяльності та створення умов для її подальшого розвитку, дослідження специфіки несформованості мовної системи, виявлення особливостей засвоєння дітьми всіх мовних закономірностей у оволодінні знаннями та вміннями, пов'язаними з мовною дій-

сністю (Л. Виготський, О. Грибова, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Калмикова, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Уфімцева, О. Шахнарович, С. Шаховська та ін.), граматичного компоненту лінгвістичної компетенції в тому числі (А. Богуш, К. Крутій, О. Лурія, О.М. Леонт'єв, В. Орфінська, О. Ревуцька, Є. Соботович, Ф. Сохін та ін.).

З позицій психолінгвістичного підходу мовленнєва функція розглядається як складна психологічна діяльність, яка має свою структуру та механізми, які відповідають за формування та функціонування мовленнєвої діяльності. Психічні процеси функціонують як передумови та елементи мовлення й лежать в основі засвоєння мовлення та розвиваються у взаємодії з ним. Такий погляд відкриває деякі додаткові можливості для дослідників та педагогів, а саме: будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування. При мовленнєвих порушеннях, у тому числі й при загальному недорозвитковому мовленні, спостерігається диференційована недостатність окремих психологічних механізмів та структурних компонентів мовленнєвої діяльності, що дає вчителю-логопеду можливість виявляти більш диференційовано механізми та проводити корекційні заходи з урахуванням характеру мовленнєвого порушення [28].

Відомі науковці в галузі логопедії дослідили зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку, що обумовлює специфічні особливості мислення та своєрідність інтелектуального розвитку учнів із ТПМ (Л. Андрусина, Ю. Гаркуша, Г. Гуравець, О. Мастюкова, В. Орфінська, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко та ін.). За даними Є. Соботович, у таких дітей проявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, побудови умовиводів [16].

Мовленнєва діяльність є однією з форм знакової діяльності, а процес засвоєння мови є оволодінням дитиною різними мовними знаками (Л. Виготський, Б. Головін, О. Лурія, Ю. Шахнарович та ін.), які є засобами мовленнєвої діяльності (морфеми, слова, речення) та узагальнено відображають дійсність. Для узагальненого відображення дійсності дитина повинна оволодіти правилами знакового позначення й пройти певний шлях формування значення слова.

Особливості дитячого мовлення багато в чому зумовлені здібностями дитини до аналізу мовлення людей навколо неї, а саме тим, що вона конкретно здатна вилучати зі сприйманого нею мовлення у плані його граматичної, лексичної, фонетичної та іншої організації.

Досліджуючи психолінгвістичні проблеми розвитку мовної здібності, О. Леонт'єв та інші психолінгвісти зазначали, що рівні мовної здібності (як однієї з ключових понять психолінгвістики) відповідають рівням системи мови, зокрема виокремлюють фонетичний, лексичний, граматичний, семантичний рівні в механізмі мовленнєвої діяльності. Головна психолінгвістична закономірність формування лексичної компетентності, зокрема, полягає в тому, що дитяче мовлення, а саме мовна здібність, розвивається на основі формування граматичних і семантичних узагальнень у процесі предметної діяльності і спілкування (О. Шахнарович). Компоненти мови відповідають певним рівням мови, але не тотожні їм і є «результатом відображення й узагальнення відповідних одиниць мови і правил їхнього функціонування» (Є. Соботович, Н. Сіранчук, О. Шахнарович та ін.).

У численних наукових дослідженнях з розвитку лексичного аспекту мовленнєвої системи (Т. Ахутіна, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, Н. Сіранчук та ін.) узагальнено висновки про ефективність розвитку лексико-граматичної будови мовлення за рахунок збагачення словами, словосполученнями, реченнями різної граматичної віднесеності, але які належать до одного

семантичного поля. За результатами дослідників, ефективним є збагачення мовлення дітей різними словами й мовленнєвими зворотами (словосполученнями, реченнями) для вираження того самого смислу. Лексична синонімія є важливим складником формування лексичної компетентності молодшого школяра [13].

Відповідно психолінгвістичний підхід розкриває уявлення про процес розвитку лексики та про різні аспекти її вивчення, про розвиток лексики в онтогенезі, про структуру значення слова, про особливості формування семантичних полів в онтогенезі.

Аналіз спеціальної літератури показав особливості формування в дітей із ТПМ граматичних, передусім морфемних, узагальнень. Так, діти з ТПМ проходять ті самі етапи формування граматичних узагальнень, що й діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком (Л. Виготський). Проте своєрідність оволодіння граматичною будовою мовлення проявляється в повільнішому темпі засвоєння, у дисгармонії розвитку морфологічної та синтаксичної систем мови, недорозвитку морфемних узагальнень.

Про несформованість морфемних узагальнень при моторній алалії написали В. Орфінська, Є. Соботович та інші дослідники. Недостатність фонематичних уявлень, несформованість морфологічного аналізу в дітей з мовленнєвими порушеннями у процесі читання, письма призводить до появи численних помилок на заміну слів і змішування елементів слова (І. Колпаковська, Л. Спірова, Р. Шуйфер та ін.). На думку Р. Лалаєвої, недорозвиток мовних (морфемних) узагальнень є основним механізмом порушень читання й письма, що проявляється в перекручуваннях і замінах окремих морфем слова в процесі читання, що зумовлено труднощами сприйняття тонких граматичних значень, виражених морфологічною структурою слова.

Отже, наукові дослідження та практичні дані засвідчують, що рівень розвитку мовлення дітей з ТПМ значно нижчий

порівняно з їхніми однолітками з нормотиповим розвитком (Р. Левіна, Л. Спірова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко та ін.). Діти зазнають труднощів при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови, мають порушення усіх систем мови, важко оволодівають мовними закономірностями через обмеженість мовленнєвого досвіду. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливають на формування особистості дитини, певним чином позначаються на процесах її соціальної адаптації, а також на засвоєнні змісту шкільної програми в цілому.

1. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Особливості функціонування лексичної сторони мовлення

Порушення мовленнєвого розвитку і, як один з його показників, недостатнє оволодіння лексичними засобами мови на явні в різних категорій дітей з особливостями розвитку. «Інтелектуальні порушення, ураження слухової та зорової функцій, коркових, гностичних та моторних зон, несприятливі умови життя і виховання дитини не можуть не вплинути на розвиток її мовлення і, перш за все, на стан її лексичної сторони. Дослідження мовлення дітей з названими відхиленнями у розвитку виявляють у них обмеженість словесних засобів спілкування різного ступеня вираженості, а також недостатність засвоєння смислової структури слова (лексичної семантики), що призводить до неправильного використання слів у власному усному та писемному мовленні та до їхнього недостатнього розуміння» [14].

Імпресивний і експресивний лексичний запас дітей з ТПМ характеризується не тільки обсягом, але й певними якісними особливостями, а також рівнем розвитку психологічних механізмів. Недорозвинення лексичної сторони мовлення дітей з ТПМ характеризується помилками, які свідчать про пору-

шення предметної спрямованості слів, дифузний і нестійкий характер лексичних значень, слабку орієнтацію в змістовній стороні слів, обмеженість обсягу семантичних полів. Порушення формування лексики проявляється в:

- обмеженості словникового запасу;
- різкій невідповідності активного й пасивного словника;
- неточному вживанні слів;
- численних вербальних парафазіях;
- несформованості семантичних полів;
- труднощах словотвору;
- труднощах актуалізації словника.

Учні з ТПМ мають труднощі в засвоєнні узагальненого значення слова, багатозначності слів, переносного значення слова, у доборі антонімів та синонімів, у засвоєнні частин мови.

Значне місце в розвитку лексики посідає семантична сторона, яка розглядається з позицій психолінгвістичного трактування семантики як *сукупність* значень лексико-граматичних розрядів, частин мови, а також морфологічних, синтаксичних та інших категорій у системі мови.

Розвиток лексико-семантичного компонента мовлення відбувається з урахуванням виховання звукової культури мовлення, розвитку лексичного значення слова, аналізу морфологічних ознак, закріплення синтаксичних конструкцій мови. Водночас засвоєння лексичного значення слова потребує сформованості таких розумових операцій, як: структурування мовної ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їхніх загальних ознак; визначення системи зв'язків між словами; кумуляція й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками. Вищим щаблем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне значення як частини мови, коли ін-

дивід починає використовувати слова як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираження певного значення [19].

Недорозвиток лексичної сторони мовлення в дітей негативно впливає на засвоєння інших компонентів мовленнєвої системи (граматичної будови, зв'язного мовлення в усній і писемній формі). Такий стан мовлення характеризується помилками, які свідчать про порушення предметної спрямованості слів, дифузний і нестійкий характер лексичних значень, слабку орієнтацію в змістовній стороні слів, обмеженість обсягу семантичних полів.

Учні початкових класів починають усвідомлено вивчати мову як предмет у системі лінгвістичних понять, що вимагає переходу від лексичного значення до граматичного, який базується на засвоєнні ними абстрактно-узагальненого лексичного значення слова та уміння класифікувати слова відповідно до зазначених значень (слова на позначення предметів, їхніх дій, ознак) на практичному рівні.

Усвідомлення лексичного значення слова в процесі вивчення мови як шкільного предмета є важким навіть для дітей без порушень розвитку через те, що слово «зростається» в уяві дитини з предметом, ознакою чи дією, які це слово називає.

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

Розвиток лексичної системності й організація семантичних полів відображені в зміні характеру асоціативних реакцій. У шести- й семирічних дітей мовленнєві асоціації мають понятійний, логічний характер встановлюваних зв'язків між

словами. У цей віковий період діти опановують утворення слів за аналогією на достатньому рівні. Так, вони можуть утворювати за аналогією і відповідно до мовної норми слова, що виражають складні, у тому числі й абстрактні, значення.

Аналіз отриманих результатів дослідження стану лексичного запасу, проведеного із зазначених позицій, показав, що діти з мовленнєвими порушеннями, зокрема із загальним недорозвитком мовлення II–III рівнів, недостатньо засвоюють семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, об'єднання слів у семантичні поля, лексичну системність і на цій основі понятійну співвіднесеність).

Так, діти із мовленнєвими порушеннями недостатньо розуміють узагальнене значення слів навіть у контексті. Наприклад, прикметники, що позначають особистісні риси (дурний, ледачий, бідний, добрий, хитрий), іменники, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками (герой, розбійник, жаднюга), дієслова, що позначають стан відчуження, переживання (втішати, турбуватися).

На найбільш високому рівні розуміння цих слів діти пояснюють узагальнене значення слова (добрий — це той, хто робить добро, ділиться з іншими, не жадібний).

На середньому рівні діти правильно перелічують значення слів, що містяться в текстах («жадібний — не дає покататися на велосипеді»). Низький рівень виконання завдання свідчить про нерозуміння значення слова в пред'явленому конкретному тексті [20].

Про засвоєння узагальненого значення слова також свідчить перенесення значення даного слова для позначення аналогічних рис, станів, дій, хоча дитина не завжди може пояснити це значення. Діти із мовленнєвими порушеннями при перенесенні замінюють дане слово синонімом, що має вужче значення (розбійник — убивця, бандит; турбуватися — хвилюватися). Такі слова, як «бідний», «жадібний», «ледачий», діти самостійно переносили й називали їх.

З труднощами діти добирають синоніми, антоніми, особливо до таких слів, що вимагають підбирання іншого слова з новим значенням. Практично відсутні синоніми. Діти використовують поняття великий — маленький для позначення інших понять: широкий, вузький, довгий, короткий, товстий, тонкий, високий, низький. Таке явище обумовлює часті випадки порушення лексичної сполучуваності. Діти самостійно не підбирають антоніми до слів зі значенням ознаки, властивості (мокрый, густий, твердий), внутрішніх станів (ледача, смілива, сумний, радість, хвороба). Неадекватне використання антонімічних засобів мови обумовлене недостатністю усвідомлення парадигматичних зв'язків і відношень. У мовній продукції поширені моделі антонімічних пар, в основі яких лежить елемент заперечення [хворий — не хворий (замість здоровий), говорити — не говорити (замість мовчати)].

Особливості розвитку словникового запасу також проявляються в недостатньому розумінні багатозначних слів. Слова з переносним значенням діти розуміють буквально (золоте листя — із золота; свіжа голова — щойно помили). Деякі словосполучення діти розуміють і пояснюють правильно, застосовуючи свій життєвий досвід і здобуті знання в процесі навчання (іде дощ — капає), але нерідко звужують значення (іде годинник — стрілочка йде), виділяють не зовсім точно ту ознаку предмета, що відповідає ознаці в представленому слові (свіжий суп — смачний).

Помітні труднощі виявляють діти при засвоєнні понятійної співвіднесеності слова. Уміння поєднувати пред'явлені картини із зображенням різних предметів або слова в різні семантичні або тематичні групи проявляється на тих лексичних темах, які вивчають на заняттях («Фрукти», «Овочі», «Меблі», «Посуд» тощо). У діагностичних цілях ми запропонували новий словниковий матеріал, угруповання якого діти раніше не займалися. Наприклад: джерела світла, води; житло, засоби зв'язку; знаряддя праці; засоби захисту від негоди; музичні

інструменти тощо. Діти правильно групують предмети більш знайомі: знаряддя праці, джерела води, світла.

Значна частина відповідей дітей свідчить про можливості виділення загальних і найбільш істотних характеристик предметів, тобто вони правильно їх групують, хоча при цьому узагальнювальні слова можуть не називати. Однак дитячі словесні обґрунтування сформованих груп предметів мають різний рівень.

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

У дітей із ТПМ наявною є заміна назв професій назвою дій (продає — замість продавець, веде машину — замість водій), заміна видових понять родовими й навпаки (береза — дерево, ворона — сорока).

Крім того, у дітей із мовленнєвими порушеннями — деякі особливості словесного обґрунтування зв'язків між предметами. Про це свідчать пояснення дітей, що аргументують правильне об'єднання предметів у групи, наприклад, за матеріальною ознакою (колодязь зроблено з дерева, а кран — із заліза). У даному випадкові об'єднання слів відбувається на основі правильного виділення загальної ознаки. Однак цю ознаку при поясненні називають неправильно (сонечко кругле, а свічка, як паличка).

Отже, незважаючи на правильне формування груп на невербальному рівні, словесне пояснення основ угруповань свідчить про те, що в частини дітей воно не сформоване.

Про недостатню сформованість понятійної співвіднесе-

ності слова свідчать результати добирання дитиною слів, що належать до однієї понятійної групи. У відповідь на слово-стимул педагога дитина повинна продовжити ряд словами одного семантичного поля. Це слова, що позначають колір, форму, величину, смак предмета, матеріал, з якого він зроблений, способи пересування, внутрішній стану людини. Більшість дітей правильно підбирають слова (круглий — квадратний, трикутний; червоний — синій, жовтий, білий). Однак були відповіді, які свідчать, що слово-реакція і слово-стимул об'єднані дитиною на основі різних критеріїв (веселий — мудрий).

У дітей із мовленнєвими порушеннями — значно менший обсяг семантичних полів і більш низький рівень (порівняно з нормою) смислових зв'язків між словами. Діти виділяють різні семантичні ознаки слів. Більшість зв'язків мають мотивований, ситуативний характер (будинок — двері, червоний — тканина), рідше синтагматичний (іде — біжить, годинник — будильник), що в нормі є характерним для дітей молодшого дошкільного віку.

Недостатній рівень сформованості лексичного запасу слів, обмеженість семантичних полів призводять до появи в мовленні дітей неадекватних темі слів, стійких лексичних помилок, замінів. Довгі паузи перед вибором необхідного слова свідчать про недосконалість механізму утримання лексичної інформації в пам'яті (у даному випадкові оперативної). Діти із загальним недорозвитком мовлення недостатньо розуміють значення дій і не можуть їх показати на малюнку (словом «шиє» позначають декілька дій: в'яже, шиє, пришиває).

Особливості логічного мислення в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, обмеженість семантичного простору призводять до недоліків розуміння висловлювань із прихованим змістом, прислів'їв, семантики фразеологічних зворотів.

Наведені особливості негативно впливають на розвиток зв'язного мовлення (в усній і писемній формах), обмежують можливість розуміння зв'язних текстів, самостійне засвоєння

значення нових слів, у тому числі термінів, з якими дитина стикається в навчальній літературі.

За даними дослідників, у дітей зі стертою формою дизартрії виявлено обмеженість обсягу словника, особливо предикативного, значну кількість замін за семантичними ознаками, що вказує на несформованість семантичних полів, на недостатність виділення диференційних ознак значень слів, повне незнання або неточне використання багатьох загальноживаних слів, що означають схожі зовнішньо предмети, ці діти плутають частини предметів, частини тіла. Спостерігається заміна семантично близьких слів; заміна словотворчими неологізмами; заміна спільнокореновими словами або словами, близькими за артикуляцією; значна кількість немотивованих асоціацій [1].

Словотвір є, з одного боку, особливим шляхом розвитку словника, а з іншого — складовою частиною морфологічної системи мови, оскільки утворення нових слів відбувається завдяки поєднанню, комбінуванню морфем. Оскільки словотвір є одним із критеріїв оцінювання лексичної сторони мовлення (за Є. Соботович) і важливим чинником поповнення словникового запасу, роботу з подолання порушень словотворчого процесу введено в даний розділ посібника.

Основними критеріями оволодіння словотвором (у тому числі морфологічним принципом письма) є певний рівень сформованості:

- спрямованості уваги на формальні одиниці мови;
- різних видів мовного аналізу (передусім морфологічного та фонологічного);
- уміння порівнювати твірні та похідні слова й словоформи за звучанням та значенням;
- операції утворення за аналогією;
- довільного оперування морфологічними та фонологічними одиницями мови;
- уміння помічати варіанти звучання (алофони) тієї самої

фонемами в різних словах (словоформах).

Процес словотвору в дітей як зі звичайним, так і порушеним мовленнєвим розвитком, є складним; діти припускаються великої кількості помилок: вживання пестливої форми слова замість утворення назви дитинчат (у зайця зайчик — замість *зайчення*), поява ненормативних словотворень, у тому числі у словах, де відбувається чергування звуків у корені слова або заміна кореня слова (свинення замість *порося*, собачення замість *цуцення*, ведмедя замість *ведмежата*), відсутність процесу утворення слів з пестливим значенням (це — великий помідор, а це — маленький помідор замість *помідорчик*), в утворенні слів зі значенням присвійності, матеріалу, внутрішніх характерних ознак тощо. У таких випадках дитина засвоює узагальнену словотворчу модель і самостійно переносить її (за аналогією) на інші випадки словотвору, не зважаючи на закономірності поєднування морфологічних та фонетичних одиниць мови. Це свідчить про недостатню сформованість дії використання словотвірних морфем у власному мовленні, тоді як розуміння значення цих морфем може бути частково збереженим. У той же час зазначена закономірність характерна й для деяких дітей зі звичайним розвитком мовлення.

Значною перешкодою для словотвору стає порушення звуко-складової структури слова. Цей процес виходить за межі дошкільного віку, оскільки він (словотвір) фактично несформований унаслідок того, що не відбувається спонтанного оволодіння знаковими операціями на рівні морфем. Несформованість словотвірних операцій призводить, з одного боку, до неповноцінної мовленнєвої комунікації, а з іншої — обмежує когнітивні можливості дітей.

У процесі утворення слів за аналогією діти із ТПМ не завжди звертають увагу на звукове оформлення слова. Вони не співвідносять морфему з певним значенням, не розуміють її словоутворювальної функції, звертаючи увагу на ситуативні зв'язки.

За даними досліджень [3, 10 та ін.], про особливості слов-

ника похідних слів у дітей із мовленнєвими порушеннями свідчать кількісні та якісні показники. Так, при утворенні похідних слів:

— від тієї самої основи (напр., тигр) діти без відхилень мовленнєвого розвитку утворили в середньому 4–5 слів (тигрень, тигрячий, тигровий), а діти із мовленнєвими порушеннями — 1–2 слова;

— від різних основ, але за допомогою однотипних суфіксів кількість похідних слів значно відрізняється від норми й складає приблизно 3–5 слів [при нормі — 6–8 слів (зайчення, білчення, каченя)];

— від різних основ за допомогою однотипних префіксів обсяг словника похідних слів у цьому випадковій складає 2–3 одиниці [при нормі 7–8 (прийшов, приїхав, прибіг)]. Іншим критерієм достатньої сформованості лексичної сторони мови є засвоєння дітьми на практичному рівні семантичних полів однорідних слів (сніг, сніжний, сніжинка).

Значно зниженими, порівняно з нормою, є показники виконання дітьми завдань на довільний словотвір за аналогією, пов'язані з труднощами в диференціації суфіксів іменників за семантикою:

а) зі значенням зменшеності й одиничності (*соломка* замість соломки, *пісочок* замість піщинка, *квасолька* замість квасолина);

б) зі значенням зменшеності й недорослості (*дубик* замість дубок, *дубочок*);

в) зі значенням професій (*писальщик* замість письменник, *малювальник* замість художник, *лікувальник* замість лікар).

Утворивши за аналогією ряд слів із загальним суфіксом, дитина продовжує використовувати його в інших, але вже в не виправданих, ненормативних з погляду мови, ситуаціях: рученя (ручка), квітенья (квітка). Одночасно при фіксації уваги дитина зауважує допущену помилку й виправляє її, що свід-

чить про недолік контролю й низьку концентрацію уваги на оформлення власних висловлювань.

Труднощі розуміння й використання префіксів проявляються в:

— особливостях значень, що вносять деякі префікси в слово: дошкільники орієнтуються тільки на значення кореневої частини слова, називаючи дію (пришити, зашити, підшити одним словом — шити);

— позначенні різних відтінків, що уточнюють характер перебігу дії (обійшов, перейшов, підійшов).

Вивчення сформованості процесу утворення іменників від дієслів за аналогією свідчить, що діти із ЗНМ недостатньо засвоїли значення суфіксів зі значенням «опредмеченої дії» [малювати — *малюю* (замість малювання)].

У названій категорії дітей проявляється недостатня диференціація способів утворення прикметників за розрядами. Зокрема, найбільш типовими є помилки, пов'язані з утворенням присвійних прикметників на кшталт відносних (*апельсиний*, замість апельсиновий; *гречовая*, *кожовая* замість гречана, шкіряна; *вершковий* замість сливовий і т. д.) (Л. Бартенєва).

Оволодіння вмінням добирати спільнокореневі слова, помічати в них схожість і відмінність з погляду семантики і звучання значною мірою збагачує словник дітей, сприяє формуванню елементарних морфологічних узагальнень і морфологічної пильності.

Отримані дані про виділення спільнокореневих слів з тексту засвідчили, що більшість дітей не змогла виконати завдання названого типу. Майже половина з них неправильно називала спільнокореневі слова (*сніг*, *укрив*, *кружляє*, *ліплять*, замість сніг, сніговик, сніжинка, снігова). Це свідчить про те, що вибір слів у дітей відбувався на основі ситуативної спільності.

Однак діти в основному помічають різницю в лексично-

му значенні слів, незважаючи на подібний фонетичний склад (хвилинка, хвилька, хвилина, хвилиночка), тобто виділяють невідповідне слово. Значна кількість неправильних відповідей підтверджує висновок про те, що добір спільнокореневих слів відбувається за звуковою схожістю й не завжди діти орієнтуються на семантичні ознаки слів, оскільки в них нерідко переважає орієнтація на звукові ознаки слова.

Специфічною категорією дітей є діти з моторною алалією. Мовлення в таких дітей спонтанно не розвивається, та навіть в умовах спеціального навчання воно може бути відсутнім до 5–8 років. У подальшому в процесі компенсації порушення в дітей наявне неправильне, викривлене вживання всіх норм мови в усіх видах мовленнєвої діяльності: під час повторів, при самостійному називанні слів, побудові висловлювання, у процесі читання та письма.

Для дітей цієї категорії властиве зниження мовленнєвої активності. Навіть в умовах спеціального навчання мовлення дітей складається з деяких звуконаслідувань, лепетних слів при збережених моторних можливостях. У результаті компенсації діти починають називати предмети, їхні дії, однак ці слова залишаються деформованими як у звуковій, так і складовій структурі. Так, характерним є переважання різнотипних порушень: одночасно можуть бути заміни, пропуски, перестановки звуків, складів, викривлення слова. Найбільш показовим порушенням є хаотичні й нестійкі заміни звуків, тобто той самий звук може відтворюватися по-різному (жук — зюк — люх). Такої нестабільності у відтворенні складу слова немає в жодному порушенні (дислалії, дизартрії, ринології, де звукові заміни є стійкими, стабільними).

Порушення фонетичної сторони мовлення викликають і специфічні, системно обумовлені особливості словника дітей. Діти з моторною алалією розуміють значення більшості слів, здебільшого без помилок співвідносять сприйняте слово з відповідною картинкою. Однак спостерігається різка невідповід-

ність між розумінням значення слів і можливістю їх називання дитиною внаслідок нестійких образів слів (за наявності достатніх сенсомоторних передумов), труднощів відтворення складового ряду слів. Саме тому в дітей обмежений активний словник.

Дослідники відзначають вузький, ситуативний характер словника дітей з моторною алалією. Це проявляється в тому, що вони не одразу починають вживати в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування слова, засвоєні на заняттях. В умовах незначної зміни ситуації вони втрачають добре знайомі слова, які вже вживали в інших умовах (Є. Соботович, Н. Трауготт). Такі діти лише поступово набувають можливість вільно оперувати знайомими словами, без обмежень вживати їх в усіх ситуаціях. Ця особливість нерідко призводить до відмови від називання слів (за умови розуміння їхнього значення), до їх пошуку. Причому пошуки необхідного слова звужуються до перебирання слів, до заміни слова іншими словами з ряду схожих за значенням чи звучанням, використання неадекватних ситуацій слів (вербальні парафазії). У цих умовах дитина усвідомлює свою помилку, однак часто не може назвати відповідне слово. Особливо це стосується предикативної лексики, вираженої дієсловом.

Саме нестійкістю звукових образів слів, труднощами пригадування їх та утримання складового ряду дослідники пояснюють у першу чергу специфічні особливості словника дітей з моторною алалією. Тому обмеженість активного лексикону дітей проявляється в недостатньому умінні (у деяких випадках в повній неспроможності) відбирати із лексичного запасу й правильно використовувати знайомі слова. Типовим є той вид порушення, коли той самий предмет у певних ситуаціях називають по-різному.

I.2. Особливості функціонування граматичної сторони мовлення

Розвиток граматичної компетенції в молодших школярів з мовленнєвими порушеннями відбувається з великими труднощами. Це обумовлено тим, що граматичні значення більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мови організована на основі великої кількості мовних закономірностей. Граматичні операції є доволі складними й припускають певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності в цілому. У молодших школярів із ТПМ наявні особливості формування граматичних, і передусім морфологічних, знань.

Унаслідок недостатньої сформованості фонематичної, лексико-граматичної та синтаксичної систем мови у школярів не утворюються мовні узагальнення, необхідні для теоретичного вивчення граматики, у тому числі оволодіння різними видами лінгвістичного аналізу. У школярів виникають труднощі при засвоєнні предметів мовного циклу, розумінні умов арифметичної задачі що перешкоджає оволодінню повноцінними навичками навчальної діяльності в цілому.

На думку дослідників (Д. Богоявленського, С. Жуйкова, А. Орлової та ін.), граматичні поняття можна засвоїти, спираючись лише на логічну роботу мислення. Результативність формування в молодших школярів понять прямо залежна від ступеня розвитку абстрагувальної діяльності їхнього мислення. Засвоєння граматичних понять передбачає усвідомлення залежностей між формами й значеннями мови. Формування граматичних понять (а серед них — мовні значення й способи їх вираження) полягає у виленюванні й співставленні двоякого роду ознак чи явищ мови.

У граматичних поняттях узагальнено істотні ознаки мовних явищ, тому процес роботи над засвоєнням понять має передусім передбачати аналіз мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак виучуваного поняття.

Оволодіння граматичною будовою мови відбувається на основі складної динаміки встановлення граматичних стереотипів, генералізації та подальшої їх диференціації. У нормі діти оволодівають граматичними значеннями на інтуїтивному рівні, несвідомо, без спеціально розроблених методик. Діти з ТПМ самостійно, без спеціального навчання, не засвоюють систему граматичної словозміни та словотвору.

Мовлення дітей з ТПМ складається з шаблонів, що використовують у певній ситуації. Це є причиною несформованого зв'язку між окремо взятою морфемою та її значенням поза конкретним словом (О. Мастюкова.). Усі морфеми в мові пов'язані між собою й організовані в морфемну систему, зміст кожної морфеми виходить з їх сукупності й положення в системі. У дітей із ТПМ не формується зв'язок між звукокомплексом, який відповідає морфемі, та її значенням, тому засвоєні морфологічні елементи (суфікси, префікси) дитина вживає хаотично, нерегулярно, що позначається на лексичному значенні слова, а значить дитина з ТПМ не засвоює правил використання морфем відповідно до законів мови, хоч і володіє їх набором [16].

У процесі оволодіння мовою дитина здобуває навички утворення та вживання граматичних форм. Формування граматичної системи мови (словозміна, синтаксис) відбувається на основі певного рівня когнітивного розвитку дитини й передбачає високий ступінь розвитку аналітико-синтетичної діяльності. В основі зазначеного процесу лежить складний багаторівневий механізм, який спирається на практичний рівень володіння розумовими діями та операціями: порівняння, співвіднесення, абстрагування, перенесення, генералізація, аналіз (А. Захарова, О. Леонт'єв, В. Орфінська, М. Попова, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович та ін.). Цей механізм має свою структуру: 1) орієнтування на звукову форму слова, у результаті якої дитина встановлює деякий звукокомплекс як кон-

стантний у різних словах; 2) поєднання звукокомплексу з предметною дійсністю, зі змістом; 3) встановлення тісного зв'язку звукокомплексу зі значенням, перенесення цього звукокомплексу на різні слова; 4) генералізація (узагальнення) відношення на нові реалії — утворення стереотипу чи моделі); 5) контроль за відповідністю нових слів і словоформ нормам мови. Дитина повинна навчитися порівнювати слова за звучанням (диван — дивани, диван — диванчик), помічати звукові зміни в співвіднесених формах слів, порівнювати слова за значенням і усвідомлювати зміни в значенні, співвідносити зміни в звучанні слова зі зміною його значення, визначати елементи, завдяки яким відбувається зміна значення, і встановлювати зв'язок між значенням і відповідним елементом. У результаті підходить до засвоєння складної системи граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення навколишніх людей, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил і закріплення їх у власних мовленнєвих діях (Д. Богоявленський, А. Захарова, Д. Ельконін, Steinberg D. D. та ін.).

Морфологічне оформлення мовлення дітей пов'язане з розвитком особливого виду розумової діяльності — морфологічним аналізом. Дитині слід навчитися на практичному рівні виділяти частини слів — морфеми, що мають вагоме значення для вирішення того або іншого лексико-граматичного завдання. Морфологічний аналіз вимагає виконання складної діяльності абстрагування на граматичному рівні або граматичної абстракції, яка передбачає відволікання від лексичних (реальних) значень слів. Граматичні значення є мовби другим поверхом абстракції, що надбудовують над першим. Для того, щоб вилучати шляхом аналізу абстрактне значення слова (корінь), зрозуміти характер відношень між словами (закінчення), необхідно абстрагуватися від лексичного значення слова (Д. Богоявленський). Саме ця обставина є для учнів одним із основних ускладнень під час засвоєння граматики.

Морфемний аналіз слова допомагає учням не лише усвідомити, як писати слово, але й чому. У результаті морфемного аналізу відбувається встановлення значущих частин (морфем), з яких складається слово, тобто визначення його складу і структури. Під морфемною структурою слова розуміють взаємозв'язок, взаємовідношення між морфемами, які входять до складу певного слова (певної словоформи), послідовність у розміщенні морфем у слові (словоформі).

Таким чином, мовна компетентність, яка є основою засвоєння граматики, виступає невід'ємною частиною інтелектуальних здібностей людини. Наприклад, обдаровані діти легко оволодівають граматичним операціями (Н. Лейтес).

Особливості граматичної сторони мовлення в дітей із мовленнєвими порушеннями характеризуються неоднорідністю, варіативністю симптоматики: від незначної недостатності формування морфологічної й синтаксичної системи мови до виражених аграматизмів в усному мовленні.

У дослідженнях науковців (Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Селіверстов, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.) зазначено про особливості засвоєння і вживання граматичних категорій дітьми із особливими освітніми потребами. У них наявні обмеженість лексики, спрощення граматичних конструкцій. Мовлення дітей недосконале у смисловому і звуковому аспектах (перекручування слів, неправильне їх вживання, невміння відмінювати частини мови за родами, числами, відмінками, особами, часом, порушення норми узгодження і керування). Усе це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь.

Труднощі оволодіння учнями з мовленнєвими порушеннями навчально-практичною діяльністю проявляються в особливостях її змістового, операційного й мотиваційного компонентів. Під змістом навчально-практичної діяльності дітей

у процесі засвоєння граматичних понять (зокрема, вивчення будови слова) розглядають, насамперед, знання в галузі фонетики, граматики, лексики, синтаксису та практичні вміння їх застосувати.

Операційний компонент складають навчальні дії, операції з класифікації, систематизації, узагальнення навчально-практичних знань, уміння оперувати мовним матеріалом під час розв'язання граматичних задач, засвоєння теоретичного матеріалу всього курсу рідної мови. На цій основі формуються інтегративні інтелектуальні, мовленнєві, практичні уміння й навички, які дають можливість одночасно засвоювати зміст декількох предметів.

Молодший шкільний вік є сензитивним для становлення операційного компонента навчально-практичної діяльності дитини. Цей вид діяльності має великий вплив на подальший психічний розвиток, зокрема на формування психічних новоутворень, у тому числі на довільність уваги. Учні з ТПМ відчують стійкі утруднення в самостійному формулюванні граматичних завдань, у знаходженні засобів для їх досягнення, у подоланні труднощів як загальнонавчального характеру, так і зумовлених структурою мовленнєвого порушення.

Отже, у дітей із ТПМ порушення чи недорозвиток фонетико-фонематичних, лексичних і граматичних компонентів мови взаємопов'язані. Їх розвиток певною мірою взаємозумовлений, тому діти не можуть повноцінно засвоїти знання, уміння й навички, які лежать в основі засвоєння граматичних понять. У них проявляються зниження чи порушення пізнавальної діяльності у сфері оволодіння мовними закономірностями й змістовою стороною мовлення, фонематичними, морфологічними й синтаксичними узагальненнями на практичному рівні, недостатній розвиток словесно-логічного мислення. Порушені чи слабо розвинені розумові операції: абстракція та узагальнення, порівняння, знаходження подібного й відмінного. У дітей на-

явними є нестійкість уваги, порушення пам'яті, нездатність до запам'ятовування й актуалізації наявних знань, низький рівень самоконтролю, зниження мотивації до навчальної діяльності. Також низький рівень логічного мислення й сформованості психофізичних передумов до оволодіння повноцінними навичками навчальної діяльності. Труднощі планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення навчальної мети, а також утримання їх у пам'яті певний час.

Стан немовленнєвої сфери дітей з ТПМ повинен визначати організацію, стратегію і зміст структурних компонентів мовленнєвої діяльності в період засвоєння ними теоретичного матеріалу й навчально-практичних дій під час вивчення мови. Так, порушення процесу формування умінь і навичок простих і складних форм складового, фонематичного аналізу й синтезу не дозволяє учневі виконувати не тільки зовнішні, перцептивні дії, у тому числі й матеріалізовані у вигляді схем, але й граматичні дії та операції. Тому в дітей із ТПМ зовнішні операції не переходять у розумові дії, в усвідомленні мовленнєвої операції, завдяки яким і міг би відбуватися розвиток мовних здібностей, які формуються у процесі вивчення мови і роблять можливим використання мовних засобів свідомо та довільно. Своєю чергою ці новоутворення навчально-практичної сфери визначають вікові зміни таких психічних процесів, як оперативна й довгочасна пам'ять, сприйняття, уява, мислення. Дані психолого-педагогічної літератури свідчать про активне формування в молодших школярів (до другого класу) операцій довільної уваги. Це дає їм змогу свідомо й систематично оволодівати теоретичними знаннями в галузі аргументації своїх відповідей, всіма видами самоконтролю. У дітей із ТПМ рівень сформованості довільної уваги значно знижений порівняно з однолітками без порушень мовленнєвого розвитку.

Дослідники встановили, що дисгармонія в розвитку граматичної системи мови, семантичних і формальних мовних

засобів, недорозвиток морфологічних і синтаксичних узагальнень, несформованість операцій вибору мовних одиниць та ін. призводять до особливостей процесу формування мовних умінь і навичок у дітей із мовленнєвими порушеннями (Н. Жукова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Н. Серебрякова, Є. Соботович та ін.).

Найбільш характерним та істотним для учнів з ТПМ є недостатнє вміння помічати й узагальнювати явища мови, її звукові й морфологічні особливості, зокрема форми словозміни, способи словотворення й синтаксичні конструкції.

Іншими словами, у процесі конструювання власного висловлювання на рівні словосполучення, речення дитина має правильно вибрати тільки ту форму, яка необхідна для вираження певного змісту, оскільки цей зміст передається не тільки за допомогою лексичних одиниць мови, але й смислового зв'язку слів, що оформлюється за допомогою граматичних морфем.

Основними механізмами несформованості граматичної сторони мовлення у дітей є порушення диференціації фонем (стерта форма дизартрії), що викликає труднощі з розрізненням граматичних форм слів унаслідок нечіткості слухового і кінестетичного образу слова, особливо його закінчення. У зв'язку із цим переважно страждає морфологічна система мови, формування якої тісно пов'язане з протиставленням закінчень за їх звуковим складом (О. Архіпова).

Порушення формування граматичних операцій призводить до значної кількості морфологічних аграматизмів у мовленні дітей з важкими мовленнєвими порушеннями, такими, як моторна алалія та дизартрія, ускладненими загальним недорозвитком мовлення. Механізм морфологічних аграматизмів полягає в труднощах виділення морфеми, співвіднесення значення морфеми з її звуковим образом [8].

В яких же випадках проявляються аграматизми? Неправильне вживання родових, числових, відмінкових закінчень іменників, займенників, прикметників [*грає кубик* (замість

грається з кубиком)], *зелений трава* (замість зелена трава) високе дерево — *високі дереві* (замість високі дерева); неправильне вживання відмінкових і родових закінчень числівників (п'ять огірок); неправильне узгодження дієслова з іменником та займенником [(*воно заліз* (замість воно залізло)]; неправильне вживання прийменниково-відмінкових конструкцій (перекручування, заміна, пропуск) [(*на столові* (замість на столі)], *дівчинкою* (замість з дівчинкою), *у їжачок* (замість у їжачка); неправильне вживання родових і числових закінчень дієслів минулого часу [(*рибу ловити* (замість рибу зловив)].

При цьому в дітей проявляються як загальні, так і специфічні аграматизми. Загальні аграматизми у вигляді неологізмів, які дитина утворює за стандартними моделями з характерним експресивним забарвленням та індивідуальним характером, але які не вживають у загальноновживаному словнику, характерні як для дітей з типовим розвитком, так і з порушеним мовленнєвим розвитком.

Р. Лаласва виділяє аграматичну дислексію та аграматичну дисграфію, в основі яких лежить недорозвиток мовних, у тому числі морфемних, узагальнень.

Аграматична дислексія проявляється у викривленнях і замінах певних морфем слова в процесі читання, а також у викривленні прочитаних слів, що обумовлюється труднощами сприймання тонких граматичних значень, виражених морфологічною структурою слова.

Аграматична дисграфія проявляється на рівні слова, словосполучення, речення, тексту у викривленнях морфологічної структури слова, замінах суфіксів, префіксів, змінах відмінкових закінчень, порушень узгодження слів.

І. Садовнікова виділяє при дисграфії морфемний аграматизм, який є відображенням на письмі труднощів аналізу й синтезу частин слова.

У наукових дослідженнях (В. Воробйова, Ю. Гаркуша,

Р. Левіна, В. Орфінська, Е. Соботович, Н. Трауготт та ін.) зазначено, що діти із моторною алалією не засвоюють, а тому й неправильно використовують відмінкові, числові, родові та інші закінчення. Це означає, що в їхньому мовленні є багато аграматизмів (неправильне використання граматичних форм, помилки в побудові речення та ін.). Але при цьому існує ряд специфічних помилок. Дані засвідчують, що відсутність або нестійкість звукових образів слів і труднощі при відтворенні їхньої складової структури надовго затримують появу речення в дітей з моторною алалією. Поряд із зазначеними труднощами в дітей уповільнюється не тільки процес граматичного оформлення речення, а й його лексична наповнюваність.

Дослідники відзначають, що в дітей з моторною формою алалії проявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі в розумінні причинно-наслідкових зв'язків, побудові умовиводів, а також недостатній обсяг короткочасної слухової та недорозвиток оперативної пам'яті, труднощі з переключенням і розподілом уваги. Є. Соботович виділено дві групи дітей з алалією у таких варіантах, коли може бути різко виражена диспропорція у засвоєнні синтаксичних і морфологічних значень мови та засобів їх вираження [16].

Для першої групи дітей характерним є порушення морфологічної системи мови при відносній збереженості семантичної структури речення: при цьому не порушується порядок слів у реченні, але відсутні морфологічні засоби зв'язку між словами.

Для другої групи — не тільки порушення морфологічної системи мови, але й недоліки синтаксичної структури речення.

Дослідження морфологічної системи словозміни, проведені вітчизняними науковцями (Л. Бартенєва, О. Гриненко, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін.), свідчать

про те, що в 6–8 років діти із ЗНМ II–III рівнів мають помилки у відмінкових закінченнях іменників і погоджених з ними прикметників, дієслів, числівників, деякою мірою несформованість розмежування числових, родових, видових морфем, що свідчить про недостатнє практичне оволодіння основними граматичними стереотипами словозміни.

У процесі словозміни виявлено деякі особливості в засвоєнні й використанні граматичних морфем. Зафіксовано такі помилки:

— змішування відмінкових закінчень іменників у родовому, знахідному й орудному відмінках, що позначають різноманітні відтінки просторових відношень (місце і напрями дії, віддалення від місця: *зошит лежить у столові; дівчинка катає ляльку на колясці*);

— змішування відмінкових закінчень іменників у родовому відмінку множини (*багато стулов, вухов, а також дах із залізи; дівчинка несе кошик ягід*);

— змішування відмінкових закінчень істот і неістот (*бачу на картинці слон, тигр, кіт, книга, квітка* замість слона, тигра, kota, книгу, квітку).

Неоднорідний характер мають недоліки засвоєння граматичної категорії роду. Невелика кількість дітей має труднощі в узгодженні іменників і прикметників у роді (*жовта сонечко, синя море, зелена відро*). Деякі діти допускають помилки при практичному визначенні роду іменників за граматичною формою прикметника. Наприклад, у відповідях на питання «Про що можна сказати червоний? червона? червоне? червоні?» були помилки при розпізнаванні жіночого й чоловічого роду (*червона яблуко*).

Серед допущених помилок можна вказати й на такі, як неправильне узгодження числівника з іменником (*чотири барабанів, лимонів*). Це зв'язано з орієнтацією дитини на значення числівника (*чотири — багато*). При цьому прийняті в мові

норми узгодження не беруть до уваги. Ці помилки передусім свідчать про недостатню спрямованість уваги дітей на граматичне оформлення мови.

При розумінні значень добре засвоєних граматичних категорій неправильні відповіді дітей свідчать про недостатній контроль за граматичним оформленням висловлень унаслідок недостатньої спрямованості й концентрації уваги. Наприклад, при виконанні завдань на показ картинок із зображенням названих педагогом предметів, пред'явлених врозкид, діти показують картинку неправильно, плутаючи їх. Водночас, при попарному пред'явленні цих же картинок, кількість неправильних показів значно зменшується (наприклад, стіл, груші, ложка, столи, груша, ложки і т. д.; що висить? що лежать? що лежить? що висять?).

Певні труднощі виникають у дітей при утворенні форм множини від іменників у значенні недорослості (котенятки, козлятки, собачатки) (Л. Бартенєва). Такі словоформи характерні для дітей і при нормальному розвитку, але на більш ранніх етапах.

Дослідження стану синтаксичної системи мовлення дало можливість виявити деякі особливості.

За картинками діти найчастіше складають прості поширені речення, іноді й складні (Хлопчик носить воду, щоб поливати дерево). Водночас труднощі виникають при складанні речення без наочної опори зі словом у різних граматичних формах (стіл, столу, на столі), що свідчить про недостатню актуалізацію предметно-синтаксичного значення слова.

Особливо помітне неправильне використання прийменників при складанні речень. Навіть найпростіші прийменники «у, на, з, під, до» тощо в окремих реченнях то опускають, то заміняють (Листи падають з деревлев). Більш складні прийменники «з-під, між» діти взагалі дуже рідко використовують.

Для виявлення обсягу засвоєних синтаксичних конструк-

цій використовували завдання на повторення фраз різної синтаксичної структури. Деякі помилки дітей при повторенні речень свідчать, що діти недостатньо розуміють деякі види смислових зв'язків між словами (синтаксичні значення відношень). Так, дитина правильно розуміє й відтворює речення «Заєць тікає від вовка», «Вовк тікає від зайця». Але при ускладненні умов пред'явлення завдання (повторення одного речення за іншим, повторення услід за педагогом) відповіді на питання, наприклад «Хто кого доганяє?», діти не дають правильних відповідей.

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

Діти із ТПМ розуміють складні речення з прямим порядком слів, що виражають часові відносини. Наприклад, «Дівчинка зробила уроки, після чого пішла в кіно». Деякі труднощі з'являються в розумінні інвертованих конструкцій. Наприклад, прослухавши речення «Хлопчик поїв після того, як прийшов зі школи», більшість дітей після питання педагога «Що зробив хлопчик спочатку?» правильно розуміють часові відношення між діями хлопчика, хоча й зустрічаються такі відповіді: «Спочатку хлопчик поїв». Певні труднощі в трактуванні таких речень пов'язані також і зі складністю наявних у них приєменників.

Діти часто ставлять неправильний наголос у словах, особливо якщо слово змінюється: носá замість нóса, сокиро́ю замість сокірою, коня́м замість ко́ням.

Вивчення морфемної будови слова й системи способів словотворення є одним із найважливіших розділів з опанування

української мови, оскільки ці знання тісно пов'язані з роботою над збагаченням словникового запасу учнів та розвитком їхнього зв'язного мовлення, із засвоєнням ними граматичних, орфоепічних та орфографічних норм української мови.

У навчальній діяльності молодших школярів із ТПМ процес вивчення будови слова тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову, а саме:

— морфологією (парадигматична система мови та граматичні категорії);

— синтаксисом (синтагматичні відношення слів у словосполученнях і реченнях);

— орфографією (правила передачі на письмі слів та їхні значимі частини);

— фонологією;

— лексикою (лексичне значення поділених на морфеми слів здебільшого витікає із значення морфем, які входять до їх складу);

— стилістикою, яка враховує варіативні форми слів, відбір і способи організації слів певного призначення в мові, у той же час беруть до уваги зміст, мету й ситуацію спілкування;

— словотворенням (одним із поширених способів словотвору є морфологічний).

Окрім того, морфемний склад слова надає значні можливості для розвитку розумових здібностей молодших школярів, зокрема для формування в них специфічних розумових умінь, без яких неможливе усвідомлене оволодіння словом як мовною одиницею (уміння абстрагувати семантичне значення кореня, префікса, суфікса від лексичного значення слова, уміння аналізувати слово, порівнювати слова для виявлення їхніх семантико-структурної схожості та відмінностей).

Опанування учнями знань про частини слова відбувається з урахуванням механізму оволодіння морфемами й розумовими діями та операціями з мовними одиницями, які забез-

печують цей процес, такими, як спостереження, порівняння, аналіз, у результаті чого розвивається орієнтування на значення морфеми, утворення за аналогією [3, 29 та ін.] Учні навчають практичним умінням, таким, як уміння поділяти слова на морфеми, виділяти всі значущі частини слова, виділяти спільнокореневі слова із тексту, виділяти морфему у словах з однотипним морфологічним оформленням, порівнювати їх за звучанням та значенням, уміти добирати слова із спільною морфемою, визначати значення, яке додає слову морфема.

Практичні спостереження за навчально-виховним процесом дають можливість стверджувати, що в учнів із тяжкими порушеннями мовлення об'єктивно існують специфічні труднощі під час засвоєння морфемних знань: аналізуючи слова, діти враховують лише їх зовнішнє оформлення й не розуміють значення слів, не розрізняють спільнокореневих слів і форм того самого слова, не розрізняють корінь і префікс, корінь і суфікс, не враховують, що в коренях слів можливе чергування звуків тощо. При вивченні закінчення учням важко усвідомити його функцію як засобу вираження граматичного значення слова, а також те, що закінчення в слові може виражати кілька граматичних значень [3].

За даними спеціальних досліджень мовленнєвого розвитку школярів із ТПМ та засвоєння ними мови як шкільного предмета (О. Гриненко, О. Ревуцька, Н. Чередніченко, М. Шевченко та ін.), існують особливості практичного застосування теоретичних знань про будову слова в процесі виділення й позначення кореня, закінчення, префікса та суфікса у словах з однотипним морфологічним оформленням; спостереження за значенням спільнокореневих слів, добору спільнокореневих слів до заданого слова (кореня); розрізнення спільнокореневих слів і форм того самого слова, слів з омонімічними коренями й синонімами; утворення слів з однаковими та різними суфіксами і префіксами. Серед специфічних помилок різного типу виокремлю-

ють помилки різного характеру: зменшення або збільшення буквеного складу морфологічних одиниць (порушення цілісності морфем) при здійсненні морфемного аналізу; ненормоване вживання суфіксів та префіксів; змішування за значенням суфіксів і префіксів при утворенні слів за допомогою префіксів та суфіксів. В основі зазначених помилок лежить недостатність сформованості й усвідомленості аналітичних морфемних операцій, пов'язаних із виділенням морфем (кореня, префікса, суфікса, закінчення); недостатність володіння засобами суфіксального та префіксального словотворення; недостатність засвоєння та розуміння семантики словотворчих афіксів тощо.

Таким чином, психолінгвістичний аналіз виявлених граматичних помилок в усному мовленні у школярів із ТПМ 1–4 класів свідчить, що в їх основі — такі причини:

- недостатня сформованість спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення;
- недостатнє формування, особливо в дітей з моторною алалією, словозмінної та словотворчої моделей унаслідок недостатнього формування операції переносу;
- недостатнє розуміння значень граматичних морфем;
- недостатнє відтворення фонетичного складу закінчення слова;
- недоліки при формуванні практичного морфологічного аналізу;
- труднощі при оперуванні морфологічним складом слова у процесі його граматичної зміни;
- недостатнє засвоєння смислових зв'язків між словами та їхнє граматичне оформлення, а також труднощі при одночасному охопленні всієї системи смислових зв'язків слів у реченні, що, як відомо, визначається рівнем розвитку симультанних синтезів.

Таким чином, отримані дані про особливості розвитку лексико-граматичної компетенції дітей із ТПМ дають можливість

встановити, що наявними є несформованість досліджуваних лексико-граматичних засобів мови та їх використання в мовленні:

- семантичної структури слова;
- узагальненого лексичного значення слова;
- морфологічних систем словотвору і словозміни;
- труднощі та неточності при використанні вже засвоєного лексико-граматичного матеріалу.

2. ОБСТЕЖЕННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Для виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дитини та розроблення найбільш раціональних та диференційованих шляхів подолання мовленнєвих порушень необхідно визначити стан сформованості лексико-граматичних засобів. Із цією метою вчитель-логопед проводить спеціальне дослідження. Така діагностика повинна базуватися не тільки на визначенні особливостей у формуванні тих або інших сторін мовлення, але й у виявленні стану тих операцій з мовними знаками й тими психічними функціями, які забезпечують засвоєння порушених мовних одиниць (лексико-граматичних) і їх використання в мовленні.

Первинні спостереження за мовленням дітей дають можливість тією чи іншою мірою визначати стан лексичних і граматичних засобів мови, які дитина використовує у спілкуванні. Якщо в процесі усного спілкування в мовленні дитини проявляються неточності у використанні слів, заміни, неправильне граматичне оформлення висловлювання, то виникає необхідність більш глибокого, спеціального дослідження.

Мета обстеження — виявлення особливостей розвитку усного мовлення в лексико-граматичній ланці. У процесі обстеження встановлюють ступінь прояву, характер, вид порушень, що дає можливість визначити напрям корекційної роботи.

Перед обстеженням мовлення дитини педагогові необхідно проаналізувати умови її виховання й розвитку, анамнестичні дані на основі бесіди з батьками й вивчення документів. Починати обстеження слід зі встановлення контакту з дитиною. Після цього необхідно організувати з нею гру, спостереження за її грою, поведінням у дитячому колективі. Усе це дає уявлення про загальний рівень мовленнєвого та психічного розвитку дитини, можливості її спілкування з іншими дітьми або дорослими.

Якщо є діти, які вже отримували послуги з корекції мовлення, то до розгляду беруть дані результатів проведеної роботи і проводять повторне обстеження мовлення дітей відповідно до рівня розвитку.

2.1. Обстеження лексичної сторони мовлення

Відповідно до описаних вище особливостей мовленнєвого розвитку дітей обстеження лексичної сторони мовлення проводять за такими показниками: обсяг лексику, сформованість певних рівнів лексичних узагальнень, система морфологічного словотвору, наявність слів із різними типами лексичних значень, лексична системність.

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

Як було зазначено, учні початкових класів з мовленнєвими порушеннями мають побутовий словниковий запас і можуть користуватися простими фразами (II–III рівні ЗНМ). В їхньому мовленні диференційовано визначаються назви предметів, дій, окремих ознак. Вони іноді використовують займенники, сполучники, прості прийменники в їх елементарних значеннях.

Школярі відповідають на питання за картинкою, можуть простими фразами розповісти про свою сім'ю, про знайомі події в навколишньому світі. Для фразового мовлення дітей із ТПМ характерними є недоліки лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку. Таким чином, у них спостерігають певні особливості в розвитку мовленнєвої системи. Зокрема, проведене нами дослідження виявило в дітей із ЗНМ II–III рівнів недостатню сформованість різного ступеня вираженості узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно впливає на вміння співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Аналіз отриманих результатів вивчення стану лексичної сторони мовлення дітей засвідчив, що вони недостатньо засвоюють семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, об'єднання слів у семантичні поля, лексичну системність і на цій основі понятійну співвіднесеність).

Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (Є. Соботович) відображає розвиток тих внутрішніх розумових операцій дитини зі словом (операції зі смисловими одиницями, які несуть семантику), сформованість яких дозволяє нормально розвиватись дитині в процесі спілкування, спонтанно засвоювати значення почутих слів різного ступеня складності й узагальненості. Саме стан цих розумових операцій з лексичними одиницями мови й визначає рівень мовленнєвого розвитку дитини й особливість її словника: розуміння мовної ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їхніх загальних ознак; визначення системи зв'язків між словами; накопичення й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками (О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.).

Центральною проблемою розвитку словника є засвоєння

його значення (семантики). Семантичний компонент є основою формування мовної здібності (О. Леонт'єв, О. Ушакова, Л. Федоренко, О. Шахнарович та ін.)

Як засвідчують численні психологічні й психолінгвістичні дослідження, процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку — від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його змісту, і далі — узагальненого лексичного значення і словесного поняття.

Кожен з етапів розвитку забезпечується сформованістю цілого ряду розумових операцій (порівняння, узагальнення, класифікація й т. д.) із семантичними одиницями мови, що поступово формуються. Згідно з психолінгвістичною періодизацією мовленнєвого розвитку в нормі (Є. Соботович) [19], дитина на 6–7 році життя (IV рівень) починає акумулювати відомі їй різні смислові відтінки того самого слова, вилученого з мовлення довколишніх людей, текстів казок і розповідей. У результаті цього на сьомому році життя діти опановують узагальнені значення слів, що позначають складні поняття й збірні якості (добрий, хитрий, злий), почуття, переживання, стану (наприклад, радість) і т. п. Діти починають засвоювати лексичну системність на основі об'єднання слів у різні смислові (тематичні) групи. Це тематичні ряди слів, що відносяться до певних логічних категорій (дикі тварини, домашні тварини, меблі, фрукти, овочі тощо), угруповання слів, пов'язаних відношенням семантичної подібності (наприклад, групи слів, що позначають житло, слова, що позначають колір, форму предмета, внутрішні якості тощо). Формування угруповань останнього типу пов'язане із засвоєнням логічної понятійної співвіднесеності слів, їхнього абстрактного узагальненого значення. Комплектування тематичних рядів слів вимагає постійного порівняння предметів, виділення в них різних і спільних істотних ознак або функцій.

До 7 років у дитини формується також тонка диференціа-

ція подібних за значенням слів (наприклад, карий — коричневий, червоний — рум'яний, худий — тонкий і т. д.), і на основі цього відбувається засвоєння норм лексичної сполучуваності.

Ще більше значення має визначення здатності дитини до:

- а) розуміння значення слова в контексті;
- б) засвоєння різних змістів того самого слова в різних контекстах;
- в) переносу даного слова для позначення подібного, але не ідентичного змісту;
- г) розуміння окремих смислів багатозначного слова з найбільш конкретним значенням.

У початкових класах у процесі засвоєння лексики діти оволодівають системою лексичних понять, що впливає на покращення їхніх мовленнєвих та інтелектуальних можливостей. Тому для діагностики рівня сформованості словника дитини й особливостей засвоєння його значення використовують алгоритм, основні положення якого розроблені Є. Соботович. У процесі обстеження відбувається виявлення особливостей стану розвитку узагальнювальної функції слова: узагальненого лексичного значення слова (словесні поняття); понятійної співвіднесеності слова (особливості лексичної системності шляхом формування семантичних полів); абстрактно-узагальненого лексичного значення слова, а також словника похідних слів. Як засвідчують дослідження, головну роль у формуванні узагальненого лексичного значення відіграють операції порівняння слів за значенням, виділення та узагальнення в них загального смислу.

Для уточнення словникового запасу доцільно використовувати логічні вправи різних видів: впізнавання та називання предметів, виділення ознак предметів; порівняння предметів (знаходження подібності та відмінності), узагальнення та угруповання. Тут, як вже зазначалося, рушійною силою є розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення,

рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей. З діагностичною метою підбираємо семантично близькі слова: чашка — кружка, розчіска — гребінець, ніготь — кіготь тощо. У дітей з такими тяжкими порушеннями мовлення, як моторна алалія, анартрія, дизартрія, можуть не співвідноситися рівні експресивного та імпресивного мовлення. Для таких дітей, які не в змозі дати словесну відповідь, при обстеженні матеріал необхідно пред'являти за таких умов, щоб дитина змогла показати або дібрати необхідні картинки.

Представимо поетапну методику вивчення особливостей лексичного розвитку дітей:

I. Визначення наявності в імпресивному й експресивному мовленні дитини номінативного та категоріального словника, розуміння та використання конкретного значення слів, певних груп слів [іменники, прикметники, дієслова з конкретним значенням, що позначають ряди однорідних предметів, явищ: (назви, що тут літає? що можна одягати?)]. Виявлення уміння називати дію предмета (літак ... летить, собака ... біжить).

Орієнтовні завдання:

1. Назви (покажи), що тут кругле (або трикутне, квадратне).





2. Назви (покажи) все, що тут червоне (або жовте, зелене, синє).



3. Назви (покажи), що тут можна їсти (або що тут кругле, червоне).



4. Покажи (назви), що пливе [або хто (що) іде, біжить]. Назви, що робить хлопчик, півень, човник, річка, машина, хмарка, дівчинка.





II. 1. Завдання, спрямовані на визначення наявності в імпресивному й експресивному словникові дитини певних груп слів:

— конкретного значення слів, засвоєння яких базується на основі розуміння семантично пов'язаних текстів (слів типу жадібний, бідний, злий, добрий і т. д.).

Для встановлення розуміння значення цих слів і їх наявності у власному мовленні можна використовувати завдання: читання педагогом спеціально підібраних текстів або розповідь придуманої невеличкої історії й відповіді дитини на питання. Наприклад, щодо слова бідний.

Зайчики

В лісі сніг. У лісі звірі.
Ось зайчата скачуть сірі.
Сірі їстоньки хочять,
Сірі з голоду тремтять.
Бідні зайчики, голодні,
Ще не снідали сьогодні.
(Марія Познанська)

Що означає у віршику — бідні зайчики?

Відповідь дитини: *бідні, тому що вони голодні, їм холодно*, свідчить про засвоєння контекстуально обумовленого значення слова.

Після читання декількох текстів, де міститься слово «бідний» і пояснення його значення в контексті, дитині ставлять питання, що підводить до узагальнення змісту цього слова: «Що ж узагалі означає слово «бідний»? Кого називають «бідним»?»

Перенос значення даного слова для позначення подібного явища в інших текстах також свідчить про розуміння дитиною значення слова. Дитині пропонують послухати інші тексти, що не містять даного слова, але ситуація припускає використання саме цього слова для її позначення. Наприклад:

Ведмедик Мишка

Ну а це — ведмедик Мишка,

Він і плаче, і реве...

Він звихнув учора ніжку.

І тепер кривенький трішки.

Та нічого — заживе!

(Іван Нехода)

Дитина після прослуховування повинна відповісти на таке запитання: «Як можна назвати ведмедика? Який він? Що це означає?»

Під час обстеження словника лексичною основою можуть бути абстрактні поняття, які є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками та позначають зовнішні й внутрішні якості предмета, почуття, стану, способу дії, що виражені іменниками, прикметниками, дієсловами (наприклад, *герой, ледар, добрий, бідний, хитрий, свіжий, грає, йде, горить* тощо), а також деякі багатозначні іменники (*шапочка, ніжка, ручка*). Такий вибір викликаний тим, що словесні поняття із наведеними значеннями формуються складніше, ніж поняття з

більш конкретним значенням, які є в словнику дитини із ТПМ, такі, як м'яч, чашка, великий, зелений, спить, їсть.

II. 2. Дати характеристику предметам, добираючи якомога більше якісних, відносних та присвійних прикметників. Підібрати ознаки до предметів, зображених на малюнках (колір, форма, розмір, смак), або іграшок, муляжів, натуральних предметів (овочі, фрукти, тварини, предмети посуду, меблі, одяг тощо). Запитання: який, яка, яке, які? Інструкція: назви предмет, опиши його, використовуючи якомога більше слів. Використовуй зразок. Наприклад: груша (яка?) — смачна, жовта, зелена, соковита, ароматна; склянка (яка?) — скляна, прозора, чиста тощо. Слова: лимон (який?), яблуко (яке?), огірок (який?), молоко (яке?), стілець (який?), каструля (яка?), крісло (яке?), виделка (яка?), шубка (яка?), помідор (який?), морква (яка?), буряк (який?), цибуля (яка?), лисиця (яка?), їжак (який?), сніг (який?), небо (яке?), мама (яка?), плаття (яке?), м'яч (який?), фрукти (які?). Чиє плаття (маміне), чії окуляри (бабусині).



II. 3. Добір слів для позначення назв предметів та їхніх дії.
Дітей просять відповісти на запитання:

а) *хто де живе?* (назва житла тварин: білка в дуплі, ведмідь у барлозі, лисиця в норі, пташка в гнізді);



б) *хто як харчується?* (білка гризе горішки, кішка п'є молоко, коза жує траву, курка дзьобає зерно, жаба ловить мурашок, собака гризе кістку);



в) хто як пересувається? (риба, птах, людина, заєць, змія, метелик, черв'як, коза, собака, кішка, муха, машина, корова);



г) хто як голос подає? (півень, собака, корова, свиня, вовк, ведмідь, мишеня, качка, курка, горобець, жаба, соловейко);



г) що можна робити цими предметами? (лопата, сапка, коса, сокира, пилка, ножиці, ніж, молоток, віник);



д) що ми робимо? (очима, вухами, носом, ротом, руками, ногами);

е) хто яку роботу виконує? (лікар, учитель, швачка, художник, вихователь, продавець, перукар, кухар, прибиральниця).





Визначення вміння співвідносити запитання *хто? що? що робить? який? яка?* з відповідними словами речення або словосполучення (яке слово відповідає на запитання...) (за малюнками та без).

Наприклад, *дівчинка малює будинок.*

Хто це? Що вона робить? Чим дівчинка малює? Що малює? Який будинок? Яке сонечко? Яка травичка? Яке волосся в дівчинки? Тощо.



Під час спостереження та аналізу відповідей звертають увагу на те, які слова відсутні, а також відзначають характерні помилки та лексичні заміни.

При обстеженні недостатньо отримати тільки кінцеву відповідь на запитання. Якщо дитина не виконує такі вербальні завдання, то їй потрібно надати дозовану допомогу, почати з невеликої підказки, дати початок необхідного слова або повний зразок очікуваної відповіді.

III. Вивчення особливостей розвитку лексико-семантичних явищ: антонімії, синонімії, багатозначності, омонімії, пряме й переносне значення слова (у експресивному й імпресивному словнику) (іменників, прикметників, дієслів, прислівників).

Показником розуміння дитиною значення слова є підбір до нього синонімів, антонімів. Виникнення синонімії, розуміння багатозначності є результатом розвитку лексичного значення слова й показником рівня лексичного розвитку дитини. Також таким показником є: розуміння та утворення споріднених слів; основне та переносне значення слова; образні вислови, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти. Зазначені показники розвиваються в тісному взаємозв'язку. Під час обстеження педагог зважає на цей чинник, а також у процесі роботи над розвитком смислової сторони багатозначного слова. Доцільно одночасно використовувати синоніми та антоніми, оскільки кожне зі значень багатозначного слова може співвідноситися з різними синонімами та антонімами. Використовуючи підбір таких слів, можна виявити розуміння різних значень слова, уміння їх розрізняти.

Таким чином, рушійною силою тут є розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей.

Завдання можна використовувати також і під час пояснення дитиною узагальненого значення слова.

III. 1. Добір антонімів.

Для виявлення розуміння значення антонімів, а також полегшення подальшого їхнього добору спочатку педагог показує й називає предмет (малюнок), тобто робота проходить на наочному матеріалі. Наприклад, педагог: «*Ось два м'ячі: один великий, інший маленький. Покажи, де великий м'яч, а де маленький. Ось два будинки: один високий, інший низький. Покажи, де високий будинок, а де низький*». Потім педагог просить дитину назвати, які це предмети.



Відповісти на запитання педагога за малюнком. Що товсте, а що тонке? (*Олівець товстий, а голка тонка.*) Що широке, а що вузьке? (*Рушник широкий, а бант вузький.*) Хто сміється, а хто плаче? (*Хлопчик сміється, а дівчинка плаче.*) Коли темно, а коли світло? (*Уночі темно, а вдень світло.*)





Далі педагог пропонує самостійно дібрати необхідне слово в початому ним реченні (з використанням малюнків та без них): Цей м'яч великий, а цей... (*маленький*). Дівчинка чиста, а хлопчик... (*брудний*). Торт солодкий, а лимон... (*кислий*). Дерево високе, а кущ... (*низький*). Вдень світло, а вночі... (*темно*). Подушка м'яка, а камінь... Річка широка, а струмочок... Вогонь гарячий, а лід...

Потім дитині дають завдання самостійно порівняти предмети й дібрати відповідні слова. Вправа «Порівняй» (за малюнками та без них): дорогу і стежку (*дорога широка, а стежка вузька*); подушку і стіл (*подушка м'яка, а стіл твердий*); дерево і кущ (*дерево високе, а кущ низький*); літо і зиму (*улітку тепло, а взимку холодно*).



Гра в слова. Скажи навпаки. *Заходити..., купувати..., сумувати..., говорити..., день..., ворог..., зима..., високо..., холодно...*

III. 2. Добір синонімів. Цей вид обстеження можна реалізувати на таких етапах:

- а) підбір синонімів до ізольованих слів;
- б) пояснення відбору слів у синонімічному ряді;
- в) заміна синоніма в реченні, обговорення варіантів значень (біжить струмок — тече, ллється, дзюрчить).

III. 2.1. Розуміння значення, вживання слів-синонімів та слів, близьких за значенням, але які не є синонімами (*спить — лежить, миє — пере, везе — несе*). Наприклад, показати на малюнку: *Таня миє вікно — Таня пере білизну, Сашко везе Олю на велосипеді — Оля несе сумку (хто миє, а хто пере; хто везе, а хто несе)*.

Гра «Що ми будемо робити?» Діти вибирають малюнки, на яких зображені предмети, необхідні для названої педагогом дії: різати — пиляти (хліб, дрова); мити — прати (вікно, речі) тощо. Назвати виконувані дії (мама ріже хліб, тато пиляє дрова).





III. 2.2. Розуміння значень відносних синонімів і їх вживання на практичному рівні. Лексична сполучуваність слів. Як правильно сказати: *подушка м'яка* — *подушка пухнаста*; *рожеве яблуко* — *рум'яне яблуко*; добір слів, які підходять за змістом: *коричневий, карі (очі, костюм), старий, літній (чоловік, підручник), густий, дрімучий (ліс, туман)*.

Діти називають картинки, використовуючи словосполучення: *дівчинка стрибає, заєць скаче, рум'яне яблуко, рожева стрічка, м'яка подушка, пухнаста кішка*. Згадати й назвати (без опори на наочність): хто скаче, а хто стрибає; що рум'яне, а що рожеве; що м'яке, а що пухнасте?



Добір слів за картинками. Показати й відповісти: хто сміливий, а хто сильний (*хлопчик, спортсмен*); що миють, а що перуть (*посуд, речі*); що ллється, а що тече (*річка, дощ*)? Про що можна сказати і рум'яне, і червоне (*яблуко*), і пухнаста, і м'яка (*кішка*), і сильний, і сміливий (*спортсмен*), і скаче, і стрибає (*заєць*)?

Дібрати й замінити слово в словосполученні: *червоні щоки, м'яка кішка, сміливий спортсмен, скаче дівчинка, гарячий день, худе дерево*.



Вибір слів із запропонованого ряду: (яким близьким за змістом словом можна замінити слова: *сум, радість, швидко, величезний, учитель, іде*).

(Слова для довідок: великий, крокує, веселощі, журба, викладач.)

Для ускладнення завдання прикметники та дієслова пропонують у поєднанні з іменником (радісний настрій — веселий настрій, вірний друг — надійний друг).

Підбір синонімів і антонімів сприяє формуванню парадигматичних відношень. У подальшому ці уміння дадуть можливість учням встановлювати синтагматичні відношення між словами в словосполученнях і реченнях.

III. 3. Багатозначність слова. Як відомо, значна кількість слів має кілька значень. Для дослідження розуміння багатозначності слова можна використовувати слова в різних словосполученнях, з різними значеннями і їх відтінками. Наприклад: свіжа сорочка, свіжий суп, свіже повітря, свіжа ялинка; гострий ніж, гостра мова; глибока тарілка, глибока ніч. У дитини запитують: «Що значить свіжий суп? Як ти це розумієш?»

Дитині пропонують пояснити значення слів у словосполученнях, реченнях, спеціально дібраних текстах, показати відповідний малюнок.

III. 3.1. Показати предмети, назви яких вимовляють однаково (у кого або в чого: ручка (у дверей, якою пишуть, у дитини, у сумки), ніжка (у стола, у гриба, у дитини), ніс (у людини, у тварини, у човна), язичок (у дитини, у черевиків).

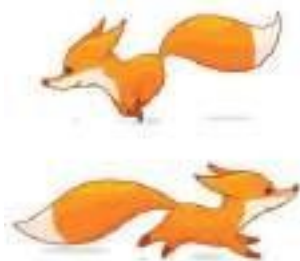


III. 3.2. Підбір до дієслів іменників, що мають різні значення: біжить хто? (людина, тварина), що? (річка, час); пливе хто? (людина, тварина), що? (корабель, м'яч).

III. 3.3. Омонімія. Пояснити лексичне значення слів: ключ, півник, лисички (про що йдеться, показати відповідний малюнок):

- На столі лежав ключ.
- Над нами пролетів журавлиний ключ.

- Півник вранці голосно співав.
- На клумбі зацвів перший півник.
- Ми — лисички, маємо ніжку й шапочку.
- А ми лисички — дружні сестрички.



IV. Виявлення особливостей засвоєння абстрактного значення слова та його понятійної співвіднесеності.

В основі лексичного значення лежить узагальнення: в мові немає назв для кожного конкретного предмета, явища, ознаки, а є назви для їхніх класів та груп. Таким чином, лексичне значення слова – це узагальнене відображення однорідних предметів, дій, явищ та якостей. Найвищим ступенем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне (категоріальне) значення як частини мови.

З метою діагностики можуть бути використані завдання, наведені далі.

IV. 1. Дитина називає малюнки, на яких зображені предмети, відповідає на питання. Разом із перевіркою активного словника перевіряють і пасивний словник дитини (розуміння слів). Дослідження проводять за лексичними темами: сім'я, свійські тварини, дитинчата свійських тварин, дикі тварини, дитинчата диких тварин, свійські та дикі птахи, риби, житло тварин (дуплю, шпаківня, барліг, нора), фрукти, овочі, ягоди, пори року, комахи, квіти, дерева, іграшки, меблі, частини тіла, частини голови, частини руки, частини ноги, частини предметів: плаття, дерево, вікно, чайник тощо. Для перевірки зазначених умінь пропонують завдання на комплектування тематичних груп предметів. Перевіряємо, чи встановлює дитина спільні ознаки, за якими можна об'єднати різнорідні предмети в одну групу. До речі, таке завдання є діагностичним для рівня інтелектуального розвитку дитини.

Завдання можна ускладнити, збільшуючи кількість логічних груп. Пропонуємо вилучити з ряду картинок, що належать до однієї логічної категорії, картинку, яка належить до іншої логічної групи (на кшталт: знайди зайву картинку).

Дуже важливо при виконанні цього завдання почути пояснення дитини: чому вона об'єднала ті або інші предмети в одну групу, чим вони відрізняються (наступний від попередніх) і чим вони схожі, що в них спільного. Також потрібно зафіксувати різні варіанти виконання завдання й відповідей

дитини (правильно згрупувала й визначила загальну характеристику предметів, назвала узагальнене слово, при правильному угрупованні не змогла словесно пояснити схожість, відмінність предметів, перелічила їх, встановила асоціативні зв'язки між ними).

Наступними можуть бути завдання на групування семантично близьких слів (молоток, сокира, пилка, викрутка; синій, червоний, зелений, жовтий), виділення загальної понятійної ознаки (інструменти, колір), на класифікацію (розклади на дві купки малюнки).

Дослідження рекомендовано проводити й на основі менш поширених семантично об'єднаних слів на означення, наприклад, житла людей, явищ природи й більш укрупнені угруповання на кшталт живе — неживе, рослинний світ, тваринний тощо.

IV. 2. Наступне завдання проводять на матеріалі слів, добре відомих дитині, які належать до тієї або іншої логічної групи. Це слова, що позначають колір предмета, його форму, величину, смак, матеріал, способи пересування, прийому їжі й т. д., виражені різними частинами мови. Завдання задають у такій формі: педагог говорить, що він називатиме слова, які означають щось однакове (червоний, зелений... продовжуй; круглий, квадратний... продовжуй; бігає, стрибає... продовжуй і т. д.), дитина має продовжити цей ряд. Для виконання цього завдання діти повинні вміти виділити загальне поняття, виражене в підборі слів однієї групи (але не називати при цьому визначені критерії). Якщо дитина зрозуміла завдання, називала слова, то можна запитати, чому вона називала саме ці слова, що вони означають. Слід звертати увагу на те, чи називає дитина узагальнювальне слово. Щоб завдання було зрозуміле для дітей з низьким рівнем розвитку, педагог попередньо запитує в дитини, що позначають слова *червоний*, *зелений* і т. д., однак сам при цьому узагальнювальних слів (колір, форма) не називає. Після цього педагог просить дитину продовжити.

V. Виявлення характеру смислових зв'язків між словами, установлюваних дитиною. Дослідження вчених (Л. Виготського, О. Лурії та ін.) вказують на те, що слова в лексиконі не є ізольованими одиницями, а з'єднуються одне з одним різноманітними смисловими зв'язками, утворюючи складну систему семантичних полів. З розвитком мислення й мовлення дитини лексика не тільки збагачується, але й систематизується, упорядковується. Слова ніби групуються в семантичні поля. Для розвитку лексичної системності й організації семантичних полів характерним є відображення в зміні характеру асоціативних реакцій. У дітей із ЗНМ порушення розвитку лексики проявляються в більш пізньому формуванні лексичної системності, організації семантичних полів, якісній своєрідності цих процесів. Визначення зв'язків між словами має важливе значення у встановленні загальної картини лексичного розвитку.

V. 1. Виявлення особливостей сформованості смислових зв'язків, семантичних полів відбувається у вигляді вільних та спрямованих асоціацій. Для їх перевірки можна використовувати й спеціальні завдання, проведені як асоціативна гра. Педагог пропонує дитині пограти в слова. При цьому дає точну інструкцію, щоб дитина зрозуміла мету гри. Спочатку дитина називає свої слова, а педагог до слова-стимулу дитини називає свої. Потім ролі міняють: дитина підбирає слова до слова-стимулу педагога [8].

Приклад: «Ми з тобою пограємо в слова. Спочатку ти називаєш своє слово, а потім я». Дитина каже: м'яч. Педагог: круглий. Дитина: машина. Педагог: автобус. Дитина: лего. Педагог: конструктор. Педагог у відповідь на слова дитини дає зразок усіх видів зав'язків між словами. Потім ролі змінюють. Педагог називає, дитина добирає своє слово. Педагог пред'являє слова-стимули, виражені різними частинами мови. Наприклад: будинок, широкий, іде. Дитині пропонують при-

думати своє слово, що повинне бути пов'язане за змістом зі словом-стимулом. Слова, що виникають у дитини у відповідь на пред'явлене педагогом слово-стимул, дають можливість визначити, які семантичні ознаки слова-стимулу виділяє дитина (парадигматичні, синтагматичні, образні, мотивовані, понятійні):

— ситуативні (сонце — море);

— синтагматичні (небо — блакитне, машина — їде, бабуся — спить); формування синтагматичного типу зв'язків слів припускає включення його в синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. Закріплення словосполучень полегшує швидкий вибір слова, тому що на основі синтагматичних зв'язків одне слово ніби по ланцюжку припускає появу іншого слова, що також сприяє організації лексичної системності;

— парадигматичні (стіл — стілець, дощ — сонце, твердий — м'який); оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати в логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорні (колір, величина, форма тощо), функціонального використання, внутрішніх якостей та властивостей тощо;

— понятійні (яблуко — фрукти); найбільш високий рівень узагальнень — понятійний. Цей рівень діти опановують у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

V. 2. Визначення особливостей класифікації слів на основі семантичних ознак. Таке завдання свідчить, чи виділяє дитина загальну понятійну ознаку, чи здійснює класифікацію на вербальному рівні на основі спільності ситуації, функціонального значення тощо. Наприклад, послухати слова і сказати, яке слово не підходить (на кшталт четвертий зайвий). Назвати його. Чому ти так вважаєш (кабачок, апельсин, помідор, картопля; кінь, корова, олень, вівця; радісний, веселий,

похмурий, щасливий; бігти, літати, плавати, малювати)?

Під час виконання цього завдання діти з високим рівнем розвитку можуть ще й додавати свої слова для продовження логічного ряду.

Для дітей, які вміють читати, можна запропонувати ці слова, написані на окремих табличках. Наприклад:

хлібниця	пісочниця	хліб	мильниця	салатниця
----------	-----------	------	----------	-----------

Визначення рівня лексичного розвитку дитини (у його основу покладено зазначені вище рівні узагальнення як форми психічного відображення, що формуються в дитини в процесі онтогенезу) дає можливість міркувати не тільки про мовленнєвий, але й інтелектуальний розвиток (Є. Соботович).

Якщо в процесі обстеження з'ясовується, що дитина не виконує вищезазначені завдання, то варто використовувати діагностичний матеріал для перевірки нижчого рівня лексичного розвитку (прості слова, слова з найменшим рівнем узагальнення) та меншого обсягу.

Наприклад, пропонуємо дитині назвати тварин, яких вона знає, птахів, посуд, одяг і т. п. з називанням узагальнювального слова. Пропонуємо відповісти на такі запитання: «Хто де живе?» (дупло, шпаківня, барліг, нора); «Хто як пересувається?» (повзе, іде, літає, лазить, скаче).

Отримані дані про обмеженість та інші особливості словникового запасу дитини не можуть бути використані як єдиний показник недорозвитку мовлення. Лексичний розвиток дитини необхідно розглядати в сукупності з іншими проявами мовленнєвого порушення. Досвід засвідчує, що деякі діти зазнають труднощів у виконанні певних завдань при обстеженні та на корекційних заняттях. У таких випадках можна використовувати аналогічні, схожі завдання, повторити їх декілька разів, дібрати додатковий матеріал, у тому числі демонстраційний, наочний, приділити цьому розділу більшої уваги, збільшити

час для засвоєння теми, розширити або змінити сферу тематичного спілкування тощо.

VI. Виявлення розуміння значення словотвірних морфем та сформованості дії їх використання у власному мовленні перевіряють на такій лексиці, доступній для дитини: в *іменниках* зі значенням недорослості, зменшеності, умістилища; у *прикметниках*, утворених від іменників, що позначають матеріал, з якого зроблено предмет; у присвійних і якісних прикметниках; у *дієсловах* з префіксами, що надають словам протилежного значення та напрямують дію тощо.

Дослідження розуміння твірних та похідних слів і їх порівняння відбувається в процесі демонстрації відповідних малюнків та відповідей на запитання (з опорою на наочність та без неї).

Наприклад: «Покажи, де хліб, а де хлібниця? Що означає слово хлібниця? Що означає слово хліб? Хліб і хлібниця — це одне й те саме?» Інші слова: мило — мильниця.



Іменники: миша — мишеня, вовк — вовчєня, слон — слонєня, тигр — тигрєня й т. д.



Ваза — вазочка, тарілка — тарілочка; помідор — помідорчик, диван — диванчик.





Складні слова. Сніг падає. Це... снігопад. Листя падає. Це листопад. Ця машина може їздити всюди. Це всюдихід.



Присвійні прикметники: «Чия це хатка, якщо в ній живе лисиця, зайчик?» [лисяча, заяча, (зайчикова), ведмежа], «У мами є шарф, чий це шарф?» (мамин); окуляри бабусині, плаття Танине, бантик Танин, зуби вовчі тощо.



Прикметники зі значенням матеріалу. Сік, зроблений зі слив... (сливовий), із апельсинів (апельсиновий), із вишень (вишневий); хлібниця із дерева — дерев'яна.



Прикметники на означення якостей предмета: «*Лева за силу як назвемо? Який він? (сильний). Воїна за мужність? (мужній)*».

Прикметники зі зменшено-пестливим значенням. *Заєць білий, а зайчик... (біленький)*. Складні слова. *У зайця довгі вуха. Він... довговухий. У дівчинки зелені очні. Вона... зеленоока.*

Для перевірки розуміння значень дієслів і їх утворення пропонуємо вправи за словами. *До слова літає додай ви- (вилітає), за- (залітає).*

Найбільш поширеною формою подібних завдань вважають словотворення за аналогією. Операція аналогії як складова інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності є провідним механізмом словесних новоутворень. Дітям пропонуємо пограти зі словами. *Від слова вазон я утворила слово вазончик.* Утвори схожі слова від слова барабан, палець, стілець. Можна перевіряти цю операцію на матеріалі, наведеному далі.

1. Іменники зі зменшено-пестливим значенням, недорослості (суфікси — *-чик-, -к-, -очк-, -ечк-, -ичк-*): стільчик, ялинка, торбинка, машинка; віконечко, сонечко, відеречко й т. д.; зі значенням недорослості (суфікси — *-к-, -ен-, -ат-, -ят-*): зайчєня, кошєня, лисєня, качєнята й т. д); зі значенням умістилища (суфікс — *-ниц-*): цукорниця, мильниця, пісочниця; профєсії (суфікс — *-ар-*): *лікар, пекар, кухар, перукар, друкар*); від дієслів (*малювати* — *малювання, писати* — *писання, плавати, вишивати*).

2. Утворення прикметників. Прикметники, утворєні від іменників: зі значєнням матеріалу (суфікси *-ов-, -єв-, -н-*): як ми назвємо сумку, якщо вона зроблена зі шкіри? Яка вона? Предмети із дерева, заліза, шовку; сік із апельсинів, яблук, слив, вишень; зі значєнням присвійності (суфікси *-ин-, -ов-, -ач-, -яч-*): чий це будинок, якщо там дивє лисиця? (тигр, собака, заєць, вовк, миша); зовнішніх та внутрішніх якостей предмета; зі значєнням характерних рис об'єкта (суфікси *-н-, -ив-*): як ми

назвемо зайця за боягузтво, який він? (боязливий); прикметники зі зменшено-пестливим значенням (суфікс *-еньк-*): білий — біленький, жовтий — жовтенький, сірий — сіренький; утворення складних прикметників: білі зуби — білозубий, жовтий рот — ..., довгі вуха — ..., темні очі — ...

3. Утворення дієслів з префіксами, що позначають рух, способи пересування, протилежні дії: зайшов — вийшов; підбіг, забіг, вибіг, перебіг; заніс, зайшов, загубив, залетів, запливає, заїжджає, залітає, забігає. Літає (додай: за-, ви-, під-, пере-), йшов (додай: пере-, до-, ви-, за-), біг (додай: до-, за-, під-, ви-, пере-); від іменників (*малювання — малювати, обід — обіда-ти, спів — співати, плавання — плавати*).

VII. Одним із критеріїв достатньої сформованості лексичної сторони мовлення є засвоєння дітьми на практичному рівні семантичних полів спільнокоренових слів (ліс, лісок, лісник, лісовий, пролісок). Оволодіння умінням добирати спільнокореневі слова, помічати в них схожість і відмінність з погляду семантики й звучання значною мірою збагачує словник дітей, сприяє формуванню морфологічних узагальнень.

Дослідження споріднених слів відбувається з опорю на наочність та без неї. Як назвати траву ласкаво (травичка), як називається одна з них (травинка), як називається покрив на землі, якщо він із трави (трав'яний), як називається весняний місяць (травень)? Це — солома. Як назвати солону ласкаво? (солонка). Як називається одна із них? (солонинка). Як називається дах на будинку, якщо він із соломи? (солон'яний). Гніздо у птаха? (солон'яне). Аналогічно ставлять запитання до слів: сніжинка, сніговик, сніжки, сніжний, сніжить.



Розглянь малюнки. Знайти й назви слова, які мають у собі корінь (або спільну частину) «сад» (сад, садочок, садівник, саджає, садові).



Які слова з коренем «сад» ще знаєш?

Пригадай та назви слова з коренями:

- ліс (лісний, лісовий, лісистий, лісник, лісничий, лісовик, лісництво та ін.);
- земля (земний, земляк, землячка, земляний, землянка, земляний та ін.);
- весело (веселий, веселити, веселощі, веселка, веселитися та ін.).

VIII. Одним із важливих психологічних механізмів, що забезпечують формування лексичної сторони мовлення, є операція морфологічного аналізу. Її сутність полягає в умінні дитини помічати в мові найменші значимі елементи слова, з'ясовувати семантику та використовувати їх для самостійного творення та розуміння слів з відповідними морфемами. На базі сформованого практичного морфологічного аналізу стає можливим оволодіння дитиною різними видами словотвору та різними типами продуктивних словотворчих моделей. При розумінні дитиною значень непрямих форм слів і використання у власному мовленні тільки нульових форм необхідно перевірити сформованість у дитини морфологічного аналізу на практичному рівні й можливість оперувати морфологічним скла-

дом слова (додавати в слово необхідні елементи й навпаки). Для цього використовують завдання, наприклад, на утворення словоформ за аналогією. Педагог пропонує зразок виконання завдання, демонструючи, як від одного слова можна утворити інше (наприклад, від слова слон — слони, тигр — тигри, ручка — ручки). При цьому закінчення множини інтонують голосом. Потім пропонують дитині утворити схожі словоформи від інших іменників (нога — ноги, стіл — столи, книга — книги, вовк — вовки тощо). Таким же чином перевіряють можливість утворення відмінкових форм тощо [8].

Дослідження вміння виділяти на практичному (а потім теоретичному, усвідомленому) рівні спільну морфему (префікс, суфікс, закінчення) у ряді слів передбачає використання інших діагностичних ігор, вправ, завдань, у процесі яких дітям, наприклад, необхідно доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність та без неї). Педагог починає слово, дитина додає решту слова (однакову для всіх): *мил-ниця, цукор-ниця, сервет-ниця; зай-чєня, біл-чєня, вов-чєня; чаш-ку, руч-ку, біл-ку, ложк-ою, виделк-ою, лопат-ою* і т. п. Після цього дитина повинна відповісти на питання: «Яку частинку слова ти домовляв?» Їде — при-їде, їхав — при-їхав. Утворення різних частин мови. Малювати — малювання, писати — ... (писання), сидіти — ..., ходити — ...

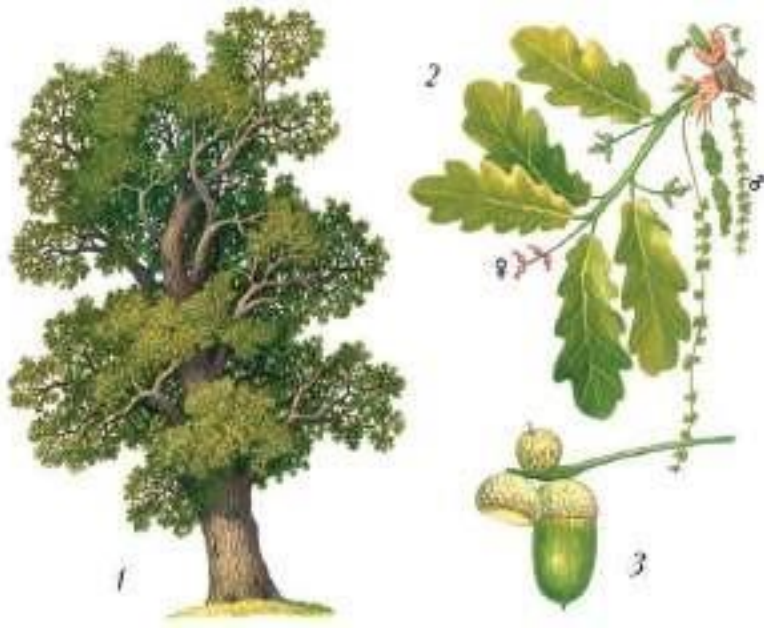
Для учнів 2–4 класів надають додаткові письмові завдання, де вони мають підкреслити спільну частину слова, сказати, яке значення вона надає новому слову. Наприклад, прочитати вголос слова, назвати спільну частину в словах. Або прочитати слова, написати, підкреслити спільну частину (корінь):

- кухня, кухонний, кухар, кухонька;
- левиця, лев, лев'ячий, левенятко;
- забудує, засіє, заведе, завезе, завіє, заходить, заносить;
- допливе, добудує, досіє, довчить, долікує, доведе, довезе, доходить.

Рівень володіння морфологічним аналізом, який є ще одним критерієм засвоєння знань про мову, можна перевірити в процесі виділення слів зі спільним коренем. Педагог читає текст зі спільнокореновими словами. Дитині потрібно назвати схожі слова. Наприклад:

«У густому лісі ріс високий дуб. Поряд із ним стояв його менший брат — дубок. Між ними проростали маленькі дубочки. Вони були дружними, міцними. Усі дубові гілочки й листочки тягнулися до сонця».

(Що росло в лісі? Що стояло поряд із дубом? Що проростало між ними? Які гілочки й листочки тягнулися до сонця?)



2.2. Обстеження граматичної сторони мовлення

Результати спеціальних досліджень свідчать, що в дітей з мовленнєвими порушеннями засвоєння граматичної системи мови, різні типи речень (особливо семантична структура речення) формуються з великими труднощами. Вони проявляються в більш уповільненому темпі засвоєння граматичних форм, дисгармонії розвитку морфологічної та синтаксичної систем, викривленні загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мови організована на основі великої кількості мовних правил.

Відповідно до лінгвістичного трактування граматики одиниці мови вищого рівня (слово, його частини, речення) утворюють словниковий, морфологічний і синтаксичний рівні. Два останніх об'єднують в один і називають граматичним. Граматика є будовою, структурою мови та об'єднує словотвір, морфологію й синтаксис, які так само є підсистемами граматичної будови чи різними її рівнями. Таким чином, між ними існує тісний взаємозв'язок. Окремі слова в мовленні не тільки стоять поряд і при цьому позначають окремі предмети, але можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних засобів (флексій, прийменників, порядку слів і т. д.) ставити ці предмети у певні відношення.

У процесі обстеження вивчають сформованість операцій з граматичними морфемами, які забезпечують їх засвоєння, а саме: спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення, практичний морфологічний аналіз, оперування морфологічним складом слова в процесі його граматичних змін. Відповідно до нових науково-теоретичних досліджень розвитку лексико-граматичної системи в дітей з мовленнєвими порушеннями обстеження словотвору проходить у розділі «Лексика», оскільки ми вважаємо словотвірний процес важливим чинником поповнення словника. Також під час обстеження важливо визначити рівень граматичного розвитку дитини, тобто розуміння й використан-

ня у власному мовленні тих форм, які дитина без мовленнєвих порушень засвоює в конкретному віці. Для виявлення особливостей розвитку граматичної системи мови діагностику проводять за такими напрямками:

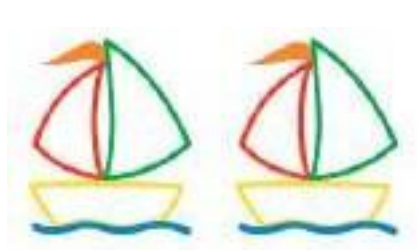
I. Обстеження граматичної системи словозміни. На зазначеному етапі необхідно встановити, чи володіє дитина зміною основних частин мови (іменників, дієслів, прикметників) за морфологічними категоріями (рід, число, відмінок). У зв'язку із цим педагог визначає наявність у власному мовленні дитини розуміння нею числових, родових, відмінкових закінчень іменників у всьому різноманітті їхнього предметно-синтаксичного значення, типів відмінювання іменників; часових, родових, числових, видових, особових форм дієслова; числових, родових і відмінкових закінчень прикметників. Для цього доцільно використовувати спеціальні граматичні завдання.

I. 1. З метою дослідження розуміння числових форм іменників, прикметників, дієслів демонструють картинки, на яких зображені предмети в однині і множині, їхні ознаки й дії. Педагог називає їх, а дитина показує відповідну картинку. Лексичний матеріал повинен включати зазначені частини мови, що мають у множині різні форми, у тому числі важкі, рідко вживані й ті, що містять чергування (яблуко — яблука, стіл — столи, заєць — зайці, білка — білки, вода — води, вітер — вітри, листок — листя — листки, дитина — діти, зелений — зелені, дерев'яний — дерев'яні, біжить — біжать, стрибає — стрибають). Такі слова функціонують не як окремі слова, а як форми одного слова, виражені за допомогою закінчень, які одночасно виступають і показниками відмінкових закінчень. Для перевірки розуміння зазначених форм педагог називає їх, а дитина показує відповідну картинку. Наприклад:

Іменники. Покажи (назви): дерево — дерева, заєць — зайці, ведмідь — ведмеді, білка — білки, теля — телята, книга — книжки, кіт — коти, вікно — вікна.



Дієслова (узгоджені з іменником). Дівчинка танцює — дівчатка танцюють, хлопчик малює — хлопчики малюють, машина їде — машини їдуть, пташка летить — пташки летять. Або показати відповідну картинку й відповісти на питання: «Хто летить? Хто летять? Що пливе? Що плывуть?»



Прикметники (узгоджені з іменником). Високе дерево — високі дерева, круглий м'яч — круглі м'ячі, зелена чашка — зелені чашки.





Якщо виявляється, що дитина не розрізняє числові форми іменника, то можна додатково запропонувати таке завдання: показати предмети в однині та множині на картинках, які пред'явлені не попарно, а врозкид (наприклад, їжаки, ведмідь, лисиці, слони, вовки, ведмеді, лисиця, слон, їжак, вовк). У такому випадкові можна міркувати про інтелектуальні можливості дитини.





І. 2. Дослідження розуміння й використання в мовленні *родових форм іменника, прикметника, дієслова*, а також розпізнавання граматичної форми залежного слова від граматичної форми головного слова, різні види граматичного зв'язку (наприклад, червона стрічка, червоний м'яч, червоне відро, червоні кубики). Дітям пропонують подивитися на картинки із зображенням предметів жіночого, чоловічого й середнього роду однакового кольору й запитати: «Про що можна сказати: зелена, зелений, зелене, синій синя, синє?»; подивитися на

картинки й відгадати, що це (жовте..., жовтий..., жовта..., жовті...). Педагог показує картинки із зображенням предметів, виражених іменниками жіночого, чоловічого, середнього роду однини (наприклад, ті ж жовті предмети) і просить назвати картинки. Про що можна сказати: моя, мій, моє, мої?



Для цього також використовують картинки, на яких зображені хлопчик і дівчинка. Педагог називає речення, в якому є дієслова минулого часу однини й просить дитину показати відповідну картинку: Хлопчика й дівчинку звати Валя. Покажи, де Валя знайшов гриб, а де Валя знайшла гриб (аналогічно Женя впав, Женя впала. Покажи, де упав, а де упала. Де заплакав, а де заплакала).



Для дітей 6 років і старше пропонують завдання на узгодження числівника з іменником. Назви, скільки (один, два, три, чотири, п'ять) лисенят, огірків, білок, цуценят, яблук і т. п. Наприклад, один огірок, два (три, чотири) огірка, п'ять огірків тощо. Завдання можна провести у вигляді гри. Порахувати гриби для їжака, горішки для білочки, плаття для дівчинки, малят тварин і т. п.



І. 3. Для дослідження розуміння й використання видових категорій дієслова (доконаного та недоконаного виду) дітям пропонують подивитися на малюнки й показати, де дівчинка малює, а де намалювала; де хлопчик ловить, а де піймав; де буде, а де збудував тощо. Після цього за цими ж малюнками необхідно відповісти на запитання: «Що робить дівчинка? Що вже зробила? Що робить хлопчик? Що зробив?»





І. 4. Під час виявлення вміння дітей використовувати *відмінкові форми* іменників педагог ставить запитання стосовно різних ситуацій, зображених на картинках. Наприклад: «Кого принесли діти додому? Кому потрібна кістка? Що їсть дівчинка? Куди мама поклала хліб? Чим дівчинка миє підлогу? З ким ідуть діти в ліс?» тощо або закінчити речення за малюнком, почате педагогом.



У цьому випадкові дитині для правильної відповіді необхідно зрозуміти зміст поставленого запитання, підібрати потрібне слово, граматично правильно його оформити відповідно до відмінкових значень.

Приклад. Мама наливає молоко... (коту). Маленька дівчинка грається з... (котом). Дівчинка шукає... (кота).



І. 5. Для дослідження розуміння і вживання предметно-синтаксичного значення відмінкових форм слів (синтаксичне значення й синтаксичні відношення між словами), виражених іменниками в непрямих відмінках, а також деяких прийменників доцільно використовувати метод постановки питань до тих або інших елементів ситуації, зображених на картинці. Зважаємо, що кожний відмінок має декілька значень, які необхідно перевірити з метою виявлення помилок та подальшого планування корекційної роботи. Показ відповідної картинки пропонуємо для дітей, у яких немає мовлення, усна відповідь від дитини потрібна в тому випадкові, коли вона припустилася помилки в граматичному оформленні слова. Наприклад: для кого хлопчик несе книжки (для дівчинки, друга, хлопчика); над чим летять гуси (над лісом, над полем, над землею); чим тато копає (лопатою) і т. д.? Порядок представлення відмінків відповідає послідовності їх засвоєння в умовах не порушеного онтогенезу.



Прийменникові та безприйменникові конструкції:

а) з іменниками у *знахідному відмінку* в значенні прямого об'єкта (*бачили в зоопарку тигра, слона; їсть яблуко, приніс книгу*); напрямку руху (*ідуть у ліс, кладе хліб у сумку*);

б) з іменниками в *давальному відмінку* в значенні особи або предмета, для яких або в зв'язку з якими відбувається дія (*молоко коту, сіно корові*);

в) з іменниками в *родовому відмінку* зі значенням: належності (*ручка учня, у корови теля*); заперечення чи відсутності (*немає зошита, товариша*); часу дії (*одного разу*); неповної дії (*випити чаю, відрізати хліба*); об'єкта дії (*не виконав роботи*); цільової спрямованості (*для друга, для школи*); часових відношень (*до обіду, після уроків*); просторових відношень (*човен біля берега, відійшов від столу, вийшов з (із) хати, з-за гори, з-під лави*); причини (*сховався від сонця*); матеріалу (*хліб з муки*); призначення (*ваза для фруктів*); частини від цілого або його неповноту (*кошик грибів, грудочка цукру, шматок хліба*);

Г) з іменниками в місцевому відмінку зі значенням обставини (*ходити в лісі, купатися в (у) річці, кататися на човні*), об'єкта (*діти отримали по книжці*);

Г) з іменниками в орудному відмінку зі значенням: сумісності або супроводу (*прийшов із сестрою, працював з товаришем*); просторових відношень (*за хатою, під деревом, між горами, над водою, перед вікном*); причини (*не прийшов через дощ*); об'єкта (*малює олівцем, забиває молотком, підмітає віником, земля покрита снігом, дерева листям, небо закрите хмарами*).

Наведемо приклади завдань:

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

Загадка. Не баранчик, і не кіт, носить шубу цілий рік. Шуба сіра — це для літа, а зимою — інша свита. (Заєць).



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

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

— Хлопчик малює (кого?) ведмедя.



— Тато читає дітям (що?) книжку.



— Дівчинка витирається (чим?) рушником. Розчісується чим?



— На дереві багато (чого?) яблук.



Із названих слів вибрати тільки ті, які звучать схоже: (заєць, зайці, м'яч, стіл, зайцеві, м'ячем, зайця).

Утворити ряд слів за аналогією:

- Стіл — столи — на столі.
- Вікно — ...
- Шафа — ...
- Куля — ...

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

— Покажи ручкою олівець. Покажи олівцем книгу.

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

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

— Хто на дереві?

— Що під деревом?

— Хто стоїть біля стола?

Виконати доручення. Поклади ручку на книжку (під книжку, у книжку).

Закінчити речення (за малюнком).

— Діти йдуть до... (лісу).



— Тато виходить з... (машини).



— Гриби ростуть під... (деревом).



— Птахи летять над... (лісом, землею).



Встав у речення пропущене слово (за малюнком).

— Пташка вилетіла... клітки.



— Пташка залетіла... клітку.



— Квіти поставили... вазу.



— Машина зупинилась... світлофором.



За даними Є. Соботович, особливості виконання цих завдань дають можливість:

— міркувати про сформованість системи відмінкової словозміни (при правильних відповідях) або несформованість (за наявності помилок);

— визначити характер цих помилок:

а) відсутність форм слів;

б) заміни форм непрямих відмінків називним, заміна форми непрямого відмінка формою іншого непрямого відмінка (близького або далекого за значенням);

в) невміння розрізняти відмінкові закінчення за типами відмінювання;

г) використання ненормативних форм, регулярне або нерегулярне використання форм слів;

г) нерозуміння предметно-синтаксичної ролі слова, вираженого формою того або іншого відмінка (неправильна смислова відповідь дитини на поставлене педагогом питання);

д) збереженість або порушення морфологічної структури слова при його граматичному оформленні;

е) неправильне відтворення фонетичного складу закінчення, його пошуки.

Аналіз цих помилок має велике значення для диференціальної діагностики різних варіантів мовленнєвого порушення (моторної алалії, загального недорозвитку мовлення, обумовленого порушеннями інтелектуального розвитку) [8].

При виконанні зазначених завдань діти можуть і не припускатися помилок у граматичному оформленні слів. У цих завданнях синтаксична роль слова визначається питанням педагога, дитина ж тільки актуалізує відповідно цьому значенню закінчення. Тому правильне виконання названого завдання свідчить про сформованість тільки системи відмінкової словозміни іменників. Однак у процесі самостійної побудови речень, що також необхідно перевірити, дитина може оформляти

речення неправильно з граматичного погляду, а саме: замість одного відмінкового закінчення використовувати інше.

У цих випадках допущена помилка свідчатиме про неправильне визначення дитиною синтаксичної ролі зазначеного слова за умови правильного виконання попереднього завдання.

В основі змішування предметно-синтаксичного значення відмінкових форм [наприклад, змішування закінчень, що позначають просторові відношення — сонце сіло за гора (гору)] при збереженому слуховому сприйманні лежать відхилення в інтелектуальному розвитку дитини. При розумінні значень непрямих форм слів і використанні у власному мовленні тільки нульових форм варто перевірити сформованість у дитини морфологічного аналізу на практичному рівні й можливість оперування морфологічним складом слова (додавати в слово необхідні елементи й навпаки). Для цього використовують завдання на утворення словоформ за аналогією. Педагог пропонує зразок виконання завдання, показує, як від одного слова можна утворити інше, наприклад, від слова слон — слони, тигр — тигри, лев — леви, лелека — лелеки. При цьому закінчення множини (-и) інтонується голосом. Потім пропонують дитині утворити подібні словоформи із цим же закінченням від інших іменників (їжак, лев, кіт, лелека, бегемот тощо). Аналогічно: заєць — зайці, ведмідь — ведмеді, лось — лосі, синиця — синиці. Подібним же чином перевіряють можливість утворення відмінкових словоформ. Виконання цих завдань є найбільш важким для дітей з моторною алалією. Надалі в міру оволодіння практичним морфологічним аналізом у них видно інші помилки — перерахування всіх засвоєних закінчень при необхідності граматичного оформлення слів і неможливість вибрати нормативний варіант. Це пов'язано з труднощами актуалізації відповідної знакової (зовнішньої) форми морфеми, що позначає дане значення через нечіткість її рухового образу.

У дітей з порушеннями слухової функції морфемі слова (особливо граматичні, що знаходяться в його кінці) недостатньо диференціюються за звучанням. Унаслідок цього не формується зв'язок між звуковим образом і значенням слова. Тому ці діти не засвоюють або засвоюють неправильно граматичне значення кінцевих морфем слова (закінчення). Це обумовлює помилки в розумінні мовленнєвого висловлювання в цілому й особливо в розумінні словоформ, що корелюють (покажи, де стіл — столи, зайчик — зайчики, буде — збудував, взяв — взяла тощо), а також у граматичному оформленні власного висловлювання.

Проведене в такий спосіб обстеження дасть можливість не тільки правильно кваліфікувати порушення, але й визначити, на формування яких операцій або компенсаторних механізмів направити корекційне навчання, які граматичні знання, що забезпечують мовленнєве спілкування, й у якій послідовності формувати, спираючись на періодизацію граматичного розвитку дитини (матеріал представлено на основі досліджень Є. Соботович).

II. Обстеження синтаксичної сторони мовлення. Як зазначено в наукових дослідженнях, недостатньо визначити лише рівень сформованості відмінкової словозміни. Необхідно перевірити вміння дитини граматично правильно формулювати речення. У процесі самостійної побудови речень дитина також може допускати помилки, що свідчить про нерозуміння синтаксичної ролі слова.

У деяких дітей із мовленнєвими порушеннями помітні порушення не лише морфологічної системи мови, але й синтаксичної структури речення. Це частіше проявляється у пропусках членів речення, у незвичному порядку слів, який наявний навіть під час повторення речення.

Вивчення особливостей синтаксичної сторони мовлення включає:

— засвоєння дітьми синтаксичного значення слова в реченні;

— розуміння логіко-граматичних конструкцій.

Зміст обстеження визначає необхідність одержання даних, що характеризують відхилення в засвоєнні синтаксичної системи мовлення в процесі програмування мовленнєвого висловлювання на синтаксичному рівні. За даними дослідників, у деякої категорії дітей із важкими мовленнєвими розладами є порушення морфологічної системи мови при відносно збереженій семантичній структурі речення. Такі діти правильно відтворюють структуру речень з 2–3 слів та семантичні зв'язки між словами. Порядок слів у цих конструкціях зберігається, але між словами відсутні морфологічні засоби зв'язку. Таким чином, існує різка диспропорція між розвитком морфологічної та синтаксичної систем мови.

II. 1. Для отримання діагностичних даних про особливості засвоєння дитиною синтаксичної системи мови пропонуємо самостійно скласти речення за сюжетними малюнками та їхніми серіями. У випадках, коли дитина не в змозі виконати завдання, необхідно перевірити, чи розуміє вона смислові зв'язки між словами в реченнях. Для цього педагог сам складає речення й ставить запитання до кожного його члена (*Хто? Що робить? Що? Куди? Чим? Де?* тощо). Якщо дитина правильно відповідає на поставлені запитання або показує відповідні предмети, дії, то це свідчить про те, що вона розуміла ситуацію, виділяла в ній окремі семантичні одиниці та розуміла синтаксичні значення відношення.

Задля визначення вміння зважати на всі складові (лексичні, морфологічні, синтаксичні) мовлення дитині демонструють 4 картинки. Машина доганяє автобус. Автобус доганяє машину. Мама розчісує дівчинку. Дівчинка розчісує маму. Дитині пропонують показати: де машина доганяє автобус, де автобус доганяє машину, де мама розчісує дівчинку, де дівчинка розчісує маму.

II. 2. Для отримання додаткових даних про особливості засвоєння синтаксичної системи мови, зокрема про оволодіння синтаксичними трансформаційними операціями (звуження й розширення обсягу речення, перестановка слів у ньому, переведення однієї конструкції в іншу) і синтаксичною синонімією, пропонують серію завдань. Педагог повторює речення 2–3 рази (без наочної опори). Після цього дитині потрібно повторити речення так, як вона його зрозуміла й запам'ятала. При цьому дуже важливо перевірити як розуміння дитиною синтаксичної правильності речення, так і відтворення запропонованих конструкцій.

Для дітей дошкільного віку пред'явлені речення з однаковим граматичним оформленням повинні розрізнятися смисловою складністю та лексикою. Таким чином проявляються певні особливості у формуванні семантичної структури речення в дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями. У набір включають прості речення з прямим порядком слів (*Листя падає з дерев. Тато читає дітям цікаву казку. Взимку білий сніг падає на землю*), інвертовані (з непрямым порядком слів) конструкції (*Траву їсть корова. Багато грибів і ягід зібрали діти в лісі. Гарний костюм шие мама синові до свята*), пасивні конструкції (*Собака прив'язана хазяїном. Тарілка розбита дівчинкою. Листя з дерев зірвані сильним вітром*), порівняльні конструкції (*Дідусь старший за батька. Дерево вище, ніж куц. На спортивному святі дівчатка бігли швидше хлопчиків*), атрибутивні конструкції (для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку) (*Собака хазяїна. Хазяїн собаки. Мамина дочка. Доччина мама*), складні речення з причинно-наслідковими зв'язками (для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку) (*На деревах розпустилися листочки, тому що стало тепло. Таня одягнула пальто, тому що стало холодно. Гарно в лісі, коли випадає перший сніг*). Після повторення цих речень, навіть якщо вони правильно відтворені, дитині

ставлять запитання для з'ясування розуміння змісту речення. Наприклад. Таня помила руки після того, як прийшла з вулиці. Що зробила Таня спочатку? Що зробила потім? Слон більше мурашки. Хто великий? Хто маленький?

Цей вид діагностичних завдань свідчить про розуміння й усвідомлення дітьми смислового наповнення та граматичного оформлення значущих частин речення, труднощі оперування словесним рядом, засвоєння засобів синтаксичного зв'язку в реченні, засвоєння предметно-синтаксичних значень граматичних морфем тощо.

Докладніше обстеження синтаксичної сторони мовлення буде представлено у відповідному розділі.

3. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА ЗМІСТ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1. Подолання порушень лексичної сторони мовлення

Одним із найважливіших завдань, які стоять перед вчителями-логопедами, є збагачення лексики учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Розширення словникового запасу відбувається як словами, які позначають узагальнені й абстрактні поняття, так і завдяки розвитку вміння користуватися способами словотвору. Адже кількісний та якісний склад лексичного запасу має фундаментальне значення для формування синтаксичної сторони мовлення й розвитку самостійних зв'язних висловлювань. Відповідно до критеріїв оцінки лексикону виділяють його обсяг, навички словотвору, рівень узагальнень, уміння добирати синоніми, антоніми, спільнокореневі слова, наявність у словнику слів з переносним значенням тощо.

Під час роботи над розвитком словника перед учителем-логопедом постають такі завдання:

1) збагачувати й розвивати кількісний і якісний словниковий запас як у результаті накопичення нових слів та слівформ, так і завдяки розвитку вміння користуватися різними способами словозміни й словотворення;

2) здійснювати актуалізацію словника;

3) навчати дітей точному вживанню слів у мовленні;

4) уточнити значення знайомих слів у єдності їх лексичного, дериваційного та граматичного значень;

5) розвивати лексичну системність з огляду на словниковий запас, що є в учнів (здійснювати групування слів за тематичною єдністю); розширювати й закріплювати зв'язки між словами;

6) формувати уявлення про слово як основну мовну одиницю;

7) надати дітям елементарні теоретичні відомості зі стилістики й лексикології;

8) розвивати «чуття мови», бажання говорити яскраво, образно, відповідно до комунікативної ситуації;

9) відбирати й використовувати лексичні засоби з огляду на жанр і стиль висловлювання.

Слово має складну семантичну будову, його формування проходить складний шлях від оволодіння дитиною вузьким конкретним значенням слова до засвоєння його узагальненого, абстрактного значення та словесних понять. У результаті дитина переходить від мотивованого вживання слова (коли слово є іменем предмета або класу предметів) до його функціонального використання (коли звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок з предметом, дією тощо і коли мовець використовує її як мовний знак, тобто умовне позначення того чи іншого змісту (О. Шахнарович, О. Леонт'єв). За даними Є. Соботович, саме цей факт повинен бути основним завданням корекційно-попереджувальної роботи, спрямованої на формування лексичної семантики [20].

Якими же чином відбувається ця робота? Це можна здійснювати в межах таких напрямів:

1. Формування різних рівнів лексичних узагальнень.
2. Засвоєння різних лексико-семантичних явищ.
3. Формування морфологічної системи словотвору.
4. Формування лексичної системності.

У дітей із мовленнєвими порушеннями недостатньо сформоване узагальнене лексичне значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на умінні співвідносити їх з визначеними логічними категоріями на основі виділення в них загальної семантичної ознаки. Відзначають значно менший обсяг синтаксичних полів і більш низький рівень порівняно з нормою, що організують ці поля смислових зв'язків між словами. Зазначені відхилення в засвоєнні семантичної структури слова негативно впливають на розвиток зв'язного мовлення дитини (його усної й письмової форм), обмежують можливості розуміння зв'язних текстів, самостійне засвоєння значення нових слів, термінів, з якими дитина зустрічається в навчальній літературі. Таким чином, формування семантичної структури слова набуває важливого значення в подоланні мовленнєвих порушень у дітей, а цілеспрямоване збагачення словесних засобів спілкування завдяки розширенню структури їх значення є одним з найважливіших способів корекції психічного й мовленнєвого розвитку дитини. Семантика слів має емпіричний компонент (те, що можна сприйняти чуттєвими органами: колір, розмір, форма, смак та ін.), категоріальний компонент (живе — неживе, росте — не росте, істівне — неістівне, рухається — не рухається та ін.) та функціональний компонент (для чого предмет призначено, його функції). Після цього можна переходити до узагальнення понять (виділення 4-го зайвого та ін.), коли відбувається накопичення лексичного запасу, яким дитина може оперувати (за Т. Візель).

І. Формування різних рівнів лексичних узагальнень. Одним із складних і значимих механізмів формування лексики, у тому числі лексичних значень та смислової сторони мовлення, є механізм формування різних рівнів лексичних узагальнень. Розвиток цього механізму забезпечує оволодіння дитиною різною за складністю лексичною семантикою. Цей механізм тісно пов'язаний з рівнем розвитку пізнавальної діяльності дитини та, зо-

крема, мислення. Як зазначає Є. Соботович у своїх працях, лексичні узагальнення мають три рівні організації: категоріальний, контекстуальний та узагальнений лексичний [20, 22]. Для дітей найбільш характерним є процес засвоєння узагальнювальної функції слова в такій послідовності: категоральне значення (відображає властивість слова позначати не окремі предмети, а цілі ряди однотипних предметів та явищ), контекстуально зумовлене (забезпечує розуміння значень нових слів з контексту й ситуації, в яких вживають це слово), кумуляція (накопичення) варіативних значень того самого слова, перенесення засвоєного значення на схожу, але не ідентичну ситуацію, і на цій основі засвоєння узагальненого лексичного значення.

Представимо поетапність формування лексичних узагальнень.

1. 1. Категоріальне значення слова. На ранніх стадіях мовленнєвого розвитку дитина узагальнює ті самі предмети, явища, називає універсальні слова. Перші узагальнення можуть стосуватися не тільки предметів, але й дій та ознак (узагальнене значення іменників, прикметників, дієслів). Оволодіння узагальнювальною функцією слова (найбільш простим рівнем лексичних узагальнень) є проривом у розвитку лексичної семантики і свого роду початковою ланкою для формування узагальнень більш високого рівня, що свідчить у подальшому про якісний розвиток словника та більш високих форм мислення дитини. Цей процес розвивається поетапно. На етапі накопичення елементарного словника відбувається розвиток категоріального значення слова. Метою цього етапу є розвиток розуміння й використання слів (іменники, прикметники, дієслова) з конкретним значенням, що позначають ряди однорідних предметів, явищ, угруповання семантично близьких слів, виділення загальної понятійної ознаки, класифікація на основі спільності ситуації, функціонального значення, узагальнення, засвоєння семантики слів.

У дошкільному віці діти опановують найбільш доступні їм слова, що мають узагальнений зміст, хоча в деяких випадках зміст слова має для них ще конкретний характер. Для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення виконання завдань на угруповання семантично близьких слів може супроводжуватися великою кількістю помилок: вони часто не виділяють загальну понятійну ознаку, класифікацію здійснюють на основі спільності ситуації, функціонального значення, що характерно для дітей більш молодшого віку. Також у мовленні дітей з порушеннями розвитку відображаються нечіткі уявлення про родо-видові відношення, неточності розуміння значень деяких слів.

Далі — орієнтовні завдання:

— Вибрати картинки, на яких намальовано м'ячі (зображено м'ячі різного кольору, розміру).

— Вибрати картинки, на яких зображено тільки предмети квадратної форми.

— Вибрати (назви) картинки, на яких усе зелене.

— На картинці зображено різні предмети: великі та маленькі. Показати, що велике (що маленьке). Назвати, які це предмети — великі або маленькі.

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

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

1. 2. Засвоєння значення слова в контексті й засвоєння словесних понять на цій основі. На цьому етапі значення дитина засвоює самостійно з контексту, спираючись на власний досвід та ситуацію спілкування. Засвоєння значень слів відбувається у процесі читання текстів, відгадування загадок, описів предметів, явищ, бесід (пов'язаних із зображенням на картині) та ін.

Із цією метою можна використовувати спеціально дібрані тексти, зміст яких допомагає розкрити певне поняття (з наочною опорою та без). Наприклад, це слова, які означають абстрактні поняття, що позначають не конкретні явища навко-

лишнього світу, а його загальні сторони, властивості, стани та набагато складніше формуються: пори року, явища природи (спека, хуртовина, вітер, мороз), особистісні риси (мрія, лень; хитрий, розумний, дурний, добрий; співчувати, турбуватися), нові слова, з якими дитина стикається у школі (терміни лексичні, граматичні, математичні, природничі тощо). Наприклад, педагог читає текст, після якого визначає розуміння дітьми його змісту за допомогою питань і просить пояснити значення певного слова, виходячи зі змісту прочитаного тексту (оповідання, вірш, казка), дібрати слово близьке чи протилежне за значенням тощо. Після читання кожного тексту просимо пояснити значення виділеного слова за допомогою запитань, наприклад такого: «Як ти розумієш це слово, що означає в цій казці це слово?» Після цього дитині можна запропонувати підібрати слово близьке чи протилежне за значенням тощо.

Кумуляція значень слова відбувається в результаті засвоєння дитиною варіативного значення слова в контексті, спостереження за використанням варіативних значень та їхньому накопиченню в пам'яті. Діти згадують і запам'ятовують прочитані їм напередодні тексти. Наприклад, педагог питає: «Про кого ви слухали вірш (казку)? Які вони були всі? Що означає бідна лисичка, бідний зайчик, бідна дівчинка? Кого ви ще можете так назвати?»

Після того, як діти засвоїли різні відтінки слова в контекстах, їм пропонують послухати інші тексти, що не містять такого слова, але ситуація припускає використання саме цього слова для її позначення. Саме такий механізм забезпечує збагачення словника в процесі корекційної роботи [14, с. 35]. На цей вид роботи відводять стільки часу, скільки потребує рівень мовленнєвого розвитку дітей.

1. 3. Узагальнене лексичне значення слова. На цьому етапі відбувається засвоєння узагальненого лексичного значення слова і на цій основі — формування понятійної співвіднесеності та засвоєння абстрактно-узагальненого категоріального значен-

ня слова (як частини мови), формування семантичних полів і лексичної системності, засвоєння узагальнювальних понять, класифікація предметів, явищ навколишнього світу (порівняння пред'явлених об'єктів, оцінка їх відмінності й подібності й на підставі цього виділення загальної семантичної ознаки, комплектування груп еквівалентних предметів).

Слова — назви предметів об'єднують назви істот, речей, явищ природи, абстрактні слова — назви властивостей, дій, станів, що за семантикою повинні належати до інших частин мови. Але в іменниках ознаки дії, стан опредмечені: біль, біг, малювання, зелень, сидіння, смак та ін. [24].

Іменники позначають назви речей, рослин, істот, назви людей, географічні поняття, природні явища. У кожній із цих груп можна виділити окремі підгрупи, наприклад, назви речей — назви речовин, будівель, знарядь, одяг, посуд, меблі тощо. У групі на позначення людей — родинні стосунки, професії, місце проживання та ін. У цьому контексті нас цікавить сукупність слів, які є семантичним полем. Наприклад, різні види житла (гніздо, дупло, будка, нора), час (рік, місяць, день, ніч, година), вік людей (немовля, дитина, підліток), явища природи (дощ, сніг, град, хуртовина) і т. п. У молодшому шкільному віці дитина починає засвоювати значення нових слів з різних навчальних предметів: одиниці виміру, рослини, тварини, матеріали, інформаційні засоби та інше. Необхідно навчати дитину новим принципам групування предметів на основі спільності їхніх функцій, загально-го й подібного у використанні речей. Варто створювати й більш широкі угруповання на кшталт живе — неживе, рослинний — тваринний світ тощо.

При утворенні угруповань, що позначають ознаки предметів, можна поєднувати їх не тільки за такими традиційними узагальненими ознаками, як матеріал, з якого зроблено предмети, внутрішні ознаки людини або тварин, їхні фізичні властивості (сильний — слабкий та ін.). Групи слів, що назива-

ють дії предметів, можуть позначати переміщення предметів у просторі, фізичний стан (спати, хворіти, мерзнути, дихати та ін.), засоби пересування (летить, іде, біжить, крокує, повзе), душевний стан людини (тужити, нудьгувати, радіти, сердитись).

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

Як стимул спочатку доцільно використовувати картинки і слова, потім тільки картинки й далі тільки слова. На початку демонструємо дитині ряд картинок і слів у встановленому порядку як зразок, що підказує основу групування, а потім дитина самостійно комплектує групи однорідних предметів і пояснює, чим вони схожі.

Весь вищенаведений обсяг роботи, спрямований на послідовне формування лексичних узагальнень, підготує дитину до засвоєння найбільш складного з них — абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови й класифікації слів за цими ознаками. У дошкільному закладі й першому класі початкової школи цю роботу починають з формування вміння співвідносити питання (хто? що? що робить? який? яка?) з відповідними словами-речення або словосполучення (Яке слово відповідає на запитання...). У більш складних варіантах зорову опору виключають.

II. Засвоєння різних лексико-семантичних мовних явищ. У процесі словникової роботи з молодшими школярами, які мають мовленнєві порушення, велике значення має розвиток антонімії, синонімії, омонімії, полісемії як лексико-семантичних явищ. Засвоєння значень таких слів у процесі розвитку узагальнювальної функції слова можливе тільки тоді, коли дитина накопичила відомий запас уявлень про окремі предмети. Цей перехід вимагає спеціального навчання дітей того, як по-

трібно виділяти в різних предметах суттєві ознаки.

Розуміння й використання слів синонімічного та антонімічного ряду відбувається з великими труднощами в дітей з мовленнєвими порушеннями, оскільки вони недостатньо орієнтуються в їхніх смислових відтінках. Це деякою мірою вказує на те, що в роботі з розвитку синонімії та антонімії необхідно звертати увагу дітей не тільки на схожість, близькість значень, але й на їхню відмінність, виділяти подібне й різне в предметах та явищах, у різних видах практичної діяльності (в іграх, на інших заняттях, удома тощо). Робота над розумінням і засвоєнням лексико-семантичних явищ частково починається на етапі формування різних типів лексичних узагальнень та продовжується безпосередньо на спеціальних заняттях із засвоєння антонімії, синонімії, полісемії тощо.

II. 1. Засвоєння антонімічних значень. У розвитку словника важливе місце посідає робота з антонімами. Вона корисна тим, що привчає дітей до зіставлення предметів та явищ за різними ознаками: часовими й просторовими відношеннями, за величиною, кольором, вагою тощо. Таким чином, у дітей розвивається розумова операція порівняння, що забезпечує формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Крім того, така робота сприяє актуалізації таких частин мови, як дієслова, прикметники, прислівники, якими обмежене експресивне мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями.

Засвоєння антонімії вимагає сформованості в дитини вміння виділяти подібне й різне в предметах та явищах, у різних видах практичної діяльності. Виходячи із цього, найбільш легко діти засвоюють антоніми, що позначають протиставні сенсорні ознаки (розмір, колір, смак, характеристика предметів на дотик тощо). Наприклад, антоніми, виражені якісними прикметниками (*м'який — твердий, високий — низький, гострий — тупий та ін.*) або прислівниками (*широко — вузько, темно — ясно, густо — рідко*).

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

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

Для уточнення та систематизації, а також для активізації словникового запасу дітей, для розвитку умінь розрізняти та об'єднувати в різних предметах суттєві ознаки використовують логічні вправи різних видів: упізнавання та називання предметів, виділення ознак предметів; порівняння предметів (знаходження подібності та відмінності), узагальнення та групування. Таким чином, рушійною силою тут є розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей [18, 20].

У зв'язку із викладеним у роботі із засвоєння антонімії варто брати до уваги такі чинники:

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

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

— наявність необхідного рівня сформованості в дитини лексичних узагальнень хоча б на рівні розуміння значень слова в конкретному тексті та їх перенесення на аналогічні явища дійсності.

Роботу з формування значень слів-антонімів пропонуємо проводити в такій послідовності:

- 1) вибір слів із контексту;
- 2) вибір потрібного слова із ряду, запропонованого педагогом;
- 3) добір антонімів у реченні;
- 4) самостійне порівняння предметів.

Засвоєння значення антонімів, а також синонімів повинно відбуватися поступово й починатися з розуміння цих слів у контексті (вірш, віршована гра, розповідь). Для цього добре підходять прислів'я. Наприклад, для відпрацювання антонімічних значень: «*Скупий складає, а щедрий споживає*». Види роботи: вибір слів з тексту: назви слова-вороги (скупий — щедрий), добір слова з протилежним значенням із контексту (скупий — щедрий, щедрий — скупий), самостійний добір схожого слова за значенням (скупий — жадібний, щедрий — добрий). Аналогічні завдання можна реалізувати й на такому матеріалі: На *сміливого* собака гавкає, а *боягуза* кусає. *Порожня* бочка гучить, а *повна* мовчить. Василько *веселий*, а Петро *сумний*. Взимку *холодно*, а влітку *жарко*. Червоний олівець *гострий*, а чорний — *тупий*.

Для розвитку розуміння значення антонімів, а також з метою полегшення подальшого їх добору відбувається співвіднесення слів з протилежним значенням, встановлення антонімічної пари слів, запропонованих педагогом. Спочатку педагог показує й називає предмет (малюнок), тобто робота проходить на наочному матеріалі. Наприклад: «Ось два хлопчика: один *брудний*, другий *чистий*. Покажи, хто брудний, хто чистий. Ось два м'ячі: один *великий*, інший *маленький*. Покажи, де великий м'яч, а де маленький. Ось два будинки: один *високий*, інший *низький*. Покажи, де високий будинок, а де низький». Потім педагог просить дитину назвати кожний предмет (який? яка? яке?).

Для розширення фрази, формування речень із сполучником «а спочатку діти тільки додають потрібне слово, а потім самостійно складають порівняльні речення. Наприклад:

1. Вправа «Закінчи речення». Педагог пропонує дітям самостійно дібрати необхідне слово в початому ним реченні (з використанням малюнків та без): «Цей м'яч великий, а цей... (*маленький*). Дівчинка чиста, а хлопчик... (*брудний*). Торт солодкий, а лимон... (*кислий*). Дерево високе, а кущ... (*низький*). Удень світло, а вночі... (*темно*). Дорога широка, а стежка... (*вузька*). Малина солодка, а лимон... (*кислий*). Подушка м'яка, а камінь... Вогонь гарячий, а лід... Уранці в магазині двері відчиняють, а ввечері...»

2. Гра «Вгадай картинку». Добір предметів за певною ознакою. Педагог пред'являє картинки: дерево, будинок, паркан, ведмідь, ягоди, хліб, диван, собака тощо. Дітям пропонують вибрати й відповісти: про кого (про що) можна сказати високий — низький, добрий — злий, кислий — солодкий, твердий — м'який, спритний — незграбний, гарячий — холодний тощо.

3. Далі потрібно відповісти реченням на запитання педагога за малюнком: «Що товсте, а що тонке? (*Олівець товстий, а голка тонка*). Що широке, а що вузьке? (*Рушник широкий, а бант вузький*). Хто сміється, а хто плаче? (*Хлопчик сміється, а дівчинка плаче*). Коли темно, а коли світло? (*Уночі темно, а вдень світло*)».

4. Після подібного навчання дітям доступне виконання завдання, у якому вжито слово-інструкція «порівняй» (за малюнками): дорогу і стежку (*дорога широка, а стежка вузька*); подушку і стіл (*подушка м'яка, а стіл твердий*); дерево і кущ (*дерево високе, а кущ низький*); літо і зиму (*влітку тепло, а взимку холодно*), літак і кульку (*літак летить високо, а кулька низько*), двох хлопчиків (*цей хлопчик наливає воду, а цей виливає*).

5. До назв предметів треба добрати прикметники, протилежні за значенням, назви (запиши): за розміром; за рисами характеру; за кольором; за товщиною; за виразом обличчя. Малюнки: мишка — слон; добрий лікар — злий вовк; сніг — сажа; товсте дерево — тонкий зошит, веселий клоун — сумний клоун. На розсуд учителя можна дібрати інші слова й малюнки.



6. До поданих слів треба підібрати із запропонованого ряду слово з протилежним значенням.

- а) холод: висота, спека, ширина;
- б) доброта: хитрість, злість, м'якість;

- в) м'який: пухнастий, твердий, колючий;
 г) веселий: добрий, великий, злий;
 г) говорити: розповідати, співати, мовчати.

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

Прикметники:

- | | |
|----------------------|------------------------|
| чистий — брудний; | бідний — багатий; |
| здоровий — хворий; | хоробрий — боязливий; |
| гострий — тупий; | працьовитий — лінивий; |
| глибокий — мілкий; | веселий — сумний; |
| злий — добрий; | ласкавий — грубий; |
| літній — зимовий; | новий — старий; |
| пухнастий — колючий; | сильний — слабкий. |

Іменники:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| друг — ворог; | молодість — старість; |
| день — ніч; | ледар — трудяга; |
| хвороба — здоров'я; | холод — тепло; |
| добро — зло; | біда — радість. |

Дієслова:

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| знайшов — загубив; | плакати — сміятися; |
| піднімати — опускати; | працювати — відпочивати; |
| говорити — мовчати; | веселитися — сумувати; |
| виходити — заходити; | наливати — виливати; |
| іти — стояти; | пам'ятати — забувати. |

II. 2. Засвоєння синонімії. Робота над синонімами допомагає досягти точності в розумінні різних відтінків значення слова, привчає дітей семантично правильно будувати словосполучення, вибирати найбільш точне слово й уникати повторень у мовленні, сприяє переходу слів із пасивного в активний словник. У процесі виконання спеціально дібраних завдань та вправ, що сприяють поставленим завданням, у ді-

тей виробляється звичка правильно вживати відомі їм слова, підвищується довільність, усвідомленість побудови висловлювання. Метою таких завдань є формування, уточнення, розширення та диференціація смислів різних слів або типів лексичних значень, зокрема синонімічних, та відпрацювання норм їх лексичної сполучуваності.

Дослідження засвідчують, що засвоєння та використання слів синонімічного ряду для дітей із ТПМ викликає значні труднощі, що пояснюється кількома чинниками: неоднозначна ступінь ідентичності значення слів-синонімів: від абсолютної синонімії, при якій можлива повна взаємозамінність слів (*пательня — сковорідка, літак — аероплан, школяр — учень, дивитися — глядіти*) до відносної синонімії, при якій спільність значення проявляється лише в певних контекстах (*рожеві щоки — рум'яні щоки, рожева хустка — рум'яний пиріжок, іде людина — крокує людина, іде годинник*); узагальнення та перенесення синонімії на подібні, але не синонімічні семантичні явища, що призводить до змішування (взаємозамінності) слів, близьких за значенням, які не є синонімами (*м'який — пухнастий, кусати — гризти, сапати — копати*).

У синонімічному ряді завжди виділяють слово-домінанту, тобто слово, що є найбільш уживаним стосовно інших слів синонімічного ряду. Значно легше дібрати синонім у вигляді слова-домінанти до форм слів, що не є домінуючими: хворий (домінанта) — *нездоровий, високий* (домінанта) — *довготелесий*. Одним із способів розвитку (на початкових етапах) розуміння та засвоєння синонімів дітьми з вадами мовленнєвого розвитку є слухання спеціально дібраних текстів та вилучення з них слів, близьких за значенням і встановлення таким чином синонімічної пари.

Робота над розумінням і засвоєнням синонімічних значень відбувається в послідовності, описаній далі.

II. 2.1. Засвоєння та диференціація слів, які близькі за значенням, але не є синонімами (*спить — лежить, миє — бере, везе — несе, шиє — вишиває*). Цьому процесові сприяють вправи на розрізнення дій, що позначають схожі ситуації. Наприклад, показати на малюнку: Таня миє вікно — Таня бере білизну. Сашко везе Олю на велосипеді — Оля несе сумку (хто миє, а хто бере; хто везе, а хто несе). Гра «Що ми будемо робити?». Діти вибирають малюнки, на яких зображено предмети, необхідні для названої педагогом дії: різати — пиляти (хліб, дрова); мити — прати (вікно, речі) тощо. Назвати виконувані дії (мама ріже хліб, тато пиляє дрова).

II. 2.2. Актуалізація слів, синонімічних до заданого значення: спочатку до недомінантних синонімів (наприклад, *хоробрий — сміливий, дужий — сильний*), а потім до синонімів-домінант (наприклад, *хворий — нездоровий, низький — невисокий*). Спочатку дітей вчать виділяти з контексту необхідні слова-синоніми. Педагог читає казку «Два приятелі» (В. Дубовик), інтонаційно виділяючи слова *приятелі-друзі*, після чого просить відповіді на запитання: «Як у казочці назвали Мухомора і Маслюка?» (*Приятелі, друзі*). Добір слів до недомінантних синонімів (з опорою на наочність): у садочку росли *невисокі* кущі, а під ними *низькі*, барвисті квіточки. Актуалізація та добір синонімів до заданого домінуючого слова. Дітям читають тексти, що містять два слова з однаковим значенням, але звучать по-різному. Педагог називає головне, домінуюче слово з тексту, діти підбирають інше слово із синонімічної пари. Завдання «Скажи по-іншому» (на основі контекстів): дібрати слово, схоже за значенням. Добери до прикметників-синонімів відповідні іменники, усно назви (запиши) словосполучення: золота, жовта (*акація, пшениця*); старий, старовинний (*дуб, пам'ятник*); яскравий, барвистий (*метелик, промінь*); цікава, захоплива (*подорож, книга*).

II. 2.3. Уточнення та диференціація значень відносних синонімів і їх вживання на практичному рівні (*рожева хустка*

— *рум'яне яблуко*); вибір потрібного слова із ряду, запропонованого педагогом; розвиток лексичної сполучуваності слів (як правильно сказати: *подушка м'яка, подушка пухнаста*). У ході виконання спеціально дібраних завдань та вправ, що сприяють переводу слів із пасивного в активний словник, у дітей виробляється звичка правильно вживати відомі їм слова, підвищується довільність, усвідомленість побудови висловлювання [30 та ін.]. Метою таких завдань є формування, уточнення, розширення та диференціація смислів різних слів або типів лексичних значень, зокрема синонімічних, та відпрацювання норм їхньої лексичної сполучуваності. Діти називають картинки, використовуючи словосполучення: дівчинка стрибає, заєць скаче; рум'яне яблуко, рожева стрічка; м'яка подушка, пухнаста кішка. Згадати й назвати (без опори на наочність): хто скаче, а хто стрибає; що рум'яне, а що рожеве; що м'яке, а що пухнасте. Діти обирають слів за картинками. Показати й відповісти, хто сміливий, а хто сильний (хлопчик, спортсмен), що миють, а що перуть (*посуд, речі*), що ллється, а що тече (*річка, дощ*). Про що можна сказати і рум'яне, і червоне (*яблуко*), і пухнаста, і м'яка (*кішка*), і сильний, і сміливий (*спортсмен*), і скаче, і стрибає (заєць). Діти обирають й заміняють слово в словосполученні: червоні щоки, м'яка кішка, сміливий спортсмен, скаче дівчинка, гарячий день, худе дерево.

П. 3. Засвоєння багатозначності слів та омонімії. У процесі засвоєння багатозначності слова продовжується уточнення та розвиток значення слова, яке можна зрозуміти та пояснити тільки в контексті. Лексичну основу становлять слова, що позначають зовнішні і внутрішні якості предмета, почуття, стану, способу дії, виражені прикметниками, дієсловами (*добрий, бідний, розумний, свіжий, грає, йде, горить* тощо), а також деякі багатозначні іменники (*шляпка, ніжка*). Такий вибір викликаний тим, що словесні поняття із наведеними значеннями формуються складніше, ніж поняття з більш конкретним

значенням, які є у словнику дитини з мовленнєвими порушеннями, такі як *м'яч, чашка, великий, зелений, спить, їсть*.

Переносне значення слова дитина розуміє й засвоює у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці. Недостатнє вміння узагальнювати значення слова, конкретність мислення дитини обмежують можливості розуміння нею узагальненого смислу метафоричних виразів.

Щоб дитина у 6–7 років змогла зрозуміти деякі переносні значення слова, спочатку можна познайомити її зі змістом слова в його прямому значенні в різних контекстах. Тільки знання різноманітних відтінків значення слова забезпечує можливість розуміння його переносного значення. Для більш наочного розуміння різних відтінків багатозначних іменників, наприклад, *шапочка, носик, ручка, ніжка*, теж використовуються спеціально дібрані тексти, з яких дитина вилучає задане слово. Наприклад, після відгадування загадок, читання вірша педагог ставить питання: «У чого (у кого?) є ноги, носик, шапочка, голки?». Відгадай загадку: «Усі знають, що в ялинки не листя, а голки, і так само, як вона, з голками... (сосна). У кого є голки? (У ялинки, у сосни, у їжака, голкою шиють). Склади речення зі словом *голка*, щоб воно було вжито в різних значеннях.

Є шапка, але немає голови; є нога, але без черевика.
(Гриб).

Дерев'яний та довгенький,
Маю носик я гостренький.
На білому слід лишаю,
Усіх діток потішаю.
(Олівець).

У такий спосіб дитина вчиться вслуховуватися в мовлення педагога, відгадувати загадки, привертається її увага, розвивається слухове сприймання. Потім використовують завдання

з опорою на наочність: «Покажи, у кого (у чого) є шапочка, носик, ручка, голки тощо. Вибери серед малюнків ті, про які можна сказати: дерев'яна ніжка, смачна ніжка, хвора ніжка; гарячий носик, кирпатий носик; залізна ручка, пухленька ручка; колюча голка, пахуча голка; смачна шапочка, солом'яна шапочка».

Одним із способів пояснення значень багатозначного слова є добір до нього синонімів (читаючи текст, який містить потрібні слова, дитину просять сказати по-іншому, тобто пояснити названу ситуацію іншими словами). Наприклад, *добрий медок* — *смачний, солодкий, бідна дівчина* — *нещасна, жаль її, бідний зайчик* — *голодний, іде дощ* — *падає, летиться*. Уже в процесі роботи з попереднього розділу діти вчаться добирати синоніми до слів, виражених багатозначними дієсловами, прикметниками. Це дає можливість не тільки закріплювати значення слів-синонімів, але й на їхній основі формувати в дітей практичне розуміння складних семантичних відношень, що існують у мові. З іншого боку, використання цього прийому демонструє взаємозв'язок між різними напрямками корекційної роботи з розвитку словника, про які вже було сказано, що робить корекцію комплексною і спрямованою не тільки на засвоєння різних мовних знань, але й на формування мовленевих умінь у різних комунікативних та навчальних ситуаціях: «Яким словом можна замінити зазначені слова в словосполученнях *іде сніг* (*падає, летить, кружляє*), *іде людина* (*ногами ходить*)?»

Для дітей дошкільного віку доступне розуміння деяких багатозначних дієслів (наприклад, *іде*). На початкових етапах відпрацьовують найбільш продуктивні конкретні значення слова (*іде хлопчик*), потім контекстуальні значення, менш продуктивні (*іде потяг*), і після цього — деякі переносні значення (*іде дощ*). Для школярів актуальним буде поняття *іде урок*, *іде перерва*. У роботі з формування розуміння багатозначного

смислу деяких дієслів (*іде, летить, біжить* тощо) дітям пропонують послухати підібрані спеціальні тексти. Після прослуховування дитині ставлять запитання: «Що (хто) іде? Що це означає? Як можна сказати по-іншому?» Таким чином, дитина розуміє, що те саме слово може позначати різні явища, а різними словами можна назвати однакові ознаку, явище.

Як відомо, прикметники, порівняно з іншими частинами мови, найчастіше мають багатозначний смисл. Наприклад, *дорогий, свіжий, глибокий, старий* тощо. Робота за цим напрямом починається також із прослуховування відповідних спеціально підібраних текстів. Наприклад, діти пояснюють значення слова *свіжий* у сполученні з іншими словами, у реченні (можна з опорою на наочність) (Тато надів свіжу сорочку. На вулиці свіжий вітер. У вазі стоять свіжі квіти. Бабуся налила в тарілку свіжий суп).

Наприклад, пропонують такі завдання:

1. При поясненні дитиною багатозначного слова свіжий у сполученні з іншими словами (з опорою на наочність). *Тато приніс із риболовлі свіжу рибу. Як можна сказати про свіжу рибу по-іншому? Яка вона? (Жива).*



2. Розглянь малюнок. Чому осінь називають золотою?



3. Склади речення зі словосполученнями: золоті руки, золота каблучка.

4. Як ти розумієш речення? Кінця і краю не видно дозрілій золотій пшениці.

З метою ускладнення завдання для розвитку пам'яті дітей після зазначених видів роботи пропонують пригадати і назвати: «Що буває *свіже*, що це означає?»

Для закріплення розуміння і вживання багатозначного слова у власному мовленні можна використовувати гру в лото «Хто що робить?» Дітям роздають картки, на яких зображені люди і тварини, що виконують різні дії. Педагог називає дію, діти знаходять відповідний малюнок і відповідають фразою, даючи відповідь на запитання: «Хто? Що робить?» Наприклад, скаче (*Заєць скаче. М'яч скаче. Кінь скаче*), іде (*Доць іде. Людина йде. Потяг іде*). Таким чином, дитина розуміє, що те саме слово може позначати різні явища, а різними словами можна назвати однакову ознаку, явище.

У роботі над смисловою стороною багатозначного слова доцільно одночасно використовувати синоніми та антоніми. Оскільки кожне зі значень багатозначного слова може співвідноситися з різними синонімами та антонімами, то, використовуючи їх підбір, можна підвести дітей до розрізнення, уточнення та розуміння різних значень слова.

У самостійному мовленні та в навчальній літературі дитина стикається з таким явищем, як омонімія. *Омоніми* — це слова, різні за значенням, але однакові за звучанням і написанням. Омонімія подібна до багатозначності (полісемії), але це тільки зовнішнє враження. Багатозначність — це тотожність слова за наявності в нього двох або більше виразно відмінних значень, а омонімія — зовнішній збіг за звуковою оболонкою різних слів [24]. Розмежувати полісемію й омонімію допомагає добір антонімів та похідних слів. Значення слів-омонімів можна зрозуміти тільки в сполученні з іншими словами. Розрізненню та розумінню значень слів-омонімів сприяють вправи на складання з ними словосполучень або речень:

1. Послухай речення. Що означає слово *коса* в цьому реченні? Уранці, як лежить роса, постриже траву коса.



2. Послухай (прочитай вірш). Скільки і які значення має слово *нірка*?

Нірка у нірки

Нірка вилізла із нірки
І пішла у гості нірка.
В нірку ніркіну зайшла,
Нірку в нірці не знайшла.
Якщо в нірці нема нірки,
Може, нірка — біля нірки?
Ні нема. Пропала в гаї.
Нірка — тут, а нірки вже немає.
(Олександр Шибачев)

3. Назви зображені предмети й уточни їхні значення. Поясни, про що йдеться в реченні: На столі лежав *ключ від квартири*. Тато взяв *гайковий ключ*. Над нами пролетів *журавлиний ключ*. На уроці музики ми вчилися малювати *скрипковий ключ*. *Півник* уранці голосно співав. На клумбі зацвів перший *півник*.

Пояснити лексичне значення слів *ключ*, *півник*.



4. Усно склади речення з кожним поданим нижче значенням слова *рукав*.

Рукав — деталь одягу, що покриває всю руку або частину руки.



Рукав річки — водяний потік, що відійшов у бік від головного русла, відгалуження ріки.



Рукав — скручений у кільце біля пожежного крану шланг, приєднаний до центрального водопостачання, призначений для гасіння пожежі.



Традиційно процес словотворення належить до розділу з розвитку граматичної сторони мовлення. Дослідження багатьох дослідників (А. Богуш, Л. Бартенєва, О. Леонтєв, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович, Т. Ушакова та ін.) засвідчують величезну роль словотвору в оволодінні дитиною лексичним запасом рідної мови. На відміну від усталених традиційних методик у запропонованій системі корекційного впливу роботу над словотвором включено до розділу зі словникової роботи, де цей процес розглядають як один із психологічних механізмів збагачення лексики.

Словотвір, з одного боку, є особливим шляхом розвитку словника, а з іншого боку, він є складовою частиною морфологічної системи мови, тому що утворення нових слів відбувається внаслідок поєднання, комбінування морфем.

У дошкільному віці словотворчість є засобом, що дає можливість дитині легко і швидко запам'ятовувати й розуміти нові слова. Для дітей початкових класів заповнення прогалин лексико-граматичної ланки мовлення тісно пов'язане з морфологічним аналізом, процесами словотвору та словозміни, які пов'язані зі шкільною програмою. Розширення лексичного запасу відбувається як словами, що позначають узагальнені й абстрактні поняття, так і завдяки розвитку вміння користуватися способами словотвору. У процесі виконання учнями завдань словотворчого характеру слід частіше звертати увагу на ті моменти, від яких значною мірою залежатиме формування орфографічних умінь. Таким чином, система роботи над морфемною будовою слова та елементами словотвору має велике значення для підвищення учнями орфографічної грамотності, свідомого засвоєння основних правил української орфографії.

Достатній рівень словотворчих процесів полегшує практичне застосування орфографічних правил у процесі шкільного навчання. Наприклад, правил написання ненаголошених

голосних (*земля — землі*), сумнівних дзвінких і глухих приголосних (*нігті — ніготь, боротьба — боротися*). Щоб використовувати ці правила під час запису слів із названими орфограмами, потрібно дібрати однокореневі слова, тобто похідні слова із суфіксами й префіксами. Вирішення проблеми збагачення лексичного запасу через засвоєння процесів словотвору, розвиток морфемного аналізу сприяють важливому моменту розвитку мовлення загалом.

У дітей із низьким рівнем загального та мовленнєвого розвитку засвоєння мови повинно відбуватися на практичному рівні, який не передбачає усвідомлення дитиною різних мовних знаків (у даному випадкові префікси, суфікси, корені слів, закінчення) і розумових операцій з ними. У зв'язку із цим дії механізму словотвору необхідно формувати винятково на практичному рівні під час виконання дитиною спеціально дібраних завдань, що відповідають рівневі її мовленнєвого й психічного розвитку. У шкільному періоді відбувається розвиток розуміння й засвоєння молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення як орфографічних правил, так і теоретичних відомостей зі словотвору, вчення про будову слова та словотвір. Ці процеси недостатньо розвинені в дітей, вони належать до фундаментальних теоретичних знань, які необхідні насамперед для виховання в школярів лінгвістичного ставлення до мови, тобто ясного, усвідомленого розуміння ними зв'язків між відтінками змісту й мовними формами їх вираження [10].

З психолінгвістичних позицій формування системи морфологічного словотвору відбувається у процесі розвитку таких операцій:

- практичний морфологічний аналіз, який проводять на основі порівняння слів за звучанням і значенням;
- виділення спільного звучання в словах у ряді однотипних за морфологічним складом слів;

- присвоєння значення спільній морфемі;
- утворення за аналогією;
- формування контролю за використанням морфологічних значень основних та похідних слів;
- перенесення та генералізація правил морфологічного оформлення слів;
- засвоєння різних словотворчих моделей.

Як бачимо, словотвір спирається на цілу низку практичних мовних знань та операцій з мовними знаками. Однією з найважливіших із них є операція морфологічного аналізу. Її сутність — в умінні дитини помічати в мові найменші значимі елементи слова, з'ясовувати семантику та використовувати їх для самостійного творення та розуміння слів з відповідними морфемами. На базі сформованого практичного морфологічного аналізу стає можливим оволодіння дитиною різними видами словотвору та різними типами продуктивних словотворчих моделей на теоретичному рівні.

У процесі корекційної роботи (як і під час діагностики) формування вміння виділяти на практичному рівні спільну морфему (префікс, суфікс) у ряді слів (морфологічний аналіз) відбувається з використанням ігор, вправ, коли дітям, приміром, необхідно доповнити слова, початі педагогом (з опорою на наочність), наприклад: миль-ниця, цукор-ниця, цукер-ниця. Після цього дитина повинна відповісти на запитання: «Яку частинку слова ти домовляла (-в)?» У процесі зіставлення похідних слів виділяють суфікс -ниц-, що утворює конкретне значення. Таким чином, у дітей формується навичка морфологічного аналізу на практичному рівні способом зіставлення слів однотипного морфологічного ряду. Доречно виконувати й інші завдання (з використанням картинок): — Що робить хлопчик? — Їде. — Що він зробив? — Приїхав. — Що робить дівчинка? — Іде. — Що вона зробила? — Прийшла. — Яку ти однакову частинку говорив у словах *приїхав, прийшла*? — При-

Якщо дитина перебуває на низькому рівні мовленнєвого розвитку, то починати роботу необхідно на матеріалі морфем, що в процесі нормального онтогенезу формуються першими (тому діти їх легше засвоюють):

— суфікси іменників зі значенням пестливості (-очк-, -ичк-, -чик-, -ик-, -к-, -оньк-, -еньк-: зірочка, зіронька, носик, стільчик, бабусенька), недорослості (-ен-, -ат-, -ят-, -к-: лисеня, лисенятко, каченя, каченятко, ведмежатко, лисенята, каченята);

— префікси дієслів зі значенням протилежності дій (за — ви, на — ви, при — від: заходить — виходить, наливає — виливає);

— префікси дієслів доконаного та недоконаного виду (на-, з-, по-, про-: малював — намалював, будувала — збудувала);

— суфікси прикметників зі значенням присвійності (-ин, -ов: бабусин, мамина, зайчикова, татова).

Спочатку корекційну роботу організують на матеріалі слів з однаковими морфемами. Нижче представляємо систему роботи на прикладі суфікса -чик-:

1. *Визначення спільного в значенні утворених слів.* Визначення спільного в значенні похідних слів відбувається у процесі порівняння похідних і твірних слів за звучанням та значенням (послухати слова й визначити, які предмети вони позначають: великі або маленькі (з опорою на наочність), наприклад: вазон — вазончик, кабан — кабанчик, перець — перчик. Якщо дитина розуміє значення цих слів, то на практичному рівні вона може зіставити пред'явлені слова і за звучанням. Пропонуємо послухати слова: заходить, забігає, заносить, залітає. У всіх цих словах є спільна частинка за-. Покажи, де хлопчик заходить у будинок. Де пташка залітає в клітку. Де хлопчик забігає у двір.

Прикладом може стати робота над розумінням і усвідомленням значущості морфем як змістового компонента слова в учнів на етапі ознайомлення зі словотвірними афіксами. Дітям пропонуємо текст зі спорідненими словами.

Велику радість приносить нам книжка. Та перш ніж вона потрапила до ваших рук, її писав письменник. Художник розмалював. Видавець підготував до друку, а друкар надрукував у друкарні [14].

Тут відбувається роз'яснення значення слова *видавець* (той, хто видає, випускає книгу) та робота над спільнокореневими словами *друкар, друк, друкувати*. Від якого слова утворилося слово *друкар*? (друк). Яке значення вносить частина слова -ар, яким є її місцезнаходження? Педагог повідомляє, що частина слова -ар- — це суфікс.

2. *Присвоєння значення виділеній морфемі*. Цей вид роботи сприяє розвитку в дітей уміння визначати значення морфем, виділеної на попередньому етапі, а також спрямованості уваги на морфологічний склад слова, виділення словотвірної морфемі на практичному рівні. Треба послухати слова: зайчик, пальчик, хлопчик, перчик. Це щось велике чи маленьке? Що тобі про це підказало, яка частинка слова? [Хлібниця, цукорниця, цукерниця означає те, що їдять чи те, куди кладуть хліб, цукор, цукерки? Що тобі про це підказало? Яка частина слова? (-ниця)]. Зайченя, лисеня, кошеня, вовченя — аналогічно і т. п.

3. *Утворення слів за аналогією*. Цей вид роботи має декілька етапів:

а) утворення слів без зміни звукової структури кореня похідного слова (слон — слоник, слоненя, ваза — вазочка, гриб — грибочок), коли до незмінної кореневої частини утвореного слова додають суфікс. Як називають того, хто працює на пошті (поштар), хто працює на шахті (шахтар), хто тче килими (килимар), хто косить (косар)? Від слова перець можна утворити слово перчик. Утвори схожі слова від *слів палець, заєць, стілець, горобець*;

б) утворення слів зі зміною звуків у корені слова (кіт — котик). За зразком утворити слова: дорога — доріжка, нога —

ніжка, голова — голівка, бджола — бджілка; ніс — носик, стіл — столик, дзвін — дзвоник, кріль — кролик;

в) утворення асемантичних (безглузких) слів. Цей етап необхідний для того, щоб закріпити вміння дитини переносити сформоване значення на нові ситуації дійсності навіть у тих випадках, коли наведені слова не існують у мові або дитина не знає значення слів (вутина — вутиночка, сутим — сутимчик). Утворити нові слова. Від слова *суром* я утворила слово *суромчик*. Утвори схожі слова від слів *мурен*, *банець* (*муренчик*, *банчик*).

4. *Класифікація похідних слів за значенням*. Для розуміння диференційованого значення засвоєних морфем дітям пропонують розкласифікувати слова. Здійснюють це за допомогою вправ, ігор, у процесі яких, наприклад, діти вибирають малюнки за інструкцією: я називаю слова, ти вибираєш великі предмети, а ти — маленькі: заєць, зайчик, помідор, помідорчик, стілець, стільчик, барабан, барабанчик тощо. Називає педагог слова спочатку попарно, потім врозсіп. Аналогічно: дорослі тварини та їхні малята (миша — мишеня), продукти та вмістилища (хліб — хлібниця), назви істот та присвійні прикметники (лисиця — хвіст лисячий) тощо. Потім діти міняються.

5. *Формування контролю і самоконтролю в усному мовленні на морфологічному рівні*. Роботу з формування операції контролю й самоконтролю слухової та зорової модальності на матеріалі формотворчих морфем проводять у процесі порівняння двох слів (в усному й писемному мовленні), що відрізняються однією морфемою.

Педагог називає слова, в яких неправильно використовують словотворчі морфемні іменників, прикметників, дієслів. Дитина повинна відповісти, чи правильно це. Проводять з опорою на одну пару картинок, а потім на декілька: а) це зірка, а це зірочка (так, зірочка); це перець, а це перчення (ні, пер-

чик); це стіл, а це столик (так, столик); це вікно, а це вікончик (ні, віконечко); це качка, а це качка (ні, це каченя); це слон, а це слончик (ні, слоненя); це ведмідь, а це ведмедя (ні, ведмежа); голова, а це голівонька (так, голівонька, а ще голівка).

Після завершення роботи на матеріалі іменників за описаним вище алгоритмом відпрацьовують значення суфіксів прикметників разом із іменниками: огірок зелений, а огірочок зелененький, лимончик жовтий — лимон жовтенький, будиночок високий — будинок височенький, кіт руденький — котик рудий.

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

6. *Формування лексичної системності*. Як відомо, слова зберігаються в довготривалій пам'яті не хаотично, а в системі різних за рівнем складності асоціативних зв'язків, які складають основу поняття *лексична системність* [8]. Саме її розвиток дає можливість збільшити продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення (маємо на увазі швидко й точно актуалізацію лексем у процесі сприймання та породження мовленнєвих висловів). Адже саме ця проблема супроводжує дітей із мовленнєвими порушеннями протягом усього дошкільного та молодшого шкільного віку. Лексична системність розвивається способом формування в дітей нових та розширення вже наявних типів асоціативних зв'язків між словами: ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних. Включення слова в різні системи асоціацій забезпечує повно-

цінне розуміння дитиною його значень, сприяє розширенню валентностей слова. Важливим завданням є не лише сформувати нові типи асоціативних зв'язків, а й забезпечити домінування тих словесних асоціацій, що відповідно до нормативних показників розвитку лексичної сторони мовлення є провідними для кожного вікового періоду.

Для розширення, накопичення та вдосконалення словника однією із необхідних умов є засвоєння дітьми узагальненого лексичного значення слова. До цього приводить накопичення (кумуляція) та розширення різних смислів слів, установлення синтагматичних і парадигматичних зв'язків між словами, оволодіння основними типами лексичних значень: абстрактними, деякими переносними, синонімічними, антонімічними, похідними тощо (про що йшлося в попередніх розділах). Сформованість різних типів семантичних зв'язків між словами зумовлює не тільки швидкість і точність оперування значенням, але й значною мірою визначає рівень пізнавальних можливостей дитини в цілому.

У процесі постійного розширення й уточнення дитиною значення слова, спостереження за його використанням у різних мовленнєвих ситуаціях, порівняння значень за подібними та різними ознаками в дітей формуються певного роду семантичні зв'язки між словами. Характер цих зв'язків значною мірою змінюється з віком упродовж загального й мовленнєвого розвитку. У зв'язку із цим також систематизуються уявлення дитини про навколишню дійсність. З часом у дітей відбувається впорядкування семантичних полів, розвиток лексичної системності й на цій основі формування абстрактного узагальненого значення слова. Тому тип асоціативних зв'язків між словами, які домінують у певному віці, є одним із критеріїв оцінювання рівня мовленнєвого розвитку дитини.

У дітей з важкими порушеннями мовлення в лексиці переважають синтагматичні зв'язки між словами над парадигматич-

ними. Формування синтагматичного типу зв'язків слів передбачає включення його в синтагматичні організації різних рівнів: словосполучення, речення, текст. На основі таких зв'язків одне слово ніби передбачає появу іншого слова, а це своєю чергою сприяє організації лексичної системності.

Формування лексичної системності є доволі тривалим процесом. У нормі воно відбувається під час спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників і молодших школярів з порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, про що переконливо свідчать дані, які дали можливість виявити більш пізнє формування лексичної системності й організації семантичних полів, якісну своєрідність цих процесів.

Основні напрями формування лексичної системності описано далі.

1. Формування синтагматичних зв'язків слів. У процесі оперування мовними знаками в дитини формується їх функціональне використання. На різних етапах розвитку відбувається мотивоване використання знака, коли слово (в даному випадку) є для дитини іменем предмета, його частиною. Знак мови може вступати в лінійні просторові й часові відношення у складі мовленнєвого ланцюжка: синтагматичні (лінійні) та парадигматичні [22].

Синтагматичні відношення — одиниці мови організовуються в мовленнєву послідовність за законами мови, поєднуються між собою фонемами, морфемами, словами й т. д. Наприклад, слова в словосполученні і в реченні пов'язуються за законами мови на рівні синтаксису, що передбачає певну послідовність членів речення (Столі ваза стоїть на). Формування синтагматичних зв'язків включає роботу над вживанням слів у словосполученнях і реченнях.

Словосполучення як синтаксичне утворення тісно пов'язане з лексичною та морфологічною системами мови. Ово-

лодіння словосполученням в онтогенезі дає можливість розширювати й закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, валентності слів, сприяє засвоєнню й закріпленню правил граматичної сторони мовлення, є умовою для засвоєння більш складної структури речення. Закріплення словосполучень полегшує швидкий вибір слова, тому що на основі синтагматичних зв'язків одне слово ніби припускає появу іншого слова, що також сприяє організації лексичної системності. Завдання можна проводити у вигляді гри на змагання «Хто швидше добере слово» або гри з м'ячем. Педагог кидає дитині м'яч і говорить одне слово, наприклад, летить що? Дитина: кулька. Летить (як?) — швидко, високо. Дарує (кому?) — мамі, їсть (чим?) — ложкою, їсть (що?) суп. І т. д.

Добір прикметників до іменників. М'яч (який?): круглий, червоний, гумовий, великий.

Добір іменників до прикметників. Зелена (що?): трава, чашка, тарілка, лопатка, береза, кофта, весна.

Добір дієслів до іменників. Собака (що робить?) спить, гризе, кусається, біжить, гавкає, лежить. Ігри «Хто як харчується», «Хто як пересувається».

Добір іменників до дієслова. Біжить (хто?) дівчинка, хлопчик, собака, страус; (що?) річка, струмок, час.

Завдання 1. Гра «Хто більше придумає слів». Треба підібрати якомога більше слів, які відповідають на запитання:

— яке? [сонце: жовте, кругле, велике, тепле (так само яблуко, дерево)];

— яка? [трава: зелена, висока, густа, м'яка (лисиця, вишня)];

— який? [м'яч: гумовий, круглий, великий, червоний (помідор, ведмідь)];

— які? [вишні: кислі, круглі, червоні, маленькі (рукавички, лижі)].

Завдання 2. Придумати до назв дії (Що робить?) назви предметів (Хто? Що?):

- Летить...
- Повзе...
- Іде...
- Біжить...
- Росте...
- Стрибає...
- Пливе...

Завдання 3. Придумати разом з дитиною описові загадки про одяг, тварин, овочі, фрукти, іграшки й т. д.

—> Великий, круглий, червоний, гумовий, стрибає, котиться (м'яч).

—> Смугастий, круглий, великий, червоний усередині, соковитий, солодкий, смачний, росте на баштані (кавун).

—> Теплі, шерстяні, в'язані, зігрівають взимку руки (рукавички) й т. д.

Надалі відпрацьовані словосполучення використовують при складанні речень, які вводять у зв'язне мовлення.

2. *Формування парадигматичних зв'язків слів.* Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків слів ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати в логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорними (колір, величина, форма), внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням, матеріалу тощо. Тут рушійною силою виступають розумові операції порівняння слів за значенням, співставлення, узагальнення, класифікації, рівень розвитку яких є і критерієм оцінювання словника.

Відомо, що діти дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком здійснюють правильні узагальнення, виділяючи певну ознаку, що характеризує цілу групу предметів. Такою ознакою є функціональне призначення предмета (*м'яч — це в що грають, посуд — з нього їдять*).

Досвід роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення свідчить, що діти групують тільки добре

знайомі їм предмети, хоча слова, що позначають збірні поняття, такі як *фрукти, овочі, меблі, посуд, продукти, тварини*, дитина може й не називати або називати по-своєму (*їжа, одяжка, звірятка*). Дослідження засвідчують, що в молодших школярів організація лексичної системності й семантичних полів пов'язана з розвитком логічних операцій класифікації, групування. У 7–8 років тематичні асоціації трапляються рідше, ніж парадигматичні. Тут провідним чинником є реагування на слово-стимул спільнокореневим словом, словом-синонімом унаслідок проведеної спеціальної роботи.

У процесі обстеження та на деяких етапах корекційної роботи доцільно використовувати завдання та вправи на класифікацію, в яких критерії класифікації педагог не зазначає. Дитина за своїм розсудом має об'єднувати предмети в логічні групи й пояснювати принцип, за яким вони були утворені. Якщо дитина зазнає труднощів, то педагог дає підказку: вибрати із цих предметів тільки те, що ми *одягаємо (або на чому їздимо)* або які предмети із цих можна об'єднати в одну групу й чому, як назвати одним словом тощо.

На початковому етапі групування відбувається за певними темами. У подальшому здійснюють розподіл слів усередині семантичного поля, виділення ядра та периферії [6]. Для формування лексичної системності, семантичних полів можна використовувати вправи на знаходження зайвого слова в ряді слів, групування семантично близьких слів (іменників, прикметників, дієслів) тощо. Особливу увагу приділяють антонімічним, синонімічним, омонімічним відношенням, що входять у парадигму мови.

У роботі доцільно дотримуватися такої послідовності:

— порівняння й узагальнення предметів за сенсорними ознаками (при цьому визначають їхню подібність та відмінність);

— групування предметів за загальними функціональними

ми ознаками з уточненням та розширенням уявлень дітей про кожне з них і про групу в цілому.

Починати роботу з дітьми на низькому рівні мовленнєвого розвитку можна із простих завдань. Наприклад:

Вправа. Виділення загальної ознаки в предметів. Педагог на малюнках називає предмети червоного кольору. Наприклад: помідор, прапорець, сукня, куля, вишня, шапка. Далі додають і виставляють упереміш малюнки іншого, наприклад, зеленого й жовтого кольорів. Дітям пропонують назвати (показати) предмети якогось певного кольору. Для розвитку пам'яті дітей: усі картинки забирають. Діти повинні згадати й назвати, що було червоного, зеленого, жовтого кольору. На основі запропонованих малюнків можна провести гру «Який малюнок зайвий?» (з виключенням предметів іншого кольору).

Аналогічно можна проводити ігри і вправи на узагальнення предметів за формою, розміром, а для дітей з вищим розвитком — за функціональним призначенням, професійними ознаками тощо.

Гра «Четвертий зайвий». Мета: вчити дітей виділяти загальну ознаку в словах, розвивати вміння узагальнювати. Визначити, яке слово зайве. Назвати його. Пояснити, чому це слово зайве. У дужках дають додаткові слова для дітей, в яких рівень мовленнєвого розвитку вищий.

Інструкція: назви зайве слово. Виграє той, у кого менше хибних відповідей:

А. Зайве слово серед іменників:

- кабачок, лимон, помідор, картопля;
- лялька, пісок, дзига, м'яч;
- стіл, шафа, килим, крісло;
- пальто, куртка, шарф, чоботи;
- слива, яблуко, морква, абрикос;
- вовк, собака, лисиця, заєць;
- кінь, корова, олень, вівця;

- троянда, тюльпан, квасоля, мак;
- зима, весна, березень, осінь;
- трикутник, прямокутник, олівець, квадрат.

Б. Зайве слово серед прикметників:

- синій, червоний, дозрілий, білий;
- радісний, веселий, похмурий, щасливий;
- сміливий, хоробрий, відважний, злий;
- вовчий, березовий, ведмежий, заячий;
- дерев'яний, глиняний, міцний, скляний;

В. Зайве слово серед дієслів:

- бігти, літати, плавати, малювати;
- приїхав, прискакав, прибіг, відбіг;
- вибіг, прийшов, вийшов, вилетів;
- кукурікати, говорити, дзижчати, гавкати;

Вправа з картинками. Перед дітьми виставлені картинки з різних лексичних груп, наприклад: одяг, взуття, овочі, посуд та ін.:

— які предмети можна назвати одним словом, наприклад «одяг»?

— відбери картинки, які можна назвати одним словом.

Класифікація предметів (за картинками):

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

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

Картинки пропонують уроздіб. Дітям дають завдання: розкласти ці картинки на дві купки. Критерій класифікації не уточнюють. Після виконання завдання дітям пропонують відповісти, чому вони так розклали картинки.

3. *Формування тематичних зв'язків слів.* Зазначені зв'язки слів, як і парадигматичні, належать до смислових реакцій і характеризують відносини одного семантичного поля. Якщо парадигматичні реакції свідчать про семантичний аспект зна-

чення слова, то тематичні реакції відображають прагматичну сторону значення слова, пов'язану з пізнавальними процесами [6].

Наприклад. Об'єкт — його місце знаходження: дерево — ворона, собака — будка, човен — море. Відношення об'єкта й дії, яка в даний момент відбувається: книга — читати, посуд — мити. Причинно-наслідкові: сміливість — перемога, снігопад — негода.

Зміна домінуючого типу асоціативних зв'язків. Найбільш точне уявлення про домінуючий тип словесних асоціацій, а отже, і про тип семантичних зв'язків слів, можна отримати під час виконання дітьми завдань з використанням принципу вільних асоціацій. Тому на завершальному етапі корекційної роботи рекомендовано використовувати подібні завдання для виявлення динаміки розвитку домінуючих асоціацій та їхньої корекції в дітей. Усі завдання можна пропонувати у вигляді гри.

Роботу проводять за такою схемою:

— виконання завдань, заснованих на принципі спрямованого асоціативного експерименту для відпрацювання відповідного типу семантичного зв'язку. [Я називатиму тварин, а ти скажи, хто як ходить (пересувається): заєць, змія, сорока, риба, лисиця, слон];

— виконання вправ з комбінованим використанням вільних і спрямованих (заданих) асоціацій (завдання починають з вільних асоціацій, і якщо їх характер не відповідає необхідному рівневі, то педагог починає використовувати елементи спрямованих асоціацій). (У відповідь до моїх слів назви свої: зелений..., стрибає..., небо... Я називатиму тварин, а ти скажи, хто як голос подає: собака... гавкає, гарчить, сорока... стрекоче, кішка... нявкає, горобчик... цвірінькає, жаба... квакає, кумкає);

— виконання завдань з використанням вільних асоціацій. (Я називатиму слова, а ти до моїх слів додавай свої). На кож-

не слово педагога дитина називає своє, за сислом пов'язане зі словом педагога.

Мовленнєвий дидактичний матеріал розділу охоплює аспекти розвитку лексичної системи, який можна використувати як для обстеження, так і для корекції порушень мовлення. Під час роботи з дітьми інструкції дають у формі прохання: покажи, вибери, назви, додай (слово), відповідай на питання, послухай, розкажи тощо.

3.2. Подолання порушень граматичної сторони мовлення

У школярів із ТПМ формування граматичних, передусім морфемних, узагальнень відбувається з певними особливостями. Так, діти проходять ті самі етапи формування граматичних узагальнень, що й діти з нормальним мовленнєвим розвитком (Л. Виготський). Проте своєрідність оволодіння граматичною будовою мовлення проявляється в повільнішому темпі засвоєння, у дисгармонії розвитку морфологічної та синтаксичної систем мови, недорозвитку морфемних узагальнень.

Грамматичні поняття можна засвоїти, спираючись тільки на логічну роботу мислення. Щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, учнів необхідно навчати прийомам розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, вичленування й об'єднання істотних ознак об'єктів, які вивчають, адже мислення є головним знаряддям розвитку та засвоєння системи лексичних і граматичних значень (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.).

Подолання порушень граматичної ланки мовлення передбачає формування уявлень про морфологію (зміна слів за родами, числами, відмінками), синтаксис (засвоєння різних типів словосполучень і речень).

Основними завданнями з формування граматичної будови мовлення є:

- формування системи морфологічної словозміни основних частин мови;
- практичне засвоєння граматичного значення слова в реченні;
- формування синтаксичних структур та розвиток дій та операцій, що їх забезпечують.

Опанування граматичних форм відбувається шляхом виконання граматичних вправ, засвоєння мовних узагальнень,

користування граматичними навичками й уміннями в мовленнєвому спілкуванні.

Спеціальна робота відбувається як в усному, так і писемному мовленні на уроках та заняттях. Змістом такої роботи є:

— формування граматичних навичок: диференціація предметно-синтаксичного значення граматичних морфем, спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення, розвиток уваги до зміни граматичних форм слів (шляхом порівняння та співставлення іменників однини і множини, зміни відмінкових закінчень тощо);

— розвиток граматичного оформлення мовлення шляхом оволодіння словосполученнями відповідно до синтаксичних значень, зв'язком слів у реченні, модулями різних синтаксичних конструкцій;

— навчання складати прості непоширені речення, поширені додатком, із прийменниками, виокремлювати слова з речень за допомогою питань;

— привертання уваги до порядку слів та зміни форм слів у простому поширеному реченні шляхом: складання речень із прийменниками та без прийменників; поширення речень за допомогою запитань; складання речень із заданими словосполученнями;

— привертання уваги до речення з однорідними членами.

У початкових класах на корекційно-розвиткових заняттях необхідно формувати уміння виконувати синтаксичні трансформації:

— розширення та ускладнення обсягу синтаксичної конструкції;

— спрощення, згортання синтаксичної конструкції;

— перестановка слів у реченні;

— зміна однієї конструкції на іншу.

Шляхом синтаксичних операцій відбуваються утворення та передача змісту речення, коли діти навчаються оперувати

лексичним складом речення, морфологічними елементами слова при збереженні смислу речення; перетворювати речення шляхом зміни головного члена речення, часу події до моменту мовлення, стану, виду (*іти по дорозі — іти дорогою, кіт умиває мордочку — кіт умивається, хлопчик ловив рибу — хлопчик зловив рибу*). Школярі вправляються в упорядкуванні синтаксичного значення слова в деформованому реченні за наочною опорою та без неї, засвоєнні синтаксичної синонімії.

Учитель-логопед обов'язково включає завдання на виправлення чи послаблення помилок на письмі, які мають на меті: вправлення у виявленні та аналізі правописних, дисграфічних помилок; формування орфографічної навички, орфографічної пильності; попередження та корекцію дислексій, дисграфій, дизорфографій.

Представлена методика подолання порушень розвитку граматичної складової мовлення розроблена з позицій психолінгвістичного підходу. Цей підхід забезпечує:

— виявлення особливостей розвитку мовлення з урахуванням психологічних механізмів, що зумовлюють формування всіх сторін мовлення (в умовах нормального та порушеного онтогенезу);

— здійснення логопедичної корекції через формування порушених мовленнєвих психологічних механізмів, які зумовлюють розвиток мовлення (мисленнєвих функцій і операцій, сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей);

— спрямування роботи на оволодіння мовними знаннями та мовленнєвими вміннями практичним шляхом;

— створення умов для збагачення мовного досвіду дитини, засвоєння нею нових мовних знань та якісного їх використання в лінгвістичній та комунікативній ланках;

— розкриття можливостей дитини для перетворення мовлення в повноцінну систему, здатну до саморозвитку та саморегуляції, максимально наближаючи її до рівня вікової норми.

Вирішення поставлених завдань відбувається шляхом формування операцій з граматичними морфемами, а саме:

— сприймання смислових взаємовідносин предметів, явищ, дій, які виражаються словами в реченнях, тобто встановлення смислових (семантичних) відношень між елементами ситуації;

— орієнтування на фонетичний склад граматичних морфем;

— перенесення засвоєного значення граматичної морфemi на нові ситуації, узагальнення звучання морфemi і її значення, утворення морфологічного стереотипу;

— спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення;

— морфологічний аналіз;

— операція аналогії;

— суцесивний та симультанний синтези.

Корекційну роботу з подолання порушень граматичної системи мови проводять поетапно залежно від проявів та ступеня мовленнєвих порушень. Адже діти одного віку можуть мати різні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, заїкання, ринолалія, загальний недорозвиток мовлення), у яких темпи подолання порушень мовних систем різні. Увагу передусім звертають на рівень розвитку граматичної сторони мовлення та засвоєння граматичних норм та правил, готовність дитини до вивчення мови, успішність засвоєння теоретичних та практичних знань з мови як шкільного предмета.

Основні етапи формування граматичної системи та виправлення порушених ланок:

I. Формування фонематичних процесів, функцій і операцій: сприймання, уявлень, аналізу, синтезу, уваги, пам'яті, контролю за фонологічним оформленням мовлення.

II. Формування спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення.

III. Формування навичок мовного аналізу на практичному та усвідомленому рівнях: морфемного, словотвірного, лек-

сичного. Розвиток контролю за морфологічним оформленням мовлення.

Представимо детальніше кожен з напрямів.

I. Порушення фонетико-фонематичної сторони мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення пов'язані із цілою низкою різноманітних причин: несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, що забезпечує розрізнення звуків мовлення за корисними акустичними ознаками і є основою для формування фонематичного слуху й стабілізації слухового сприймання, без чого неможливе нормальне засвоєння мовної семантики; дефіцит слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю; несформованість фонематичних уявлень (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.). Тому корекційну роботу слід спрямовувати на формування слухових (фонематичних) процесів (сприймання, уявлення, аналіз та синтез) та слухових функцій (увага, пам'ять, контроль), корекцію процесів сприймання та розпізнавання на слух мовленнєвих звуків у складах, словах, формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю та самоконтролю (за вимовою слів педагогом з опорою на наочність, без власного промовляння та без наочності), формування елементарних форм практичного звуко-буквеного та складового аналізу, виправлення порушеної вимови звуків.

У зв'язку з тим, що морфеми формуються на основі фонем і морфологічні системи є надбудовою над фонетичною (В. Воробйова, Є. Соботович та ін.), при засвоєнні морфологічних мовних систем великого значення набуває питання про опанування дитиною звукової структури слова. Значна роль тут належить фонематичним процесам. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але й розпізнавання морфем, слів та їхніх форм. Є. Соботович зазначала, що «специфічні психологічні операції також мають велике значення в процесі засвоєння мови, особливо

її формальної сторони (фонемі) і навичок її використання. Так, формування звукових образів слів, морфем пов'язано з розвитком здатності розрізняти за звучанням складовий і фонетичний склад слів (складове сприймання мовлення і фонематичний слух), встановлювати певну послідовність фонем в словах (сукцесивний аналіз), запам'ятовувати звукові образи слів (слухова пам'ять)». «Практичне оперування фонетичними і морфологічними елементами створюють основу для їх засвоєння на понятійному рівні» [15, с. 31–34].

Як зазначають дослідники, здійснення правильного звукового аналізу можливе лише за умови сформованості в дитини перцептивного рівня слухового сприймання, слухової уваги й слухового контролю. Така робота сприяє розвитку фонематичних уявлень про звуковий склад рідної мови, правильних артикуляційних образів звуків і має певну послідовність: уміння розпізнавати опозиційні звуки в словах-паронімах; розвиток слухової уваги щодо опозиційних звуків у словах-паронімах; розвиток слухового контролю щодо використання опозиційних звуків у словах-паронімах. Науковці довели, що відсутність спрямованості уваги на звукову сторону мовлення, недоліки слухового контролю власного мовлення, недорозвиток елементарних форм фонематичного аналізу можуть бути причиною затримок формування фонематичних уявлень [4, 11, 15 та ін.].

Психологічні механізми, що лежать в основі фонематичних уявлень, забезпечені розвитком операцій, які проходять певні етапи розвитку. За даними дослідників, основним механізмом, який визначає формування неправильних звукових образів слів у дітей з порушеннями мовлення, є недостатність вищих коркових функцій — слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю, а не недоліки фонематичного слуху. Тому одним із основних способів формування звукових образів слів є розвиток слухової уваги й залучення її до звукового й скла-

дового складу мовлення в процесі його сприймання й оперування звуковим і морфологічним складом слова (на мимовільному й довільному рівнях). Наприклад, виконуючи вправи на розвиток слухової уваги, діти повинні визначити, про кого або про що говорять (летить — летять, малює — намалював, кішка — кішки, огірок — огірки, хліб — хлібниця, лисиця — лисеня, чашка — чашечка). У процесі проведення зазначеної роботи важливо відпрацювати в дитини навичку зіставлення слів за звучанням і значенням.

Формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувані дитиною у вимові звуки, відбувається шляхом звукового аналізу слова, який необхідно спочатку відпрацьовувати на матеріалі слів, які дитина вимовляє правильно. За допомогою деяких видів аналізу варто формувати уявлення про те, що до складу таких слів входять звуки, що змішуються у вимові. Усю роботу проводять зі словами, до складу яких входить звук, який дитина вимовляла неправильно (до цього часу цей звук потрібно вже вимовляти правильно). При цьому необхідно дотримуватись такої послідовності визначення заданого звуку в слові на основі:

— сприймання еталонного за звучанням мовлення педагога;

— власного голосного промовляння слова;

— за уявленням;

— самостійний добір слів із зазначеним звуком по картинці, а потім без неї.

Також відпрацьовують уявлення про те, що до складу таких слів входить звук-замінник. Наприклад, якщо звук [ш] заміняють звуком [с], то спочатку проводять роботу зі звуком [с], а потім зі звуком [ш]. Лише після проведення цих етапів роботи формуються диференційовані уявлення про те, до складу яких слів входять звуки, що змішувалися раніше у вимові. Мовленнєвий дидактичний матеріал повинен включати

слова, що містять звук, який раніше неправильно вимовляли, і його замітник.

Для вдосконалення фонематичних уявлень рекомендовано виконувати такі завдання:

— визначення в назвах картинок наявності звуків, які дитина змішує у вимові (без опори на слух та промовляння). Картинки лежать урозсип із зображенням добре відомих предметів, назви яких містять опозиційні звуки, наприклад, [с], [ш]. Викладають перед дитиною дві картинки: одна назва містить звук [с], інша — звук [ш]. Завдання: мовчки назви картинки, розклади їх на дві купки. Чому ти так їх розклав (-ла)? Можна підкласти відповідні літери;

— добір слів, що відповідають певним фонетичним умовам: придумай слово із заданим звуком; запис (вибір із запропонованих) букв, якими позначають почуті звуки;

— виписування із речень тексту слів, які відповідають певним графічним схемам;

— підбір та запис слів, які б відрізнялися від поданого слова одним звуком (буквою);

— письмове виправлення помилок у словах [33].

Зазначений вид роботи дає можливість сформувати в дитини (особливо, коли дитина змішує або заміняє звуки) правильні узагальнені образи звуків мови — фонемі, що є необхідною передумовою для формування правильних звуковимовних навичок, точного розуміння мовлення навколишніх людей, розвитку словника та засвоєння граматичної сторони мовлення. У корекційній роботі широко використовують різноманітні додаткові опори (кінестетичні, оральні, зорові, тактильні тощо) для формування розрізнення та розпізнавання звуків мовлення.

На основі слухового сприймання практичним способом відбувається розвиток елементарних та складних форм фонематичного аналізу на матеріалі звуків, які дитина вимовляє

правильно, на рівні ізольованих звуків, складів, слів:

- виділення та впізнання звука на фоні інших звуків;
- виділення звука на фоні складу, слова;
- визначення спільного звука в складах, словах;
- визначення місця звука в складі, слові;
- підбір слів на заданий звук;
- визначення послідовності звуків у складі, слові;
- визначення кількості звуків у складі, слові;
- виділення слів із заданим звуком із речення, тексту;
- виконання письмових вправ: вставити пропущену букву в слово, доповнити речення словом із заданим звуком тощо [33].

Далі відбувається відпрацювання в школярів уміння аналізувати звуковий склад слів з опорою на зорові опори (фішки, картинки, схеми та ін.), без зорової опори, з опорою на власне промовляння. Таким чином відбувається оволодіння школярами операціями фонематичного аналізу (за уявленнями). Орієнтовні завдання.

Вправа 1. *Мета:* розвиток фонематичного аналізу.

1.1. Учням пропонують уважно розглянути малюнки та озвучити їх; роздивитися малюнки мовчки й визначити спільний звук: *солома, стіл, просо, роса, ліс; коза, заєць, гудзик, віз.*

1.2. Учням пропонують розглянути малюнки та озвучити їх; роздивитися мовчки, знайти ті, які починаються (закінчуються) на заданий звук, звук знаходиться всередині слова, покласти під ними фішку.

1.3. Учням пропонують уважно розглянути малюнки, покласти під кожним малюнком стільки фішок, скільки звуків у слові. Назвати звуки по порядку та встановити їхню кількість у слові: *мир, ліс, кіт, коса, вовк, слон, диван, пальто.*

Вправа 2. *Мета:* розвиток звуко-буквеного аналізу.

2.1. Учням пропонують послухати слова. Якщо в слові є заданий звук (наприклад, [с]), то слід записати відповідну букву (наприклад, с) або покласти відповідну букву на карточці.

Слова: *сова, молоко, коза, теля, ніс, коса, хліб, дзвоник, масло.*

Ускладненим варіантом цього завдання є зміна стимульної основи: учням демонструють картинки, вони самостійно називають слова та визначають наявність чи відсутність необхідного звука. Аналогічно виконують завдання на рівні уявлень: учень переглядає картинку та виконує завдання, педагог не озвучує слова.

2.2. Учні пропонують уважно розглянути малюнки: *мак, стіл, цукор, кінь* і показати (записати) цифрою кількість звуків у їхніх назвах.

2.3. Гра «Ланцюжок». Школярі по черзі називають слова, які починаються звуком, на який закінчується попереднє слово: *урок — кавун — нора — автобус...*

Звуковий аналіз припускає не тільки вміння учнів виділити певний звук зі слова, уміння почути, упізнати його в інших словах, а й самостійно добирати слово з певним звуком, що є показником свідомого ставлення до фонетичної структури слів. Важливою умовою застосування цього прийому є добір для впізнавання звука й таких слів, у яких він відсутній. Це загострює слухову увагу учнів, запобігає звичайному вгадуванню.

2.4. Учні пропонують відібрати картинки, в назвах яких є певний звук (за їх наявності в словах). Школярі аргументують свої відповіді (називають слово, визначають у ньому місце зазначеного звука, а також пояснюють, чи в усіх словах є зазначений звук).

Система роботи з формування звукового, складового аналізу та синтезу широко представлена в літературі.

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

Цей вид діяльності виконує в мовленні не лише функцію відстеження та виправлення помилок звукового оформлення мовлення, але й є важливим психологічним механізмом формування фонематичних уявлень про звуковий склад слів рідної мови.

Формування слухового контролю та слухової уваги відбувається також на матеріалі слів-паронімів (*коза — коса, кит — кіт, зуб — сун, мишка — миска, шапка — жабка* тощо). Використовують слова-пароніми, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому зображена коза й запитує: «Це коса?» Малюнки демонструють спочатку попарно, потім урозсип. Це сприяє концентрації уваги, контролю й розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку з його звуковим оформленням.

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

Ще одним видом роботи є така. Учням пропонують розглянути картинки та самостійно назвати кожну; розглянути картинки мовчки, встановити різницю. Порівнювані звуки перебувають у різних позиціях (на початку *рак — мак*, у середині *коза — коса*, у кінці *сом — сон*). Близькі за своїм звуковим складом морфемі різняться в паронімах як окремими голосними (*кит — кіт, фірма — ферма*), так і приголосними (*плюш — плющ, вести — везти, гілка — білка*). Оскільки доволі часто значення паронімів диференціюються за допомогою різних суфіксів та префіксів, учням пропонують для аналізу такі слова: *людський — людяний, тримати — підтримувати*.

Система роботи, спрямована на подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення, сприятиме правильному засвоєнню дітьми фонетичного принципу письма й попередженню дисграфії.

Робота на описаному етапі готує базу для розвитку в дитини слухової уваги в процесі сприйняття мовлення й мимовільного оперування морфологічним складом слова як підґрунтя для практичного засвоєння морфологічної системи словозміни й словотвору. Тут першорядне значення має залучення уваги дітей до звукової та смислової сторони слова, до звучання й значення граматичних форм.

II. На другому етапі основну увагу приділяють формуванню спрямованості уваги на граматичне оформлення власного мовлення та мовлення навколишніх людей, оперування морфологічним складом слова в процесі його граматичних змін. Цей механізм забезпечують такі операції: морфологічний аналіз, виділення морфем, практичне вміння порівнювати та співставляти слова за смислом та граматичними ознаками, узагальнення спільної ознаки (наприклад, спільного звучання та значення). Для досягнення зазначеної мети педагог використовує вправи на формування практичного морфологічного аналізу та граматичного значення слова. У процесі виділення практичним способом суфіксів, префіксів, закінчень відбувається формування навички одночасного смислового та звукового співставлення слів та речень. Дитина вчиться зважати на значення слова, виражене не тільки кореневою частиною, але й іншими елементами (*кубик — кубики, сад — садочок, слон — слоненя, співає — співають. Покажи чашку — покажи чашечку. Дай м'яч — дай м'ячі*), порівнює звучання слів, звертає увагу на їхнє різне звукове оформлення. Зазначений напрям сприяє ще й розвитку розуміння мовлення (*Покажи олівцем книжку. Де дівчинка одягається, а де дівчинку одягають*).

Для цього можна використовувати граматичні форми, по-

рядок яких формується в онтогенезі, починаючи з доступних форм: форми однини й множини іменників, прикметників, дієслів, твірні й похідні іменники, прийменникові форми, родові, видові, часові форми дієслова.

Робота розпочинається з попарної демонстрації мовленнєвого матеріалу, яка забезпечує високий ступінь концентрації уваги на граматичному оформленні слів, що дає можливість точно оцінити міру розуміння дітьми використовуваної граматичної категорії (*квітка — квітки, вовк — вовки, стіл — столи, хата — хати, машина — машини*). Далі виконують вправи з демонстрацією однотипного матеріалу врозкид (одночасно демонструють 2–3 пари малюнків), що дає змогу зважати на зміну граматичної форми слова, а не тільки його лексичне значення. Такий матеріал можна використовувати як з діагностичною метою, так і з навчально-корекційною.

Коли діти зазнають труднощів, доречно організувати роботу з розвитку концентрації уваги та розширення її обсягу, поступово збільшуючи кількість об'єктів від 2 до 5–7, що одночасно демонструють.

II. 1. Розуміння та засвоєння категорії числа:

— іменники чоловічого роду (столи, гриби, огірки, м'ячі, ключі, їжаки, кубики);

— іменники жіночого роду (ложки, шапки, редиски, ляльки, пірамідки);

— дієслова, узгоджені в числі з іменниками (хлопчик іде — хлопчики йдуть, дівчинка співає — дівчатка співають);

— прикметники, узгоджені в роді з іменниками (червона квітка — червоні квітки, великий м'яч — великі м'ячі).

II. 2. Розуміння та засвоєння категорії виду дієслова. У процесі засвоєння граматичної категорії виду дитина має навчитися добирати форми доконаного й недоконаного виду дієслів. Така робота відрізняється від аналогічної з формування словотвору, оскільки при словозміні ставлять завдання при-

вернути увагу не на значення слова, а тільки на його форму (будує — побудував, наливає — налив).

Вправа 1. Покажи, де хлопчик малює, де хлопчик намалював; де мама шиє, де мама пошила. Покажи, хто з дітей складе пірамідку, а хто вже склав.



II. 3. Розуміння та засвоєння категорії часу дієслова. При формуванні категорії часу дієслова відпрацьовують спочатку розуміння дієслів теперішнього, минулого та майбутнього часу, потім оперування ними на практичному рівні з опорою на наявність у процесі дій та запитань педагога (Марія бере олівець, папір, що вона робитиме? — Вона малюватиме. — Що вона робить? — Вона малює. — Що Марія робила? — Вона малювала).

Вправа 1. На рівні усного мовлення. Послухай вірш. Дай відповідь на питання: що робили?

На рівні писемного мовлення. Прочитай вірш. Знайди у вір-

ші дієслова. Визнач число й час дієслів. На які питання вони відповідають?

А ми шпаківні будували,
Як розпускалися садки,
До нас весною завітали
Веселі наші співаки.
І ціле літо, ціле літо
Вони співали нам пісні.
Повиростали їхні діти,
Такі ж співучо голосні.
(Грицько Бойко)

П. 4. Розуміння та засвоєння категорії роду іменника, прикметника, дієслова. Як правило, узгодження прикметників з іменниками в роді діти з мовленнєвими порушеннями засвоюють важко. Тому при виконанні подібних вправ педагогу необхідно голосом виділяти закінчення прикметників, привертаючи увагу дитини до звукового оформлення слова. Граматичне оформлення прикметників відбувається з огляду на форми жіночого, чоловічого та середнього роду в узгодженому словосполученні з іменником (червона квітка — червоне яблуко — червоний м'яч).

Для розвитку розуміння дітьми категорії роду прикметників рекомендовано використовувати вправи, де спочатку дітям необхідно співвіднести іменники з особовими займенниками жіночого, чоловічого та середнього роду (він, вона, воно) в однині на практичному рівні. Під час цього педагог акцентовано вимовляє займенник, чим створює сприятливі умови для виконання запропонованих завдань. Нижче пропонуємо тексти для читання дітям.

Після сформування та закріплення вміння визначати рід прикметників на практичному рівні подальша корекційна робота має бути спрямована на визначення роду прикметників унаслідок узгодження його з іменниками. У результаті фор-

мується дія слухового контролю. Ці види роботи сприяють залученню уваги до граматичного оформлення фрази, запобігаючи таким чином виникненню аграматизмів. Орієнтовні вправи.

Вправа 1. На рівні усного мовлення. Співвіднесення іменників жіночого й чоловічого роду із займенниками *він, вона, воно*.

Дітям пропонують послухати вірші. Після цього дати відповідь на запитання.

Пролісок

Зима... і пролісок блакитний;
навколо ще лежать сніги;
а він всміхається, привітний,
а він вже скинув ланцюги.
(Олександр Олесь)

Про кого цей віршик? Як сказано у віршику про метелика: *він, вона чи воно?*

На рівні писемного мовлення. Прочитай вірш. Знайди в ньому слова, які відповідають на питання *який?* (або слова-прикметники). Про який предмет ідеться: він, вона чи воно? Або якого роду? (залежно від класу).

Вправа 2. Підібрати малюнок до слова.

Педагог називає слова (*великий, велика, велике, жовтий, жовта, жовте, червоний, червона, червоне*), а діти підбирають до цього слова малюнок і називають його. Після цього повторюють утворене словосполучення (*великий м'яч, велика машина, велике яблуко* й т. д.)





Вправа 3. Формування дії слухового контролю. Дітям пропонують послухати словосполучення й відповісти на таке запитання: «Чи правильно я сказала? Якщо неправильно, то відповідай правильно». Спочатку на наочному (попередньому) матеріалі.

Велика яблуко, зелений яблуко, маленьке машинка й т. д.

А потім без наочної опори.

Червона помідор, жовта лимон, зелене огірок, зелений ялинка, синій небо, червоний чашка, зла вовк, пухнасте кіт, дерев'яний вікно тощо.

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

Надалі проводять роботу з розвитку розуміння та диференціації жіночого та чоловічого роду дієслів у минулому часі.

У результаті цього відбувається використання набутих граматичних мовних знань у процесі опосередкованого визначення граматичної форми головного слова за граматичною формою узгодженого слова. Діти добирають необхідне слово, визначають, про кого йдеться: про дівчинку чи про хлопчика (поливала, поливав). У процесі виконання подібних вправ діти практично визначають рід іменників за родовим закінченням дієслова.

Вправа 4. Дівчинку і хлопчика звати однаково — Женя. Покажи на малюнку (скажи), про кого я говорю (або без малюнка):

- Женя приніс гриби. Женя принесла гриби.



Вправа 5. Підібрати потрібне слово. Педагог показує малюнок (або без малюнків), говорить, хто що робив (робили). Діти добирають потрібне слово. Малюнки: *дівчинка, хлопчик, білка, заєць, сонце*.

— Дівчинка і хлопчик поливали. Дівчинка... (*поливала*). Хлопчик... (*поливав*).

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

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





Вправа 6. Покажи на малюнку, про кого я говорю (або скажи без малюнка).

Копала — копав. → → Знайшов — знайшла.

Збирала — збирав. → → Бігла — біг.

Летіла — летів. → → Їла — їв.

Вправа 7. Послухати вірш. Відповісти на запитання: «Про кого йдеться у вірші: про дівчинку чи про хлопчика?» Педагог інтонує голосом закінчення дієслів.

Раз я взвуся в чобітки,
Одягнувся в козушинку,
Сам запрієся в саночки
І поїхав по ялинку.
(Олександр Олесь)

II. 5. Використання засвоєних категорій в експресивному мовленні. Цей процес іноді буває складним для дітей з мовленнєвими порушеннями. Вони припускаються помилок при називанні предметів у потрібній формі. Причина криється в тому, що імпресивне мовлення належить до рецептивних видів діяльності, а експресивне — до продуктивних. Для здійснення продуктивних форм діяльності деякі складові процесу використання мовлення виявляються недостатньо сформованими. Це стосується довільної морфологічної словозміни. Для засвоєння більшості граматичних категорій рекомендуємо оволодівати словоформами на основі морфологічного моделювання (основа слова + морфема = певна граматична форма будь-якого слова: м'яч + і = м'ячі, ваз + и = вази). За психологічною структурою алгоритм словозміни подібний до алгоритму словотвору:

а) визначення загального семантичного значення слів [послухати слова (в однині та множині) і визначити, скільки предметів вони позначають: один чи багато (з опорою на наочність та без неї)]. Наприклад: стіл — столи, помідор — помідори, барабан — барабани, кубик — кубики тощо];

б) визначення загального звучання морфем [змінити пропонувані слова й доповнити початі педагогом слова з однаковим закінченням: стілець — стільці, палець — пальці, м'яч — м'ячі, перець — перці, молодець — молодці тощо. Що ти казав однако в кожному слові (або для старших учнів — який звук?)];

в) присвоєння значення виділеній морфемі [визначити, один предмет чи багато: стільці, пальці, м'ячі, перці, молодці; квітки, шапки, лійки, сливи, пірамідки. Що тобі підказало (яка частинка слова), що це багато предметів (звук і, и?)];

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

г) диференціація слів за значенням [педагог називає предмети на малюнках (попарно та врозкид) в однині та множині. Діти вибирають відповідні малюнки].

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

III. Тяжкі мовленнєві порушення в дітей є причиною виникнення труднощів у формуванні різного роду мовного аналізу, зокрема морфемного, і унеможливають оперування морфологічним складом слова в процесі його граматичної зміни. Мовний аналіз сприяє розвитку в учнів початкових класів із ТПМ логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу та синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного й писемного мовлення.

*III. 1. Морфемний аналіз — це поділ слова на морфемні безвідносно до того, яким чином і за допомогою яких словотворчих засобів виникло аналізоване слово: *найвеселіший, прибігти*.*

Як уже було сказано, морфемний аналіз ґрунтується на сформованих раніше «нижніх» рівнях аналізу, зокрема фонематичного, складового, оскільки морфемний аналіз є набагато складнішим видом аналітичної діяльності (передбачає одночасне використання двох компонентів слова — формального й семантичного). Для здійснення операції морфемного аналізу дитині необхідно навчитися виділяти звуковий (буквений) склад морфем. Зважаючи на зазначене, значну увагу приділяють формуванню в учнів уміння виконувати звуко-буквений аналіз слів. Морфемний аналіз (розбір слова за будовою) формується з метою визначити, з яких значущих частин (морфем) складається слово, тобто визначення його складу і структури. Морфемна структура слова — це взаємозв'язок, взаємовідношення між морфемами, які входять до складу певного слова (певної словоформи), послідовність у розміщенні морфем у слові (словоформі). Найголовнішим умінням, необхідним для здійснення аналізу слова за будовою, є уміння добирати та зіставляти спільнокореневі слова, змінювати форму слова.

Одним із прийомів мовного аналізу є відокремлення закінчення (якщо воно є) й поступове виділення префіксів та суфіксів через зіставлення зі спорідненими словами, що відрізняються від аналізованого одним якимось елементом. Наприклад, непривітний — привітний дає можливість вичленувати префікс не-, привітний — привіт — суфікс -н-, привітати — вітати — префікс при-. Кінцевим результатом буде встановлення кореня — віт — як значущого елемента, що подальшому розчленуванню не підлягає.

Такий підхід уможливорює недопущення поширених випадків необґрунтованого виділення частин слова. Наприклад, якщо у слові *цеглина* можна виділити суфікс -ин- на основі зіставлення зі словом *цегла*, то у словах *глина* чи *малина* цього суфікса немає, оскільки немає споріднених слів без звукосполучення -ин- (слово *малий* не є спорідненим, бо нічого спільного у значенні зі словом *малина* не має).

Словотвірний аналіз — це встановлення способу словотвору аналізованого слова, тобто визначення твірної основи та словотворчих афіксів. Повноцінний словотвірний аналіз передбачає виділення й первісної основи цілого ряду слів: *лісовий*, *лісник*, *ліс*, *пролісок*.

Словотвірний аналіз тісно пов'язаний з морфемним, він базується на вмінні добирати спільнокореневі слова, створювати словотвірні ланцюжки. Морфемний аналіз цікавий як спосіб розбору морфемної структури слова з усіма словотвірними можливостями системи в цілому, а не тільки в межах одного словотвірного гнізда. Для з'ясування способу творення слова треба зіставити його з найближчим попередником, тобто, по суті, зробити лише перший крок морфемного аналізу: слово дошкільник утворене від дошкільний за допомогою суфікса -ик. При тому правильність рішення доцільно перевірити тлумаченням слова: *дошкільник* — дитина *дошкільного* віку. Це застерігає від безпідставних зіставлень і, отже, помилок.

Морфемний і словотвірний аналізи є найважливішими методами теоретико-практичного опрацювання лексико-граматичного матеріалу, тому їх широко використовують на уроках і корекційних заняттях.

Пропонуємо орієнтовні прийоми та завдання для розвитку мовного аналізу.

Приєм пояснення значення слів. Педагог: «Від якого слова утворене пояснювальне слово? Чому цей предмет (тварину, рослину) назвали саме так?» Наприклад, *очеретянка* — пташка, яка живе в очереті. *Верховіття* — верхня частина дерева, верхні гілки (віти).

Цей прийом, на нашу думку, доволі ефективний, оскільки дає змогу не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях спільнокореневих слів і паронімів. Наприклад, *дружний* (згуртований) — дружний клас, дружна сім'я; *дружній* (приятельський, схвальний) — дружній погляд, дружня усмішка.

Вправа 1. Виписати з текстів спільнокореневі слова парами, показати стрілкою, яке слово від якого утворилось.

Не зву тебе, журавель,
щоб ти не журився, а зву тебе веселиком,
щоб ти веселився.
(Олена Пчілка)

Жовтий жовтень у жовтій одежі
Вже блукає у жовтій журбі.
Жовтий жовтень несе листопаду
Золоті журавлині ключі.
(Василь Іванчук)

Вправа 2. Визначити, які з поданих слів утворилися однаково. За допомогою якої частини слова?

Сосновий, дірявий, солом'яний, кленовий, березовий, заячий.

- написати, намалювати, набрати, навчить, нанесе, навіє;
- листок, молоток, кожушок, зубок, сніжок, лісок, димок;
- рученька, річенька, ніженька, біленька, гарненька, ранесенько, гарнесенький, чистесенький, тонесенький;
- лісище, морозище, хатище, котище, носище, димище, вітрище, ручище.
- дошку, виделку, парту, книжку, маму, сумку;
- вихідний, вихований, вишневий, голосний, далекий, дев'ятий, кольоровий;
- давній, вечірній, домашній, житній,
- важкі, сірі, старі, молоді, жовті, легкі, пізні, блакитні;
- листком, деревом, молотком, добром, медом, степом, голосом.

Вправа 5. Орієнтування на значення морфеми. Утвори слова. Запиши, підкресли спільну частину.

На	малював	З	бити
	писав		мотати
	лив		уміти
	сипав		орати
	копав		лити
	садив		шити
Роз	казати	Без	жалісний
	бити		грамотний
	сипати		надійний
	садити		совісний
	писати		захисний

→ Яка частина слова надає нового значення? Як називається ця частина слова? Підкресли її.

→ Як змінилося значення слова з префіксом на-, з-, роз-, без-.

Вправа 6. Утворення слів за аналогією.

1. Від слова тигр можна утворити слово тигрєня, від слова лев – левєня. Утвори схожі слова від слів слон, вовк, рись, жираф. Що спільного в утворених словах?

2. Послухай уважно й продовжуй називати слова. Тарілочка, палочка, шапочка, гол... (очка), ялин... (очка), біл... (очка), стріл... (очка). Що спільного в утворених словах?

Вправа 7. Орієнтування на значення морфеми. Прочитай і випиши слова, (послухай слова й назви), які означають маленькі предмети.

Заєць, перчик, стілець, горобчик, олівчик, зуб, зайчик, перець, зубчик, стільчик, олівець.

• Яка частина слова вказує на те, що це маленький предмет? Як ця частина називається? Підкресли (назви) її.

Вправа 8. Прочитай слова. Збери разом слова, схожі між собою. Що в них спільного? Запиши у 4 групи. Як називаються слова кожної групи? Чому?

Листя, вітерець, прапорець, земля, листочок, землянка, вітрище, земляк, прапор, земелька, листячко, вітер.

Співати, підводний, музика, водичка, спів, вода, музикант, розвідка, наспівувати, розвідник, співак, музикальний, співачка, розвідати.

Як утворені споріднені слова? Познач суфікси. Якого значення надають суфікси словам? Коли вживаємо слово *вітерець*, а коли — *вітрище*?

Вправа 9. Уважно послухай (прочитай) слова:

а) *цукор — цукорниця; хліб — хлібниця; мило — мильниця; чорнило — чорнильниця; суп — супниця; салат — салатниця; пісок — пісочниця;*

б) *картопля — картоплина; цибуля — цибулина; квасоля — квасолина; солома — соломина; виноград — виноградина;*

в) *картоплина — картоплинка; цибуля — цибулінка; квасоля — квасолінка; солома — солонинка; виноград — виноградинка; пісок — піщинка; трава — травинка.*

Чи однаково звучать і вимовляють слова в кожній парі? Чим вони схожі? У чому різниця? Чи однакове значення мають слова? Яка частина слова надає нового значення?

Вправа 10. Від слів *продавати, учити, дуб, рука, малий, новий* утворіть інші за допомогою суфіксів *-ець, -ель, -чик, -ищ-, -еньк-, -есеньк-*.

Якого значення набули утворені слова? Які суфікси надали словам значення згрубілості, а які — ласкавості?

Вправа 11. Розрізнення значення слів. Прочитай і подумай, де слова однакові за значенням (але не спільнокореневі), а де споріднені.

Запиши спочатку споріднені слова, а потім — з однаковим значенням: *казати, співати, говорити, співець, балакати, співучий, заспів, розмовляти, співак, балакучий, балакунчик.*

Вправа 12. Утворення спільнокореневих слів. Прочитай речення й доповни їх утвореними словами.

Той, хто виховує дітей, називається...

Той, хто лікує людей, називається...

Той, хто працює на тракторі, називається...

Той, хто грає у футбол, називається....

Назвіть у кожному реченні споріднені слова. Доведіть, що ви не помилися.

У корекційному процесі широко використовують вправи ігрового характеру. Така робота сприяє підвищенню мотивації учнів до виконання поставлених завдань, уможливорює забезпечення необхідної широти лексичного матеріалу внаслідок багаторазового проведення однотипних навчальних дій на різноманітному лексичному матеріалі й у привабливій для учнів ігровій формі. Під час гри в молодших школярів розвиваються увага, спостережливість, вміння самостійно мислити й творчо підходити до вирішення запропонованих завдань.

Виконання вправ потребує передусім активізації набутих знань, розвиває творчу активність школярів, робить їхні знання більш свідомими та стійкими і сприяє збагаченню словника.

Гра «Шаради». Відгадай слово, яке я задумав (-ла). У нього

префікс, як у слова *посадка*, корінь, як у слова *їздити*, суфікс, як у слова *шапки*, а закінчення, як у слова *риба* (поїздка).

Гра «Одягни корінь».

А. Корінь — *лік*, суфікс — *ар* (лікар).

Б. Корінь — *спів*, суфікси — *ач*, *к*, закінчення — *а* (співачка).

В. Корінь — *мал*, суфікс — *яр* (маляр).

Що об'єднує ці слова?

Гра «Відгадай слово». Відгадайте слова за поданою характеристикою.

• Слово відповідає на питання *що*? Спільнокореневе з ним — вишневий.

• Слово відповідає на питання *хто*? Спільнокореневе з ним — шахта.

• Слово відповідає на питання *яка*? Спільнокореневе з ним — червень.

• Слово відповідає на питання *який*? Спільнокореневе з ним — малеча.

• Слово відповідає на питання *що зробив*? Спільнокореневе з ним — ніс.

Гра «Зайве слово» (проводять парами). Прочитайте слова і знайдіть серед них зайве.

Залазити, запис, заплакати, заснути, законний, затінок, зачіска.

Поясніть, чому ви вважаєте слово *законний* зайвим. Який корінь у цьому слові? Поясніть значення цього слова.

Гра «Спіймай закінчення» у слові, яке повторюється.

Батьківщина, як мати, завжди захистить. Кращого за Батьківщину місця не знайти. Колосок до колоска — Батьківщині хліб.

Лінгвістична гра «Естафета».

А. Завдання для гри:

1-ша група. Записати шість назв дерев лісу. Виділити з акінчення.

2-га група. Записати шість назв фруктових дерев. Виділити закінчення.

3-тя група. Записати шість назв птахів. Виділити закінчення.

Б. Узагальнення на основі виконаних завдань.

У процесі роботи з подолання прогалин, недоліків у розвитку граматичної складової мовлення значне місце посідає спеціальна робота з розвитку й формування лексики. Зокрема, формування понятійної співвіднесеності та абстрактно-узагальненого лексичного значення слова як частини мови й класифікація слів за цими ознаками в початкових класах підводять дітей до умінь співвідносити питання хто?, що?, що робить?, який?, яка?, куди? й т. д.

Лексичний аналіз, або лексичний розбір слова як лексичної одиниці мови, також передбачає застосування знань із засвоєних різних типів лексичних значень (синонімічних, антонімічних, багатозначних), що потребує достатнього обсягу словника, сформованості семантичного поля, уміння виділяти в структурі значення слова основну диференціальну семантичну ознаку. Для здійснення лексичного аналізу важливо зважати на такі ознаки лексеми: що означає слово в тому чи іншому контексті, пряме чи переносне значення, однозначність чи багатозначність, які є інші значення багатозначного слова, встановлення синонімічного й антонімічного ряду слова. У цьому контексті можна використовувати різні завдання: розуміння й засвоєння значення слів із контексту; скласти речення із заданим словом; вибрати до заданого слова необхідне слово із ряду запропонованих слів; замінити в реченні задане слово іншим, протилежним або схожим за значенням тощо. Для формування лексичної системності, семантичних полів можна використовувати вправи на знаходження зайвого слова в ряді слів, групування семантично близьких слів (іменників, дієслів, прикметників, прислівників тощо). Особливу увагу приділяють антонімічним, синонімічним, омонімічним,

полісемічним відношенням, що входять в парадигму мови.

Вправа 1. Прочитай вірш. Що означає «іде весна?» Як ти це розумієш? Чи є у весни ноги?

Весна

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

Вправа 2. До слова іде добери слово з протилежним значенням.

Вправа 3. Дібрати до даного слова близьке за значенням слово із запропонованого ряду.

Іде (біжить, крокує, летить).

Іде (біжить, стоїть, прямує).

Вправа 4. «Знайди слово». До поданого слова вибрати із запропонованого ряду слово, близьке за значенням.

Радісний (добрий, веселий, високий).

Червоний (веселий, міцний, рум'яний).

Хитрий (злий, розумний, добрий).

Хоробрий (сміливий, швидкий, сильний).

Сильний (високий, дужий, твердий).

III. 2. Формування контролю за морфологічним оформленням

мовлення. Контроль має складну структуру й включає в себе всі компоненти мовленнєвої діяльності в усіх її видах (усна, писемна) і на всіх її рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, синтаксичному) у процесі розуміння та породження мовлення (Л. Виготський, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

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

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

Формування контролю за морфологічним оформленням мовлення відбувається на основі спрямованості слухової уваги до використання словотворчих (утворення нових слів) та формотворчих (утворення різних форм того самого слова) морфем. Увага дітей фокусується на змінах значення слова залежно від префікса, суфікса, закінчення та морфем, що виражають категорію числа, виду, роду, часу [покажи (вибери) ведмідь — ведмежа, квітка — квіточка, заходить — виходить, упав — упала, зелене — зелена, кубик — кубики та ін.]. Одним із прийомів є оцінка правильності висловлювань педагога, у яких допущено помилки, пов'язані із неправильним використанням зазначених морфем (величезне ведмежа, у котика лапище, синя море, дерев'яна стіл, червоний квітка, тепла рукавички й т. п.).

На цьому етапі також відбувається формування диференційованого предметно-синтаксичного значення відмінкових форм. Ці значення відпрацьовують спочатку в процесі відповідей дитини на питання, що відносяться до відповідної словоформи в

складі речення. Наприклад: Щасливі і веселі діти каталися на санках з гірки. Про кого йдеться в реченні? Які були діти? Що вони робили? На чому каталися? З чого?

III. 3. Засвоєння категорії відмінка іменника. У роботі з опанування значень відмінкових форм іменників беруть до уваги онтогенетичну послідовність (форми називного, знахідного, родового, давального, місцевого, орудного відмінків у прийменникових та безприйменникових конструкціях).

Спочатку відбувається практичне засвоєння граматичних форм іменника в знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта (Кого діти бачили в зоопарку? Що несе дівчинка? Що їсть хлопчик? Кого мама посадила у візок?) На першому етапі необхідно ввести практичне поняття істот — іменники II відміни (якщо в цьому є потреба) (хлопчик, тато, заєць, слон, тигр тощо), а потім — неістот (кубик, м'яч, будинок, стіл тощо) та I відміни (вода, хата, вишня, кішка, мрія тощо). Закріплення сформованої навички відбувається за допомогою класифікації малюнків (покажи, що живе, а що неживе, розкласти живе — неживе на дві групи).



Знахідний відмінок виступає в реченні в ролі прямого додатка при перехідних дієсловах і вживається завжди без прийменника. Наприклад: Мама прийшла до магазину, щоб купити хліб, борошно, картоплю, моркву, торт.

Прийменникові конструкції означають простір як напрямок руху (поїхати до моря, сідати в машину, діти ідуть до школи) або об'єкт (дбати про бабусю, ступити на землю).

Спочатку відпрацьовують прийменники із яскраво вираженим конкретним значенням [у (в), на, під], а потім більш складні прийменники, значення яких недостатньо засвоєне або недостатньо диференціюють діти із ТПМ [над, з (із)].

У процесі розуміння значень (місцезнаходження предмета, його напрямок тощо) необхідно сформувані в дітей правильне уявлення:

— про смислове (семантичне) значення прийменників (виконання доручень педагога);

— про граматичне значення прийменників (навичка прийменникового керування: куди ти поклав книжку?);

— про значення прийменників у складі словосполучення (Куди йде Сашко?).

Вправа 1. Роздивись малюнок. Дай відповідь на запитання: куди мама поставила посуд? (на стіл). Куди дівчинка поклала іграшку? (в сумку).



Диференціація й практичне засвоєння форм іменників родового відмінка. Першочергово у процесі формування форм родового відмінка діти вчать розрізняти рід іменників, що виявляється в закінченнях (у значенні належності без прийменника та з прийменником у) (У мами красиве волосся. Сумка бабусі).

Вправа 2. Роздивись малюнок і скажи: у кого каченя (курча, білчєня, зайчєня, жабєня)? [у курки, у білки, у зайця, (зайчихи), у жаби].

У кого пухнастий хвіст? (у білки, у кішки). У кого голки? (у їжака). У якого дерева шишки, голки, жолуді? (у ялинки, у дуба).

Далі відпрацьовують родовий відмінок іменників в однині та множині у значенні відношення цілого до частини (склянка молока, кільце піраміди).

Вправа 3. Дай відповідь на запитання: дівчинка несе букет чого? (квітів). Хлопчик несе кошик чого? (грибів, горіхів).



Зазначеним способом відпрацьовують значення родового відмінка:

— матеріалу, з якого зроблено предмет (з чого діти ліплять сніговика?);

- віддалення від місця дії (звідки вилетіла ластівка?);
- просторові відношення (діти підійшли до річки).

Вправа 3. З чого мама зварила варення? З чого зроблено вазу? З чого зроблено ніж?



Вправа 4. Восени листя опадає (з дерева, з дерев).



Після цього формується граматична форма іменника в родовому відмінку у значенні відсутності частини предмета або неповноти (немає кубика, чашка без ручки, склянка води). На цьому етапі є можливість формувати в дітей дії прогнозування, яка актуалізує набуті знання та попереджає аграматизми.

Наприклад: На килимку немає м'ячи...ка (куби...ка, стільчи...ка, зайчи...ка, трикутни...ка; квадра...та, зоши...та; префікса)
Під час таких вправ розвивається пам'ять, увага, позитивний емоційний стан.

Вправа 5. Мама поставила на стіл склянку (пляшку) чого? (молока, соку), тарілку каші.



Диференціацію та практичне засвоєння граматичних форм іменників у давальному відмінку відпрацьовують на іменниках чоловічого та жіночого роду (кому?)

1. Іменники чоловічого роду [хлопчикові (-у), татові (-у), півникові (-у), зайчикові (-у), ведмедикові (-у), тигрові (-у), учителіві (-у)].

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

Іменники давального відмінка:

— у значенні особи або предмета, для яких відбувається дія (Кому наливає молоко? Передав привіт другові);

— просторових відносин (Машина їде де? По чому?);

— належності (хустка бабусі, пам'ятник письменникові).

Вправа 6. Доповнити речення. Вчителька читає книжку...
учням (дітям).

Хлопчик кидає м'яч... татові.



Диференціація та практичне засвоєння форм іменників в орудному відмінку відпрацьовують на іменниках:

1. Чоловічого роду (*ключем, ножем, конем, пальцем, олівцем, милом, рушником, молотком, віником*).

2. Середнього роду (*озером, вікном, морем, навчанням, телям, терпінням*).

3. Жіночого роду (*ложкою, водою, вудкою, голкою, лапою, лійкою, сокирою*) у значенні:

— об'єкта (*вудкою, лопатою, міряти метром*);

— обставин (*їхати дорогою, іти лісом, плисти морем*);

— простору з прийменниками *під, над, перед, за* (*під столом, під стільцем, під шафою*);

— співучасника діяча з прийменниками *з (із)* (*лисиця з лисеням, кошук з грибами, мати з дочкою*).

Вправа 7. Доповнити речення.

Хлопчик сидить під... (деревом).

Хлопчик сидить перед... (парканом).

Хлопчик сидить із... (собакою).

Хлопчик сидить з... (книжкою).

Літак летить (над землею, над горами).



Вправа 8. Дати відповідь на запитання.

Чим діти ловлять метелика (сачком)?

Чим покривається земля літом (травною, квітами)?



Диференціація та практичне засвоєння граматичних форм іменників у місцевому відмінку, який завжди вживають з прийменником (купатися в річці, блукати в лісі, стояти на льоду, ходити по березі, плавати по ставку).

Вправа 9. Скласти речення за допомогою запитань.

Що це (корабель)? Що робить корабель (пливе)? По чому (де) він пливе (по морю)? Повтори речення повністю. (Корабель пливе по морю). Можна поширювати речення іншими словами. Великий корабель, по синьому морю.

Що це (кукурудза)? Що робить кукурудза (росте)? Де вона росте (на полі)? Повтори речення. (Кукурудза росте на полі). Жовта кукурудза, на широкому полі.



Вправа 10. Встав у речення пропущене слово.

Цуценя бігало... (по) двору.

Діти купаються... (в) річці.

Ми лежали в холодку... (на) траві.

Вправа 11. Постав слово в потрібній формі.

Дівчинка катається на... (велосипед).

Діти заблукали в... (ліс).

Кожному учневі подарували по... (книжка).

На наступному етапі після того, як відбувалося формування спрямованості уваги на граматичне оформлення мовлення й діти добре засвоїли попередні вправи, пропонують виконати такі типи завдань: *покажи олівець ручкою, покажи ручку олівцем, покажи олівцем книжку*.

Засвоєння форм іменників у кличному відмінку.

Українській мові властива клична форма іменників (кличний відмінок), що виражає звертання до особи чи істоти і утворюється від іменників жіночого й чоловічого роду (*зайчику, білочко, доню, мамо, тату, Маріє, Галю, Дмитре, друже*): «Ой ти, *дівчино*, з горіха зерня» (Іван Франко). У художньому мовленні кличний відмінок може бути використаний як стилістичний засіб риторичного звертання до предметів, явищ природи, узагальнених понять з метою персоніфікації, одухот-

ворення їх: «Повій, вітре, на Україну, де покинув я дівчину» (Степан Руданський).

Кличний відмінок представлений флексіями -о, -е, -у (ю) (*мамо, хато, лисичко, козаче, земле, голубе, Галю, лікарю, Сергію, батьку, дощику*).

Для формування іменників у кличному відмінку доцільно використовувати доступні ігри та вправи практичного спрямування.

Вправа 12. Послухай віршик. До кого звертаються у віршику? До ластівки. Як? Повтори:

Прилети, *ластівко*,
скоріш до оселі.
Принеси, *ластівко*,
Новини веселі.
(*Володимир Верховень*)

Вправа 13. Як у віршику звертаються до весни? Як звати дівчинку? Як до неї звертаються?

— *Весно-весно-весняночко!*
— Чого тобі, *Оксаночко?*
— Хочу пролісків блакитних,
Ранків сонячних, привітних...
(*Платон Воронько*)

Вправа 14. У поданих реченнях постав виділені слова у формі звертання.

- Люлі, люлі, спи, сестричка! (В. Ладижець).
- Чого ти плачеш, любий синок? (С. Воскресенко).
- Ой вишенька, черешенька, чом рясно не родиш? (Народна пісня).
- Зоря моя вечірняя, зійди над горою (Т. Шевченко).

Важливо також на завершальному етапі роботи на практичному рівні відпрацювати систему зв'язків між усіма гра-

матичними й відмінковими формами того самого слова (парадигму відмінювання). Для цього можна використовувати такі вправи:

— складання речень з тим самим словом у різних відмінках (ложка, ложки, ложкою, ложці);

— читання спеціально підібраних текстів, у яких те саме слово вжито в різних відмінках. Наприклад: Найкращий подарунок — *книга*. Адже книга — це джерело знань. У *книзі* ти можеш прочитати багато цікавого. Це і казки, і різні історії, і про цікаві подорожі, і фантастичні пригоди. З *книгою* можна відпочивати, подорожувати, цікаво проводити дозвілля. *Про* свою улюблену *книгу* ти можеш розповісти своєму другові. Дякуємо тобі, *книго*, за мудрий світ, який ти нам даруєш!

Педагог ставить запитання до відповідних словоформ: Який найкращий подарунок? Де можна прочитати багато цікавого? Як (із чим?) можна проводити дозвілля? Про що ти можеш розповісти своєму другові? Як ми подякуємо книзі?

Далі педагог спрямовує свою роботу на розвиток синтаксичної складової мовлення, завданням якої є: розвиток розуміння смислових зв'язків у реченні; формування та уточнення синтаксичних значень слів; розвиток навичок побудови простих речень з опорою та без опори на наочність, запитання вчителя; формування в школярів вміння складати прості непоширені та поширені речення; розвиток уміння вживати створені речення у зв'язному мовленні, зв'язно й послідовно висловлюватися з використанням на практиці набутих мовленнєвих умінь. Дітей уже на перших заняттях навчають розуміти, а потім використовувати різні синтаксичні моделі, при цьому велику увагу приділяють роботі над словосполученням як будівельним матеріалом речень.

Створення учителем-логопедом педагогічних умов сприятиме досягненню позитивних результатів роботи, які будуть ефективними за умов, коли система навчання базуватиметься

на засвоєнні матеріалу з огляду на послідовність механізму оволодіння морфемами й розумовими діями та операціями з мовними знаками, які забезпечують цей процес. Накопичення морфемних знань, умінь і навичок у молодших школярів із ТПМ відбуватиметься протягом усього початкового навчання з дотриманням принципу концентризму, коли відбувається поступове нарощування знань з безперервним повторенням найбільш складних тем та зберігається наступність при засвоєнні навчального матеріалу. Водночас необхідною умовою позитивного впливу є ретельний добір лексичного матеріалу, який забезпечить збагачення словникового запасу за наявності певної кількості іменників, прикметників, дієслів в активному мовленні учнів та доцільного їх уживання, тобто лексичний матеріал повинен бути знайомий учням. У роботі неодмінно треба дотримуватися індивідуального підходу навчання залежно від структури порушення й зумовлених ним особливостей формування мовленнєвої системи.

4. ЕКСПРЕС-МЕТОДИКА ОБСТЕЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дітей спрямоване на визначення оптимальних способів корекційної роботи. Процес обстеження повинен базуватися не тільки на визначенні відхилень у формуванні тих або інших сторін мовлення, але й виявленні стану операцій з мовними знаками і психічних функцій, які забезпечують засвоєння порушених мовних одиниць (лексичних, граматичних), та їх використанні в активному мовленні.

Виявлення особливостей лексичної сторони мовлення

1. Розуміння узагальненого лексичного значення слова.

1.1. Особливості засвоєння контекстуально обумовленого значення слова.

Дитині пропонують послухати текст, невеличке оповідання, які містять задане слово, а потім пояснити, що воно означає в цьому тексті («Що означає слово...? Як ти це розумієш?»). Наприклад, після прослуховування ряду текстів пропонуємо відповісти на запитання: «Про кого можна сказати злий, жадібний, бідний? Як ти це розумієш?»

1.2. Кумуляція значень слова. Після прослуховування конкретного тексту та пояснення дитиною значення слова педагог запитує дитину: «Що взагалі означає це слово? Кого ще можна назвати таким словом?»

1.3. Перенесення значення слова. Дитині пропонують послухати тексти, які не містять заданого слова, але зміст тексту підказує й називає ситуацію цим словом. Дитина має відповісти на такі запитання: «Як можна назвати людей або тварин?», «Як можна назвати ситуацію у тексті?» тощо.

Тут же відбувається робота з добирання синонімів, антонімів (див. нижче відповідний розділ).

1.4. Понятійна співвіднесеність слова. Самостійне комплектування тематичних груп предметів, об'єднаних на основі виділення їхніх загальних ознак (наприклад, дикі та домашні тварини, овочі, фрукти, транспорт, дерева й т. д.). Дитині пропонують розкласти на купки картинки, які чимось схожі, їх щось об'єднує (без називання узагальнювального слова). Після виконання завдання дитина повинна пояснити, чому вона так розклала картинки, чим вони схожі, чим відрізняються від картинок іншої групи. Якщо дитина самостійно не виконує завдання, то педагог використовує різні типи допомоги: дає приклад виконання, починає сам, а дитина продовжує тощо.

Визначення рівня сформованості узагальненого значення слів (іменників, прикметників, дієслів): іменників — групи слів, що позначають назви житла, овочів, дерев тощо; прикметників — форма, величина, колір, матеріал, особистісні якості; виявлення та розуміння дієслів, що означають способи пересування, харчування, крику тварин тощо. Використовуються слова, знайомі дитині.

Продовжувати називати початий педагогом ряд предметів, які належать до однієї логічної групи. Педагог пропонує дитині пограти у слова: «Я називатиму слова, а ти продовжуй. Наприклад: іде, біжить... продовжуй; скляний, дерев'яний... продовжуй; дупло, барліг...; круглий, овальний...»

2. Обстеження рівня розвитку лексико-семантичних явищ.

2.1. Антонімія.

Добір антонімів проводять аналогічно до синонімів.

Додатково можна запропонувати дитині пограти в слова на-впаки.

Великий — ..., *високий* — ..., *сміється* — ..., *говорить* — ... тощо.

2.2. Синонімія.

Перевірка розуміння значення та вміння добирати синоніми, антоніми до заданих слів відбувається в процесі слухання текстів та пояснення дитиною значення слова, наприклад, біда. Тут же дитині ставлять запитання: «Яким словом можна ще пояснити це слово?», «Скажи по-іншому». А потім такі:

— Якими є слова, схожі за значенням до слів *тепло* (*спекотно, сонячно, жарко*), *бігти* (*наздоганяти, гнатися, летіти*), *злий* (*сердитий, непривільний, грубий*)?

— Яким словом можна замінити слова у словосполученнях: іде сніг (*летить, падає, кружляє*); свіжий хліб (*м'який, духмяний, смачний, теплий*)?

— Як правильно сказати: подушка м'яка, пухнаста, кішка м'яка, пухнаста; щічки рум'яні, червоні, бантики рум'яні, червоні?

Омонімія. Покажи, де коса, ключ, півник, рукав. Ключ (від замка) і ключ (джерело), коса (сплетене волосся), коса (сільсько-господарське знаряддя) і коса (мілина на річці чи в морі), рукав (елемент одягу) і рукав (річки), півник (домашній птах) і півник (квітка). Назви, що це. Це одне і те саме? Чому?

2.3. Багатозначність.

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

Що означає: *теплий день, тепле пальто*?

Що означає *глибока тарілка*? Як ти це розумієш?. Так само: *глибока криниця*.

2.4. Переносне значення.

Що означає: *ліс довкола аж горить, золоті руки, сірий день, гаряче серце, глибока ніч, теплий погляд?*

3. Особливості розвитку лексичної системності.

3.1. Одним із критеріїв об'єктивної оцінки словника дітей є характер установлюваних смислових зв'язків між словами. Завдання на асоціації. Педагог пропонує дитині погратися в слова. Щоб була зрозуміла мета гри, просимо дитину придумати будь-яке слово, а педагог у відповідь називає своє, чимось пов'язане зі словом дитини, 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. Наприклад: *сонце, кішка, червоний, сумний, іде, їсть, високо, весело*. Далі дитині пропонують завдання на встановлення різного роду асоціативних зв'язків. Вільні асоціації: дібрати якомога більше слів до запропонованого. Спрямовані асоціації: дібрати (вибрати із запропонованих) найбільше слів однієї лексичної групи.

4. Особливості словотвору. Слова дитина утворює за аналогією.

При обстеженні операції довільного оперування словотворчими елементами дитині потрібно утворити слова за зразком педагога, наприклад: від слова *кіт* я утворила слово *котик*. Утвори так само слова (*стіл — ..., ведмідь — ..., коваль — ..., кінь — ...*).

4.1. Утворення іменників із розмірно-оцінним значенням (*ялина — ялинка, торбина — торбинка, машина — машинка; барабан — барабанчик, палець — пальчик, стілець — стільчик, олівець — олівчик, вазон — вазончик; вікно — віконечко, сонце — сонечко, відро — відеречко; рука — ручище, голова — головище й т. д.*), маляти (*засць — зайченя, кішка — кошеня, лисиця — лисеня*), умістилища (*цукор — цукорниця, мило — мильниця*,

цукерка — цукерниця), виконавця дії (*лікує — лікар, пече — пекар, друкує — друкар*), від дієслів (*малювати — малювання, писати — писання, плавати — плавання, сміятися — сміх*); місця дії (*роздягальня, їдальня, спальня*).

4.2 Утворення прикметників: присвійних [Чий це будинок, якщо в ньому живе заєць (лисиця, жаба, курка)?]; зі значенням якості предмета (Як ми назвемо сумку, якщо вона зроблена зі шкіри? Яка вона? Двері із дерева — дерев'яні, ніжик із заліза — залізний; сік із апельсинів — апельсиновий. Як буде називатися сік зі слив, гранат, яблук, вишень?); зовнішніх та внутрішніх якостей предмета (Лева за силу називають сильним. Як ми назвемо лисицю за хитрість, зайця за боягузтво, дідуся за мудрість?); із оцінним значенням (Білий — біленький, жовтий — жовтенький, сірий — сіренький, великий — величезний); утворення складних прикметників (білі зуби — білозубий, жовтий рот — ..., довгі вуха — ..., темні очі — ...).

4.3. Утворення дієслів зі значенням руху з різними префіксами (*запливає, заїжджає, залітає, забігає*), від іменників (*малювання — малювати, обід — обідати, спів — співати, плавання — плавати*). До слова літає додай: за- (залітає), ви-, під-, пере-), йшов (додай: пере-, до-, ви-, за-), біг (додай: до-, за-, під-, ви-, пере-).

4.4. Утворення споріднених слів за зразком: *трава — травинка, травичка, трав'яний, травень*. *Солома — соломинка, соломка, солом'яний*. *Земля — земелька, земляний, підземелля*.

4.5 Виявлення вміння виділяти на практичному рівні спільну морфему (морфологічний аналіз). Використання завдань. Доповнити за педагогом слова (з опорою на наочність). *Миль-ниця, цукор-ниця, хліб-ниця, пісоч-ниця. Іде-при-йшла, їхав-при-їхав*. Утворення різних частин мови. *Малювати — малювання, писати — ... (писання), сидіти — ...*

Вивчення особливостей граматичної сторони мовлення.
Особливості оволодіння дітьми морфологічної системи
словозміни

1. Розуміння й використання числових форм.

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

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

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

2. Розуміння й використання родових форм.

—> *Прикметники (узгоджені з іменником).* Про що можна сказати: зелена, зелений, зелене, синій, синя, синє?

—> *Дієслова.* Валя знайшла гриб, Валя знайшов гриб. Також використовують картинки, на яких дитину просять показати, де Женя взяв олівець, а де Женя взяла олівець та відповісти на питання: «Що зробив Женя, що зробила Женя? Хто взяв, а хто взяла?»

3. Дослідження розуміння й використання видових категорій дієслова (доконаного та недоконаного виду). Будувати — збудував, малювати — намалював.

4. Особливості сформованості системи відмінкових закінчень іменників.

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

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

4.3. Дібрати слова в потрібній формі, дати відповідь на запитання (за малюнками).

Хлопчик малює (кого?) ведмедя.

Тато читає дітям (що?) книжку.
Хлопчик витирається (чим?) рушником.
Дівчинка дає кістку (кому?) собаці.
На дереві багато (чого?) яблук.

4.4. Із заданих слів вибрати тільки ті, які звучать схоже.

Заєць, зайці, м'яч, стіл, зайцеві, м'ячем.

4.5. Утворити ряд слів за аналогією.

Стіл — столи — на столі.

Вікно — ...

Шафа — ...

Куля — ...

4.6. Утворити речення зі словами: м'яч, ложкою, у шафі, м'ячем, малюють.

4.7. Покажи ручкою олівець. Покажи олівцем книгу.

5. Дослідження розуміння та використання значення прийменників.

5.1. Дати відповідь за малюнком, за демонстрацією дій.

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

Хто на дереві?

Що під деревом?

Хто стоїть біля стола?

5.2. Виконай інструкцію.

Поклади ручку на книжку (під книжку, в книжку).

5.3. Закінчи речення (за малюнком).

Діти йдуть до... (лісу).

Тато виходить з... (машини).

Гриби ростуть під... (деревом).

5.4. Встав у речення пропущене слово (за малюнком).

Пташка вилетіла... клітки.

Пташка залетіла... клітку.

Квіти поставили... вазу.

Книжка упала... шафу.

Машина зупинилась... світлофором.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2008. — 319, [1] с. : ил. — (Высшая школа).
2. Воробьева В. К. Состояние морфонологического слуха у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции : сб. докл. конф. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. — С. 40–45.
3. Гриненко О. М. Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення / автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 2014.
4. Данілавічюте Е. А. Порушення письма в учнів II–IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції / автореф. дис. канд. пед. наук. — Київ, 1997.
5. Коррекционное обучение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях и уроках украинского языка / под. ред. В. В. Тарасун. — К., 1986.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.
7. Методические рекомендации по преодолению первичных нарушений речевого развития у учащихся подготовительного и первого классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / сост. Собонович Е. Ф. — К., 1989.
8. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е. Ф. Собонович и др. — К. : Актуальна освіта, 1998. — 127 с.
9. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. Данілавічюте Е.

А., Колупаєвої А. А., Трофименко Л. І., Рібцун Ю. В. — Київ – Чернівці : Букрек, 2017. — 152 с.

10. Ревуцька О. В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із важкими вадами мовлення (ТВМ) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — К., 2003. — 20 с.

11. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. — К. : Кафедра, 2013. — 252 с.

12. Серебрякова Н. В. Ориентировка на семантическую структуру слова у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии, осложнённой элементами общего недоразвития речи // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи : межвузовский сборник научных трудов. — Л., 1989. — С. 98–105.

13. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стёртой формой дизартрии // Межвузовский сборник научных трудов. — С.-Петербург : Образование, 1994. — С. 61–70.

14. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія. / Н. М. Сіранчук. — К. : Центр учбової літератури, 2017. — 288 с.

15. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. — К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. — 308 с.

16. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. — Киев : КГПИ им. А. М. Горького, 1981. — 149 с.

17. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е. Ф. Соботович. — К. : ИЗМН, 1997. — 44 с.

18. Соботович Є. Ф. Етапи та механізми формування семантичної структури слова у дітей дошкільного віку // Ма-

теріали II з'їзду Товариства психологів України. — К., 1996. — С. 99–101.

19. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. — 2003. — №2. — С. 2–11.

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

21. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції : навчально-методичний посібник. — К. : ІСДО, 1995. — 204 с. Рос. мовою.

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

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

24. Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. — 4-те вид. — К. : Либідь, 2008. — 488 с.

25. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : зб. наук. праць : вип. 8. — Слов'янськ : ДДПУ, 2018. — 264 с.

26. Тарасун В. В. Українська мова (програми для загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мови). У співавторстві. К. : Початкова школа, 2006.

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

28. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. — № 1. — 2013. — С. 9–13.

29. Трофименко Л. І. Модель формування та корекції розумових операцій та дій з мовними одиницями у молодших школярів з ТПМ для засвоєння знань про будову слова / Л. І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. : вип. 11 / за ред. В. В. Засенка. — К. : Наук. світ, 2009. — С. 283–287.

30. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія / Л. І. Трофименко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 104 с.

31. Трофименко Л. І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. — Вип. 8. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. — К. : Поліграф плюс, 2015. — С. 160–165.

32. Трофименко Л. І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // Особлива дитина: навчання і виховання. — № 2 (98). — 2020. — С. 64–73.

33. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : навчально-методичний посібник (курс лекцій). — К. : Слово, 2012. — 208 с.

34. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція : навчально-методичний посібник. — К. : ДІА, 2016. — 248 с.

35. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи : [сб. статей / под ред. Р. Е. Левиной]. — М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 255с.

РОЗДІЛ II.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ
ДІАГНОСТИКИ Й ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ
СИНТАКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

(Галина Грибань)

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти в Україні має на меті створення школи, що забезпечує не лише процес навчання, під час якого учні отримують нові знання, але й середовище, де опановують уміння застосовувати набуті знання в повсякденному житті. Навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) передбачено в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти, що потребує забезпечення спеціальних умов у процесі навчання та розроблення методичного інструментарію для набуття учнями компетентностей, закріплених Законом України «Про освіту». Вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою є ключовими компетентностями Державного стандарту початкової освіти. Для дітей з ТПМ труднощі в опануванні зазначених компетентностей обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи, а також наявністю в дітей вторинних відхилень у розвитку психічних процесів. Отже, виникає гостра потреба в розробленні методик, спрямованих не лише на формування, а й на забезпечення корекційно-супроводжувальної роботи з можливістю прогнозування й попередження труднощів у навчанні зазначеної категорії дітей.

Дослідження ряду науковців (О. Л. Жильцова, Г. А. Каше, Р. Є. Левіна, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова та інші) свідчать про наявність загального недорозвинення

мовлення (ЗНМ) в дітей з ТПМ, обмеженість їхнього мовленевого досвіду, особливості психічного розвитку. Науковці (Л. С. Вавіна, Р. Є. Левіна, В. В. Тарасун, Є. Ф. Соботович та інші) встановили, що рівень розвитку мовлення дітей з ТПМ значно нижчий порівняно з їхніми однолітками без патології;

можливості сприймання мовлення в таких школярів обмежені, гальмується процес засвоєння ними знань і набуття певних умінь та навичок. Результати досліджень Л. Ф. Спірової, М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, М. В. Шевченко, Е. А. Данілавічюте, Н. В. Чередніченко та інших, які присвячені проблемам недорозвинення мовлення, засвідчили, що саме в дітей із ТПМ виникають значні труднощі при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови; підтвердили наявність у дітей із ЗНМ порушень усіх систем мови та підкреслили складність оволодіння такими школярами мовними закономірностями. Дитина з нормотиповим розвитком мовлення 6–7 років правильно складає прості речення, речення з однорідними членами, вживаючи при цьому сполучні, протиставні, розділові сполучники, використовує у своєму мовленні й складні речення, частіше складнопідрядні, що виражають різноманітні синтаксичні відношення.

Синтаксична сторона мовлення відіграє особливу роль у формуванні й вираженні думки у формі речень, висловлювань, тобто у розвитку зв'язного мовлення.

Практична спрямованість початкового навчання виявляється і в тому, що навчальні досягнення молодших школярів з мови оцінюють не так за знаннями про мову, як за мовними вміннями: будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова й будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів.

Синтаксична ланка мовної системи є складовою системи мови, яка включає в себе вираження всіх інших рівнів мовних одиниць, а саме: фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного, стилістичного. Синтаксис створює умови для функціонування всіх мовних одиниць, і в синтаксисі реалізується взаємозв'язок мовних рівнів, що проявляється в зв'язному мовленні. У синтаксисі проявляється функціональність мовних одиниць, і вони стають мовленнєвими одиницями, виявляється їхнє значення для досягнення комунікативної мети.

1. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИНТАКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення мають труднощі в навчанні, що обумовлені наявністю системного порушення мовленнєвої діяльності (ЗНМ), обмеженістю мовленнєвого досвіду та особливостями їхнього психофізичного розвитку (О. Л. Жильцова, Г. А. Каше, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, О. М. Мастюкова, І. В. Прищепова, І. М. Садовнікова, Є. Ф. Собонович, Л. Ф. Спірова, В. В. Тарасун та ін.). Дослідження підтверджують, що особливо складним і стійким є порушення формування лексики й граматичної будови мови, а це своєю чергою негативно позначається на розвитку зв'язного мовлення й спричиняє виражені порушення писемного мовлення. Синтаксична сторона мовлення відіграє особливу роль у формуванні й вираженні думки у формі речень, висловлювань, тобто у розвитку зв'язного мовлення. Усе це негативно впливає на розвиток особистості дитини та унеможлиблює опанування навчальної програми. Наявність у школярів різних за походженням та структурою дефекту тяжких форм порушення мовленнєвої діяльності спричиняє утруднення у вивченні рідної мови, особливо в учнів молодших класів.

Однією з умов успішного вивчення рідної мови в школі є взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи. Лінгвістичною наукою виділено п'ять основних рівнів мови:

фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний і синтаксичний. Єдність функціонування рівнів мови як системи з внутрішніми якостями, зв'язками та рівнями виражається в її комунікативній функції.

Уміння розуміти та відтворювати мову, зважаючи на цілі та специфіку ситуації спілкування визначає комунікативну компетенцію. Формування комунікативної компетентності тісно пов'язане з практичною спрямованістю методики навчання рідної мови, що передбачає навчання спілкуватися, необхідність створення умов для спонукання висловлювань та розмов. Практична спрямованість початкового навчання виявляється і в тому, що навчальні досягнення молодших школярів з мови оцінюють не так за знаннями про мову, як за мовними вміннями: будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова й будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів.

Здатність до навчання в школі та його успішність залежить від рівня оволодіння дитиною зв'язним мовленням. Адекватне сприймання та відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно викладати свої судження — усі ці та інші навчальні дії потребують достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення. Говоріння і письмо, що належать до основних видів мовленнєвої діяльності (разом зі слуханням та читанням), пов'язані з усною та писемною формою. Зв'язне мовлення — це процес, мовленнєва діяльність і певний продукт мовленнєвої діяльності. Здатність до усного та письмового розгорнутого викладу певного змісту, що відбувається логічно, послідовно й точно, граматично правильно й образно характеризує рівень

сформованості зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення виконує комунікативну функцію, що покладена в основу формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності та є головною метою навчання й виховання.

Значні труднощі в оволодінні навичкою зв'язного мовлення в дітей із ТПМ обумовлені недорозвиненням основних компонентів мовленнєвої системи — фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної. Наявність у дітей вторинних відхилень у розвитку провідних психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уявлення та ін.) створює додаткові утруднення в оволодінні зв'язним мовленням.

Молодші школярі із ТПМ мають свої психологічні особливості:

- нестійка увага;
- недостатня пильність, спостережливість за мовленням;
- недостатній розвиток словесно-логічного мислення;
- недостатня вербальна пам'ять;
- недостатній розвиток самоконтролю за власним мовленням;
- порушення емоційно-вольової сфери.

Отже, мовленнєві вади негативно впливають на можливість вільного спілкування дитини з іншими дітьми. Усе це поєднується з особливостями психічної діяльності, що значно утруднює спонтанний розвиток комунікативної поведінки.

До зв'язного мовлення належать монологічна та діалогічна його форми. Кожна із форм має свої особливості, які визначають характер спеціальної методики їх формування та корекції. Незалежно від форми мовлення (монолог, діалог) основна умова комунікативності — зв'язність. Оволодіння цією важливою стороною мовлення потребує спеціального розвитку в дітей навичок складання зв'язних висловлювань.

Діалогічне мовлення (діалог) — первинна за походженням форма зв'язного мовлення; розмова двох або декількох людей.

Діалог забезпечує потреби безпосереднього живого спілкування, має виражену соціальну спрямованість. Діалогічне мовлення характеризується залученням невербальних компонентів (міміка, жести, засоби інтонаційної виразності).

Метою корекційної роботи з формування діалогічного мовлення є оволодіння учнями навичками мовленнєвого спілкування. Роботу з формування діалогічного мовлення починають з найбільш простих форм, під час якої відповідь повністю повторює запитання чи відтворює частину запитання. Переходять до роботи над більш складними формами, коли відповідь не містить частину запитання, а потребує самостійного формулювання. Це вимагає від учня здатності зрозуміти запитання та вибрати з усіх альтернатив, що виникають, одну і сформулювати активне висловлювання, яке не відтворює запитання. Водночас триває робота з удосконалення здатності послідовно формулювати власні запитання, висловлювати думки, міркування та пояснення, дотримуватися основної змістовної лінії, заданої в діалозі, та доцільно використовувати невербальні засоби. Щоб сформувати в дітей певні елементарні рівні діалогічного мовлення, програмою передбачено проведення роботи спочатку над умінням дітей відповідати на запитання й ставити їх перед однокласниками, учителем; правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих та однолітків. Слід також навчати дітей використовувати в діалогічному мовленні виразні засоби: жести, міміку, інтонації запитання, відповіді, захоплення, подиву, прохання, суму, страху чи задоволення.

Корекційно-розвивальну роботу над діалогічним та монологічним мовленням проводять паралельно на фоні роботи над реченнями різної структури.

Монологічне мовлення (монолог) — форма зв'язного мовлення, що слугує для цілеспрямованої передачі інформації. До основних видів, в яких реалізується монологічне мовлення, належать: опис, розповідь, розсуд.

Монологічне мовлення більш складне, порівняно з діалогічним. Діалог — це ланцюг реплік, монолог — система думок, утілених у словесну форму. Монолог не підтримують ситуацією, питаннями, він потребує більшої зібраності, попередньої підготовки, уміння говорити й писати з орієнтацією на сприймання. Оволодіваючи монологом як засобом спілкування, школярі з ТПМ стикаються із труднощами різного плану — мотиваційного, змістового, операційного.

Монологічне мовлення вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту й форми мови; воно спирається на мислення, яке логічно більш послідовне. Ця форма мовлення є активною й довільною, стимульованою внутрішніми мотивами та є більш організованим видом мовлення, що потребує спеціального формування.

Сучасна лінгвістична література для характеристики зв'язного розгорнутого мовлення застосовує категорію «текст». Текст — це висловлювання, що складається з кількох речень. До основних ознак тексту належать тематична, смислова та структурна єдність, граматична зв'язність, завершеність. Те, про що йдеться в тексті, визначає його тему, яку відображає найчастіше заголовок (назва). Кожен текст містить головну думку, що розвивається.

Для дітей з ТПМ характерними є порушення послідовності та зв'язності тексту. До основних проявів порушення послідовності належать пропуски, перестановки, змішування різних рядів послідовності. В учнів страждає логіко-смислова організація висловлювання.

Основними змістовими лініями корекційної роботи над текстом визначено: формування знань про відмінність між текстом і групою не пов'язаних між собою речень; про побудову тексту: заголовок, абзаци, речення-зачин, основна частина, заключне речення; формування вміння складати план та передавати зміст, спираючись на нього.

Для формування зв'язності мовлення в програму включено розвиток умінь будувати висловлювання різних типів: переказ, опис, розповідь, міркування (роздум).

При роботі над переказом формується вміння усно передавати текст зі зміною особи та часу дії, усно й письмово передавати невеликі тексти за готовим чи попередньо складеним планом. Впроваджується навчання переказу прочитаного тексту, переказу за ролями, за планом, складання детального та короткого переказу.

Уміння складати опис передбачає:

- формування вміння будувати (з попереднім колективним обговоренням) усні монологічні вислови за сюжетним малюнком чи серією сюжетних малюнків, а також на теми, близькі досвідові учня (про ігри, спостереження, екскурсії, дозвілля);
- удосконалення вміння будувати невеликі монологічні вислови описового характеру (опис тварин, осіб, предметів).

Напрямки роботи над розповіддю передбачають формування вміння написати невеликий лист про свої справи, змістовно, точно, послідовно, виразно, емоційно висловлювати думки, дотримуватися правил фонетичного, лексичного та граматичного оформлення мовлення.

Відбувається впровадження роботи з формування вміння будувати висловлювання про причини якостей, ознак, подій, дотримуватись послідовності у викладенні думки та завершувати зв'язне висловлювання невеличким висновком чи міркуванням.

Корекційна робота з формування мовленнєвого етикету та стилів мовлення:

- розвиток умінь розрізняти (практичним способом) мовлення за стилями (розмовним, діловим та художнім);
- формування вміння диференціювати тексти за характером зв'язного вислову (опис, розповідь);

- формування вміння спостерігати за використанням слів у творах, різних за стилями та жанрами, за особливостями побудови описів, розповідей;
- формування культури мовленнєвої поведінки та норми мовленнєвого етикету, пошани до української мови, інтерес до творів усної народної творчості, дитячої літератури тощо;
- формування вміння дотримуватись норм мовленнєвої поведінки, використання у власному мовленні етикетних кліше: вітання, звертання, прохання, привітання, побажання, подяки тощо;
- формування вміння складати письмове запрошення, поздоровлення.

2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ СИНТАКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Корекційно-розвивальній роботі з формування синтаксичної сторони мовлення передують етапи діагностики, що включає такі завдання (обстеження проводять з огляду на індивідуальний рівень мовленнєвого розвитку учня, його можна варіювати й доповнювати):

- складання речень за окремими ситуативними малюнками;
- складання речень за серією малюнків, пов'язаних за змістом;
- переказ тексту (знайомої казки чи короткої розповіді);
- складання розповіді за сюжетним малюнком та за серією;
- складання самостійної розповіді (з досвіду);
- складання опису;
- закінчення розповіді за початком;
- придумування розповіді на задану тему;
- складання розповіді за поданим планом;
- визначення головної думки тексту.

Отже, за даними напрямками роботи з розвитку зв'язного мовлення проводять підгрупові, групові та індивідуальні корекційно-розвиткові заняття, на яких реалізують диференцій-

ований підхід, зважаючи на структуру дефекту, індивідуальні особливості та можливості учнів.

Синтаксична ланка мовної системи є складовою системи мови, яка включає в себе вираження всіх інших рівнів мовних одиниць, а саме: фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного, стилістичного. Синтаксис створює умови для функціонування всіх мовних одиниць, у синтаксисі реалізується взаємозв'язок мовних рівнів, що проявляється в зв'язному мовленні. У синтаксисі проявляється функціональність мовних одиниць, вони стають мовленнєвими одиницями, проявляється їхнє значення для досягнення комунікативної мети.

Рівень оволодіння різноманітними синтаксичними структурами й використання їх у власному мовленні є одним із важливих критеріїв оцінки розвитку мовлення. Виконуючи особливу роль у розвитку мислення й мовлення, синтаксис як вищий рівень мовної системи є показником та критерієм оцінки розвитку комунікативної компетенції.

У курсі сучасної української літературної мови синтаксис розглядають як розділ граматики, що вивчає систему синтаксичних одиниць і правила їх функціонування. Синтаксис правомірно розглядати як вищий рівень в граматиці, що стоїть над морфологічним і включає його. Розглядають три синтаксичні одиниці: речення, словосполучення й мінімальну синтаксичну одиницю (компонент речення або словосполучення). Речення й словосполучення є синтаксичними одиницями-конструкціями, а мінімальна синтаксична одиниця функціонує як компонент речення або словосполучення (Вихованець, 1993).

Словосполучення й речення різняться наявністю предикативності та різним кількісним складом компонентів. Саме предикативність визначає й формує речення як комунікативну одиницю. Словосполучення пов'язане з іншими синтаксичними одиницями. Це — синтаксична конструкція, утворена з двох чи більше повнозначних слів, поєднаних підрядним або сурядним зв'язком.

Мінімальна синтаксична одиниця може функціонувати лише в складі речення або словосполучення, а отже, є їх частиною.

Речення визначають як основну синтаксичну одиницю й найвищу одиницю в мовній системі. Серед синтаксичних одиниць саме реченню підпорядковуються і словосполучення, і мінімальна синтаксична одиниця. Речення є одиницею як мови, так і мовлення. З речення, яке розглядають як вищу мовну одиницю, відбувається перехід у сферу мовлення. Окремі мовознавці відносять речення до одиниці мовлення (Вихованець, 1993). Отже, вивчення формування й функціонування речень у власному мовленні є показовим в оцінці загального мовленнєвого статусу та комунікативної компетенції в цілому. Синтаксична компетенція має першочергове значення у формуванні комунікативної компетенції здобувачів освіти і в розвитку їхньої інтелектуальної сфери. Одиницею мислення виступає судження, яке завжди виражається реченням. Одне судження може виражатися різними реченнями. Низка наукових досліджень представників лінгвістичних напрямів зазначають важливість вивчення синтаксису як розділу граматики для розвитку не лише комунікативних, а й інтелектуальних здібностей (В. В. Виноградов, О. О. Потебня, Ф. Ф. Фортунатов, О. О. Шахматов, О. М. Пешковський та інші).

Речення — це основна одиниця мовлення як зброї мислення й узагальнення. Це не просто ланцюг слів, а ієрархія змістовних (семантичних) одиниць, що організовані за принципами граматики конкретної мови. В основі лежать мовно-мисленнєві дії семантичного та граматичного структурування висловлювань та їх трансформації. При створенні мовленнєвих висловлювань не придумують нові слова, але створюють і розуміють нові речення. Речення будують на основі збережених у пам'яті наборів кодифікованих речень, тобто усталених узагальнень. Дитина оволодіває такими знаннями, що дають їй можливість виходити за межі відомих висловлювань і створювати нові, в основі

чого лежить лінгвістична інтуїція, тобто вміння відчувати мову, її явища та розуміти її взаємопов'язану ієрархічну структуру й здатність випереджати, вгадуючи та створюючи нові, до того не відомі саме мовцєві мовні явища. Формування протікає з опорою на мовленнєву практику й на досвід мовленнєвої практики. Мовлення є природною потребою кожної людини, у процесі спілкування відбувається засвоєння мови через мовлення.

Оволодіння рідною мовою відбувається у вигляді засвоєння речень різних типів. Синтаксична розстановка слів та їх поєднуваність у речення передбачають сформованість таких механізмів: мовленнєва потреба, лінгвістична інтуїція, мовленнєвий досвід з опорою на семантичні та лексико-граматичні еталони. У процесі розвитку речення формуються окремі словосполучення й окремі граматичні категорії з їхнім зовнішнім морфологічним вираженням. Розвиток речення відбувається завдяки збільшенню кількості елементів і їхній різноманітності, а також урізноманітнюються варіації взаємовідношень елементів між собою.

Необхідність проведення спеціальних заходів щодо формування вміння будувати складні синтаксичні конструкції різних типів обумовлена наявністю в дітей:

- недостатнього рівня розвитку лексико-граматичної, синтаксичної сторони мовлення відповідно до норми;
- несформованості семантичних полів;
- малого обсягу оперативної пам'яті;
- труднощів в актуалізації словника;
- недостатнього розуміння логічних зав'язків;
- недосконалості пізнавальної сфери.

Це свідчить про низький рівень розвитку мовного чуття, недостатню здатність логічного міркування на рівні мовлення.

Здобувачі освіти з ТПМ — це категорія, що характеризується недостатньою сформованістю таких параметрів, як:

- готовність до сприймання інформації;

- усвідомлення мети завдання;
- цілеспрямована діяльність;
- уміння утримувати смисл мовленнєвої інструкції й контролювати свої дії;
- здатність довільно керувати своїми діями;
- уміння самостійно виконувати завдання за зразком.

Зв'язне мовлення напряму залежить від граматично правильної зміни слів, побудови словосполучень, використання різноманітних синтаксичних конструкцій. Через співвідношення мовних одиниць (слова, словосполучення, речення) відбувається вихід у текст, у побудову зв'язного монологічного висловлювання.

Для визначення напрямів і змісту корекційно-розвивальної роботи необхідно провести діагностику й комплексну оцінку синтаксичного компонента мовлення молодших школярів з ТПМ.

Наведемо основні напрями діагностики синтаксичної сторони мовлення:

- 1) наявність фразового мовлення;
- 2) об'єм і типи речень, що вживають;
- 3) вільне користування фразовим мовленням;
- 4) складання розповіді за серією малюнків;
- 5) здатність до переказу.

Необхідно зазначити, що під час дослідження об'єму й типу речень необхідно провести аналіз речень (усних та письмових) за напрямами:

- визначити, де речення, а де окремі слова [розрізнення понять «слово», «речення», аналіз змісту речень (кількість слів у реченні)];
- визначити, де речення з двох (трьох, чотирьох) слів, а де два слова, що не складають речення;
- за предметними малюнками скласти речення з двох (трьох, чотирьох) слів; за малюнками дібрати слова, що не складають речення;

- уміння використовувати прийменники в самостійному мовленні (за малюнками);
- узгодження в роді та числі різних частин мови (займенники з іменниками, іменників та прикметників);
- змінювання іменників і прикметників за відмінками, узгодження їх із дієсловами в роді та числі;
- вміння будувати речення з поданих слів (деформовані речення);
- складання речень за сюжетними малюнками;
- складання розповіді за серіями сюжетних малюнків.

Пропонуємо приклади завдань, метою яких є дослідження синтаксичної будови речення.

Вправа «Опиши малюнок».

Завдання: складання фраз (речень) за малюнками.

Інструкція: «Роздивись малюнок, розкажи, хто зображений на малюнку й що він (вона) робить».

Наприклад: Дівчинка поливає квіти. Дівчинка ловить метелика.

Вправа «Повтори за мною та склади своє речення».

Завдання: складання фраз (речень) за зразком.

Інструкція: «Я читатиму речення, а ти повтори його за мною. Склади подібне до мого речення».

Вправа «Виправ помилки».

Завдання: складання речень зі слів у початковій формі.

Інструкція: «Я читатиму слова, склади з них речення. Зміни слова так, щоб вийшло речення».

Наприклад: діти, кататися, самокат; кішка, їсти, риба.

Вправа «Чи все правильно?»

Завдання: перевірка точності розуміння речень.

Інструкція: «Я читатиму речення, а ти, якщо помітиш помилку, виправ її».

Наприклад: Собака увійшла до будинку. Кішка повисла в дереві.

Діагностичну оцінку стану синтаксичної компетенції проводять, зважаючи на індивідуальний рівень мовленнєвого розвитку учня, який можна варіювати й доповнювати.

Особливості речення як основної одиниці синтаксису зумовлює необхідність його розгляду й характеристики в різних аспектах, що є важливим для якісної оцінки рівня розвитку та планування подальшої перспективи в роботі над формуванням синтаксичної компетенції.

З позиції семантичного аспекту вивчають семантичну організацію речення, що дає можливість:

- розділити однорідні й неоднорідні члени речення;
- виділити узагальнювальні слова;
- усвідомити природу уточнювальних членів речення;
- пояснити вживання розділових знаків.

Комунікативний аспект розглядає властивості речення як компонента тексту та комунікативну організацію речення, що включає: синтаксичну структуру, порядок слів у реченні та його інтонаційну модель. Комунікативна організація речення спрямована у сферу мовлення, зумовлюється мовленнєвою ситуацією та визначеним комунікативним завданням. У комунікативному плані речення класифікують як висловлювання.

З позиції формального аспекту вивчення речення поділяють за кількістю граматичних основ (прості і складні).

Прості мають одну граматичну основу й можуть бути двоскладові (обидва головні члени речення) та односкладові (один головний член речення). Розрізняють односкладові дієслівні (головний член речення дієслово й має ознаки присудка) та іменні речення (називні речення, де головний член речення іменник і має ознаки підмета).

Складні речення мають декілька предикативних центрів і поділяються на складносурядні (поєднання рівноправних

частин), складнопідрядні (поєднання нерівноправних частин) та безсполучникові.

За кількістю слів речення можуть бути поширені (наявні другорядні члени речення) та непоширені (лише підмет і присудок).

Наявністю або відсутністю тих чи інших членів речення обумовлюється розрізнення повних та неповних речень.

За метою висловлювання речення розподіляють на розповідні, питальні та спонукальні.

Розповідні речення зазвичай мають пониження тону на кінець речення й можуть бути:

- стверджувальні (так, авжеж, ага, еге та інші);
- заперечні (не, ні, ніхто, ніщо, ніде, нікуди та інші);
- питальні (підвищення тону наприкінці речення й акцент на питальному слові (хто, що, який, як, де, куди, хіба, невже та інші), в якому міститься суть питання).

Питальні речення передають установку мовця на отримання відповіді й без відповіді, що обумовлює виділення власне питальних (передбачають обов'язкову відповідь) та риторично питальних речень, що не вимагають відповіді (роздуми, сумніви, емоційний стан).

Спонукальні речення виражають наказ, вимогу, заклик, побажання чи пораду.

Усі речення за емоційною забарвленістю поділяють на емоційно нейтральні (неокличні) та емоційно забарвлені (окличні).

Моделювання синтаксичної компетенції молодших школярів з ТПМ передбачає роботу над словосполученням і реченням, що включає корекцію та формування умінь поєднувати слова в словосполучення та речення з дотриманням правильних граматичних форм, тобто відповідно до синтаксичних значень слів у складі речення (словосполучення) й формування синтаксичних стереотипів. Водночас відбувається корекція

граматичної сторони мовлення на основі формування та уточнення синтаксичних значень слів. Учитель працює над збагаченням мовлення здобувачів освіти словами й синтаксичними конструкціями (словосполученнями без прийменників; реченнями, різними за метою висловлювання).

Програмою з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з важкими порушеннями мовлення передбачено напрями роботи з формування та розвитку вмінь:

- установлювати зв'язок слів у реченні за питаннями;
- орієнтуватися в структурі простого непоширеного, поширеного речення;
- визначати кількість слів у реченні;
- складати речення із заданою кількістю слів з опорою на наочність: за сюжетними та предметними малюнками, за схематичним зображенням;
- правильно інтонувати речення у власному мовленні та під час читання;
- правильного граматичного оформлення речень на письмі;
- синтаксичних трансформацій речення (розширення, звуження, відновлення деформованого речення);
- виділення предмета й дії із речень за допомогою запятань (про предмет; про дію чи стан);
- вживання різних типів синтаксичних конструкцій: простого поширеного речення з попереднім відпрацюванням елементів структури речення (словосполучень);
- роздільного написання слів у реченні;
- визначати межі речення в письмовому тексті та правильно оформлювати речення під час письма;
- правильно використовувати розділові знаки, що позначають кінець речення (крапка, знак питання, знак оклику);
- виділення речень з усного та письмового тексту, визна-

чення відмінності між реченням та сполученням окремих слів за наявністю завершеної думки;

- визначати головні члени речення за запитанням та за синтаксичним значенням, визначати другорядні члени речення, що належать до підмета та присудка.

Вказані напрями роботи проводять із застосуванням у навчальному процесі різних засобів, що сприятимуть формуванню й розвитку синтаксичної компетенції. Упровадження й використання дидактичних ігор, сюжетних малюнків, словесних вправ, комунікативних ситуацій і художніх текстів урізноманітнюють форми роботи та забезпечують мотиваційну складову опанування знань та збагатять види роботи над синтаксичною стороною мовлення. Залучення методики мнемотехніки, застосування предметно-схематичних моделей, блоків-квадратів, схем на складання розповіді й колажів також сприятимуть реалізації поставлених цілей. Методика мнемотехніки розширює уявлення про навколишній світ, розвиває психічні процеси, формує зв'язне мовлення. Пропонуємо форми роботи з мнемотаблицями:

- відновлення малюнків по пам'яті;
- відбирання лише тих малюнків, що належать до заданої теми;
- визначення місця малюнка серед інших;
- віднайдення зайвого малюнка;
- віднайдення помилки у послідовності після прослуховування тексту;
- розплутування двох текстів;
- знаходження відповідного малюнка з тексту під час слухання.

Для розвитку мовлення, вживання літературних слів та їх написання, до казок чи згідно із завданнями програмового матеріалу, пропонуємо використання різних видів мовно-літературних лото.

Робота з кубиками охоплює всі напрями мовленнєвого розвитку дитини: лексику, граматику, фонетику та зв'язне мовлення (діалог та монолог). Їх можна використовувати в індивідуальній, парній та груповій роботі, а також для проведення діагностики мовленнєвого розвитку в цілому.

До розробки напрямів роботи пропонуємо використання сукупності завдань, що сприятимуть формуванню синтаксичних операцій та визначають стан сформованості синтаксичних узагальнень. Це завдання на кшталт:

- диференціація понять *слово-речення, слово-словосполучення, словосполучення-речення*;
- поділ тексту на речення, речень на слова;
- складання речень, які відповідають за структурою запропонованим моделям речень;
- відновлення змісту деформованих речень:
 - а) порядок слів змінено, слова стоять у правильній граматичній формі;
 - б) порядок слів змінено, слова стоять у початковій формі;
- відновлення речень із пропущеними словами:
 - а) пропущено головний член речення (підмет або присудок);
 - б) пропущено другорядний член речення;
- розташування речень у логічній послідовності (за змістом).

Якісний аналіз виконання даних завдань та визначення допущених при цьому типових синтаксичних помилок дадуть можливість виявити стан сформованості синтаксичних узагальнень у здобувачів освіти (Курбатова, 2011).

Завдання на диференціацію понять слово, словосполучення, речення; поділ тексту на речення, а речень — на слова уможливають установлення рівня усвідомлення основних синтаксичних одиниць, розуміння інтонаційної та смислової завершеності речення та вміння виділити завершену думку

в реченні. Завдання, спрямовані на відновлення змісту деформованих речень та відновлення речень із пропущеними словами, дадуть змогу вивчити порушення синтаксичних структур, особливості встановлення синтаксичних зв'язків між словами в реченні та словосполученні. Визначення кількості та послідовності слів у реченні надасть змогу виявити рівень сформованості в дітей синтаксичного аналізу.

3. НАПРЯМИ ЕКСПРЕС-МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ТА АНАЛІЗУ СИНТАКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ:

- наявність фразового мовлення;
- об'єм і типи речень, які вживають;
- вільне користування фразовим мовленням;
- складання розповіді за серією малюнків;
- здатність до переказу.

1. Фразове мовлення. За простими ситуативними малюнками.

Скажи, що зображено на малюнку (оцінюється здатність самостійно встановити змістові зв'язки й передати їх у вигляді відповідного висловлювання)?





Важливими є:

- змістова відповідність;
- граматична правильність;
- наявність пауз;
- характер аграматизмів.

Складання речень за окремими ситуативними малюнками:

- самостійне;
- за поставленими запитаннями.





2. Складання речення з трьох малюнків (малюнки можна об'єднати в одну тему). Подивися на малюнки. Склади речення так, щоб у ньому брали участь усі малюнки (з ряду запропонованих).





Складання фраз (речень):

- за малюнками (Дівчина поливає квіти. Дівчинка ловить метелика);
- за показом дії (Подивись на мене й розкажи, що я роблю);
- за опорними словами (Слухай мене уважно. Я називатиму слова, а ти склади з ними речення так, щоб у ньому були всі ці слова);
- за опорними словами, у тому числі вжиті в нейтральній формі (правильна послідовність, змінена послідовність слів);
- за зразком (Я читатиму речення, а ти склади подібне);
- із слів у початковій формі (Діти, кататися, самокат. Кішка, їсти, риба);

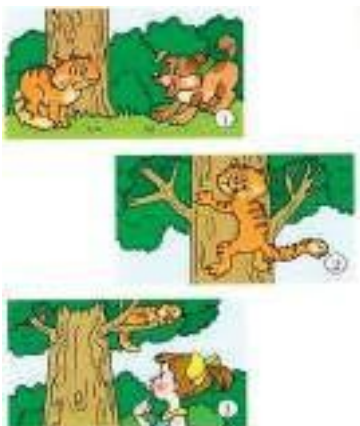
3. Зв'язне монологічне мовлення (переказ добре відомого тексту казки).



Переказ (прослухай і перекажи за допомогою малюнка).



4. Складання розповіді за серією послідовних малюнків (розкладених у правильній послідовності, переплутаних).



Самостійне складання речень і тексту із серії випадкових зображень:



5. Складання розповіді на основі свого досвіду (прогулянка на вихідних, свято, літня подія).
6. Складання описової розповіді (за опорною схемою).





Усебічний розвиток мовної особистості молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами можливий за умови моделювання синтаксичної компетенції як однієї із провідних. Формування синтаксичної компетенції є пріоритетним, оскільки інші мовні одиниці вивчають у шкільному курсі мови саме на синтаксичній основі. Опанування синтаксичних норм української мови сприятиме розв'язанню основного завдання підготовки здобувачів освіти до активної комунікативної діяльності в різних сферах спілкування.

Основними напрямками визначено формування та розвиток уміння будувати речення, різні за структурою (прості і складні, з однорідними членами речення, звертанням та ін.), за метою висловлювання та інтонацією; уміння правильно утворювати форми слова й будувати словосполучення; дотримуватися норм лексичної сполучуваності, норм вимови, наголошування слів.

4. ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1. Роздивись малюнок. Використай подані слова, щоб описати його.

Котики
Клубок
Граються
Нитки
Весело



|| Запиши утворене речення в зошит.

Формування поняття того, що речення завжди про щось повідомляє.

2. Прочитай рядки з групами слів. Визнач, у яких рядках написано окремі слова, а в яких — описано певну подію.

Узимку довкола все

Узимку довкола все вкрите снігом.

Чекають Новий рік діти свято на

Діти чекають на свято Нового року.

З настанням осені звірі починають готуватися до зими.

З настанням осені починають до зими

? Поясни, яка група слів виражає закінчену думку.

|| Спиши в зошит лише речення.

Формування поняття того, що речення виражає закінчену думку.

3. Прочитай текст. Виділяй паузою кожную закінчену думку.
Зима. Сьогоднішній день видався дуже холодним. На вечір стає ще холодніше. Знов сипле снігом. Навкруги все біле та блискуче. Краса.

? Визнач, скільки речень у тексті.

|| Спиши речення, в яких закінчену думку виражено одним словом.

Формування поняття того, що речення може складатися з одного слова.

4. Прочитай. Визнач, скільки речень у цьому вірші.

Снігу, білий сніжку! Посипай доріжку!
Насип цілу гору біля цього двору.
Тут дітки маленькі, гуляти раденькі.
У них голосочки, як срібні дзвіночки.
(Катерина Перелісна)

? Поясни, як ти розумієш вислів голосочки, як срібні дзвіночки.

|| Спиши останнє речення. Поділи для переносу слова срібні та дзвіночки.

5. Прочитай слова.

Малювати, читати, ліпити, складати, танцювати.

|| Склади й запиши речення із цими словами про те, як учні проводять дозвілля. Склади звукову схему слова дозвілля.

6. Розглянь малюнки.



|| Склади й запиши речення про те, як діти розважалися під час зимових канікул. Скільки слів у кожному реченні? Які ще зимові забавки ти знаєш?

7. Прочитай.

Написано багато книг

Вони всі цікаві та різні

Їх можна назвати

Книги розповідають, вчать та показують приклад

Тому треба

? Як ти гадаєш, у яких рядках думка завершена? Про що розповідається у цьому тексті? Яке речення відповідає схемі?

|_____ |_____ |_____ .

|| Доповни незавершені речення та запиши їх. Не забувай ставити в кінці крапку.

8. Прочитай.

Найважчою порою року для тваринок є зима

На морозі вони

Не можуть добути собі

Деякі звірятка змінюють своє вбрання на тепліше

Є такі, що впадають у зимову

? Чи кожен рядок можна назвати реченням? Поясни чому.

|| Знайди рядки, в яких думка не завершена. Заверш думку в цих рядках і запиши речення до зошита. Не забувай ставити в кінці речення крапку.

Слова для довідки: сплячка, їжа, мерзнуть.



Формування поняття того, що перше слово в реченні завжди пишуть з великої літери.

1. Прочитай текст.

Нарешті настала білосніжна зима. Випав уже не перший сніг. Він окутав землю надійним покривалом. Воно не розтане швидко. Сонце вже не гріє своїм промінням. Сніг виблискує й переливається. Хоч і мороз, та дітям весело.

? Порахуй, скільки речень у цьому тексті. Як позначено в тексті початок і кінець кожного речення?

|| Спиши перше й останнє речення. Підкресли великі літери на початку цих речень.

2. Прочитай. Встанови межі речень. Кінець кожного речення читай зі зниженням голосу й роби паузу.

Птахи взимку

Тяжко пташкам узимку вони замовкають у мороз і заметіль здобувати їжу стає важко потрібно підгодовувати птахів повною регулярно годівниці

|| Спиши текст. Перше слово в кожному реченні пиши з великої літери. У кінці речення став крапку. Склади звукову модель слова годівниця.

3. Розглянь уважно схеми речень.

_____ .
_____ .
_____ .

? Порахуй скільки слів має бути в кожному реченні. Поясни, чому перше слово у схемі речення позначено значком .

|| Придумай і запиши речення до кожної схеми.

4. Розглянь малюнки.



Склади й запиши речення до кожного малюнка. Як позначено в тексті початок і кінець кожного речення? Будь уважним, записуючи речення.

5. Прочитай текст.

на канікулах наш клас ходив до музею Екскурсовод розповів нам багато цікавого. ми бачили речі, якими користувались давні слов'яни Все це хотілося потримати в руках. всі ми були дуже задоволені екскурсією

|| Спиши виправляючи помилки. Як позначено в тексті початок і кінець кожного речення?

Формування поняття того, що речення в тексті пов'язані між собою.

Розповідні речення

1. Прочитай. Між реченнями не забувай робити паузи.

Наш клас потрапив до дельфінарію. Ми не могли відвести очей від великого басейну з дельфінами. Вони вміють виконувати різні трюки. Це дуже розумні й красиві тварини. Ще був виступ морських котиків. Усім нам дуже сподобалася вистава.

? Полічи, скільки речень у тексті.
Який знак стоїть у кінці цих речень?
Про що йдеться в кожному із цих речень?
Придумай заголовок до розповіді.
Яким словом у третьому реченні замінено слово дельфіни?
|| Спиши перше й останнє речення.

2. Прочитай текст. Знижуй голос у кінці кожного речення.
Спорт дуже важливий для людини. Заняття спортом зміцнюють здоров'я. Кожен може знайти для себе привабливий вид спорту. Та навіть проста зарядка вранці корисна й важлива.

? Про що йдеться в цих реченнях?
Який знак стоїть у кінці цих речень?
Які види спорту ти знаєш?
|| Спиши друге речення та склади до нього схему.

3. Прочитай вірш.

Метелики
Журавлики-веселики
Одлинули й нема.
Із рукава метелики
Витрушує зима.

Метеликів ми ловимо,
Стрибаєм, біжимо,
По килиму пуховому
До хати несемо.
(Василь Діденко)



? Про що йдеться у вірші?
Який знак стоїть у кінці цих речень?
|| Спиши перший стовпчик.
Склади схеми речень.

4. Прочитай текст.

Нащо дубам листя взимку?

Уже ліс і не жовтий. Уже він безлистяй. Гуде потихеньку вгорі. Стоїть у тумані. Там у верховітці ходить зима, носить у синій пелені завірюху. Тільки дуби брунатні. Міднолисті вони. Аж весною роздягнуться. Взимку всі дерева гудітимуть на стужі голим віттям. А дуби шумітимуть їм про весну.

Ось нащо дубам листя взимку.

(Григор Тютюнник)

? Про що йдеться в цьому тексті?

Який знак стоїть у кінці речень тексту?

Які ще дерева ти знаєш? Якого вони кольору взимку?

|| Спиши речення, в яких ідеться про дуб.

Склади до них схеми.

5. Розглянь малюнок.



? Склади й запиши речення про те, як учні прибирають клас.

|| Який знак ти поставиш у кінці цих речень?

6. Прочитай уривок з вірша.

Ой струнка ялинка в нас!
Скільки сяє тут прикрас!
Ми зібралися юрбою —
Разом з піснею новою
Рік Новий стрічать!
(Максим Рильський)



? Полічи, зі скількох речень складається вірш. Про що йдеться у вірші? Прочитай, передаючи голосом захоплення красою й пишністю ялинки. Який розділовий знак стоїть у кінці кожного речення?

|| Спиши перших два речення. Підкресли знак оклику в кінці речень. Склади й запиши розповідне речення про новорічну ялинку.

7. Прочитай привітання.

З Новим роком!

З новим щастям!

Бажаю здоров'я та здійснення мрій!

? З якими почуттями потрібно читати ці речення?

Що стає з голосом наприкінці речень?

Чому в кінці цих речень стоїть знак оклику?

Придумай ще побажання до свята.

|| Спиши речення. Підкресли знак оклику в кінці речень.

8. Прочитай усмішку. Розділові знаки в кінці речення підкажуть тобі, як слід читати її.

— Тату, я зловив ведмедя!

— То веди його сюди.

— Не ведеться-бо!

— То держи його.

— Не держиться-бо!

— То пусти його.

— Не пускається-бо!

? З якими почуттями потрібно читати ці речення?

Що стає з голосом наприкінці речень?

Чому в кінці цих речень стоїть знак оклику?

Придумай ще побажання до свята.

|| Спиши перших два речення. Склади до них схеми.

9. Прочитай групи слів:

червоногруді снігурі	більшість пташок
горобці та ворони	залишаються зимувати у нас
прилітають узимку	відлітають до теплих країв

|| Склади й запиши речення.

? Про що розповідають ці речення?

Як пишеться перша літера на початку кожного речення?

Який знак стоїть у кінці цих речень?

Яке речення відповідає схемі в наступному рядку?

|_____ |_____ |_____ |_____ .

Питальні речення

1. Прочитай текст.

Після уроків Наталка прийшла до бібліотеки.

- Я хочу обміняти книжку.
- Яку книжку ти прочитала?
- Я прочитала казку «Лис Микита».
- Хто автор книги?
- Іван Франко.
- Яку книжку ти хочеш прочитати?
- Я люблю читати про звірів.
- Вибирай на цій полиці.
- Ви допоможете мені?
- Так, я допоможу тобі зробити вибір.
- Спасибі.

? Про що цей текст?

Знайди в тексті речення, у яких про щось запитують. Зверни увагу, який знак стоїть у кінці таких речень.

|| Випиши перше речення. Склади до нього схему. Поділи слово бібліотека для переносу.

2. Прочитай вірша. Дотримуйся правильної інтонації в розповідних і питальних реченнях.

Джмелик

Розгубився джмелик-джміль:

Йде весна, але звідкіль?

Чи з-за моря?

Чи з-за гір?

Чи звідтіль, де поле й бір?

Йде весна, сміються дітки...

Тільки звідки йде? І звідки?!

(Наталка Поклад)

? Про що хвилюється джмелик?

Скільки питальних речень у віршику?

Який знак стоїть у кінці таких речень?

|| Спиши лише питальні речення.

3. Прочитай спочатку запитання, а потім відповідь. Роби паузи в кінці речень та слідкуй за голосом.

Де живуть мурашки?	Мурахи будуть собі мурашника.
Якого розміру мурашка?	Мурахи дуже маленькі комахи.
Чи корисні мурашки?	Мурашки захищають ліси від шкідників.
Що роблять мурашки перед дощем?	Мурашки ховаються перед дощем до мурашника.

? Як ми вимовляємо питальні речення?

|| Спиши перших два запитання й відповіді на них.

4. Прочитай і спиши речення.

Взимку ведмідь спить у теплому барлозі.

? Прочитай запитання, підвищуй голос, коли вимовляєш виділене слово.

Дай повні відповіді на кожне запитання.

Хто спить узимку?

Де спить ведмідь?

Який барліг у ведмедя?

|| Спиши питальні речення. Підкресли знаки питання в кінці речень. Склади схему до одного питального речення.

5. Роздивись малюнок до казки.



? Дай відповіді на запитання:

Як називається казка?

Про кого ця казка?

Який будиночок був у кожного з поросятко?

Чим закінчилася казка?

|| Запиши імена поросятко.

6. Прочитай. Добери до кожного речення розділовий знак.
Хто стереже велике подвір'я Подвір'я стереже кудлатий

Барон

Сашко мчить з гори на лижах Як спускається хлопчик з гори

Після зими прийде весна Яка пора року буде після зими

? Визнач, які з речень є питальними, а які розповідними.

|| Спиши, вставляючи у кінці речень відповідні розділові знаки.

7. Розглянь малюнки.



? Що запитували герої на цих малюнках?

|| Спиши запитання, виправивши помилки

— А хто, хто в рукавичці живе?

— Чого ти, діду, хочеш?

— Хто там? Хто там?

8. Прочитай.

— Чому ти ходиш до школи.

— щоб дізнатися багато цікавого й навчатися.

— який урок ти найбільше любиш?

— Мені найбільше подобається читання й фізкультура

? Визнач які з речень є питальними, а які розповідними.

Чи правильно розставленні розділові знаки й написані речення?

|| Спиши текст, виправивши чотири помилки.

9. Прочитай.

Перший сніг

Тільки-но я вибіг із хати,
як хтось до мене підкрався
і долоньками білими очі мені затулив.

— Ти, Васильку? — відгадую.

— Мар'яно — ти?..

А може, ти, Андрійку?..

— А от і не вгадав! Не вгадав!

Та це ж я — перший сніг!

(Григорій Чубай)

? Визнач, які з речень є питальними, а які розповідними.

Поясни написання великої літери в словах.

|| Спиши окличні речення.

Спонукальні речення

1. Прочитай речення.

1. Анюто, Грицю, ану, мерщій до хати! — гукала мама.

2. Мийте руки перед їдою!

3. Завітайте до нас на виставу.

4. Бережіть природу!

5. Шануйте Україну!

? Про що йдеться в кожному реченні? До якої дії вони тебе спонукають?

|| Спиши речення, в якому звучить запрошення. Склади схему речення.

До якої дії воно тебе спонукає?

2. Прочитай віршик.

Іди, іди, дощику,
Зварю тобі борщику
В полив'янім горщику.
Іди, іди, дощику,
Цебром, відром, дійницею
Над нашою пашницею.
Іди, іди, дощику,
Зварю тобі борщику.

? Скільки речень у віршику?

Про що просять дощик? До чого його спонукають? Якими словами виражено спонукання?

|| Спиши останнє речення.

3. Прочитай текст

Набридла вовкові зима. Тупнув він лапою, вдарив хвостом, зубами заскреготів:

— Ану забирайся, зимо, геть!

Прокинувся ведмідь, виліз із барлогу, очі протер, лапою свариться на зиму:

— Іди вже геть, поки я не розсердився!

А зима не боїться, снігом сипле, вітрами висвистує. Аж ось із-за хмари сонце викотилося. Бачить, а на галявинці у лісі квітка з-під снігу голівку підвела. Така ніжна, білява. І виспівує тоненьким голоском:

— Сонечку сьай, сьай! А ти, зимо, тікай!

(За Борисом Вовком)

? До кого звертаються в тексті?

Про що просять зиму? До чого її спонукають? Якими словами виражено спонукання?

З яких типів речень складається текст?

|| Випиши спонукальні речення. Поясни розділові знаки в кінці цих речень.

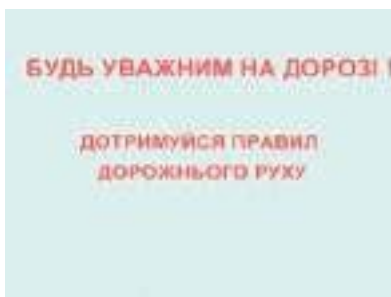
4. Прочитай віршик.

Прийди, весно,
Прийди, красна!
До нас іди,
Сонечко буди.
Хай воно гріє,
А травичка
Зеленіє.

? Про що він? Що просять у весни? Якими словами виражено спонування? Поясни розділові знаки в кінці речень?

|| Спиши віршика до зошита.

5. Розглянь малюнки.



? Розкажи, до чого тебе спонукають зображення?

|| Спиши спонукальні речення. Поясни розділові знаки в кінці цих речень.

6. Прочитай слова.

Козак Кінь Поле

? Склади речення із цих слів так, щоб воно було розповідне. Друге речення — питальне і третє — окличне.

|| Запиши речення, вставляючи потрібні розділові знаки у кінці. Підкресли, про кого йдеться в реченні.

Головні слова в реченні

1. Прочитай речення.

Сніжинки пролітають за вікном.

Діти ліплять снігову фортецю.

Півень виспіває на подвір'ї.

Дерева похитуються від вітру.

|| Спиши речення.

? Про що чи про кого йдеться в кожному реченні? Постав питання до цих слів. Підкресли їх однією лінією.

Що сказано в реченнях про сніжинки (про дітей, про півня, про дерева)? Що з ними відбувається? Постав питання до цього слова. Підкресли це слово двома рисками.

Скільки слів у кожному реченні?

Склади самостійно та запиши речення з трьох, чотирьох чи п'яти слів, підкресли однією лінією, про кого чи про що в ньому йдеться, і двома лініями — що відбувається з ним. Вони є головними в реченні.

Сніжинки пролітають за вікном.

2. Прочитай речення.

Лисиці чимчикували через дорогу.

Роса блищить на траві.

Хлібороби працюють у полі.

Закінчився урок читання.

? Скільки слів у кожному реченні? Які слова потрібно написати роздільно?

Про кого чи про що йдеться в кожному реченні? Що з ними відбувається? Постав питання до цих слів.

|| Спиши речення без помилок. Підкресли, про кого чи про що йдеться в реченні. Що сказано про лисиць? (про росу?, про хліборобів?, про урок?). Підкресли ці слова двома лініями. Вони є головними в реченні. На яке питання відповідає кожне слово?

3. Прочитай текст.

Ми приїхали на вокзал уранці. Пасажири вже сідали в потяг. Провідниця перевірила квитки. Ми зайшли до купе. Потяг рушив, а ми прикипіли до вікна.

? Постав питання до головних слів.

|| Спиши. Підкресли головні слова в кожному реченні.

4. Розглянь малюнки.



? Хто зображений на малюнках? Що вони роблять?

|| Склади й запиши речення до кожного малюнка, підкресли в них головні слова.

Слова для довідки: п'є, їсть, жує, гризе.

5. Прочитай текст.

Настали зимові канікули. Однокласники вирушили на лижах до лісу. На високих соснах блищав іній. Сніг вкрив усе довкола кучугурами снігу.

Діти прямували між деревами. Полохлива білка перестрибувала з гілки на гілку.

? Придумай до тексту заголовок. Знайди головні слова в кожному реченні. На які питання вони відповідають (усно)?

|| Спиши другий абзац. Підкресли головні слова в кожному реченні.

6. Прочитай речення.

Як гарно співають вранці пташки
Чи бачив ти ранок у зимовому лісі
Мама кличе Оленку додому

? Подумай, який знак потрібно поставити в кінці кожного речення.

|| Спиши речення, вставляючи розділові знаки. Знайди та підкресли головні слова в кожному реченні.

7. Прочитай речення.

Лісник турбується про голодних тварин узимку.
Морозного дня Олень із татом пішли до лісового озера.
Навесні прилетять додому журавлі.

? Які це речення за метою висловлювання?

|| За змістом речень склади й запиши питальні речення. Використовуй слова *хто, які, куди, коли*.

Зв'язок слів у реченні

1. Розглянь малюнок та склади речення до нього за записаними.

- (Хто?) ...
- (що робить?) ...
- (кого?) ...
- (де?) ...
- (чим?)



? Визнач головні слова в реченні. Скільки слів у реченні?

|| Запиши речення. Підкресли головні слова.

2. Прочитай речення.

Весела музика заграла на святі.

? Добери з речення відповіді на питання в дужках

Музика (що зробила?) ...

музика (яка?) ...

заграла (що?) ...

заграла (де?) ...

весела (що?) ...

на святі (що?) ...

|| Запиши парами слова, зв'язані між собою.

Спиши речення. Підкресли головні слова в реченні.

3. Прочитай речення. Перевір, чи правильно визначено в них головні слова.

Кішка спала під парканом.

Лисичка полює в селі на курей.

Купив тато Оленці й Тарасові олівці.

? Визнач у реченнях головні слова. Усно встанови зв'язок між словами в реченнях.

Кішка (що робила?) спала; спала (де?) під парканом.

|| Спиши речення. Правильно підкресли головні слова в реченнях.

4. Прочитай. Додай слова, що відповідають на питання.

Взимку сплять (хто?) їжаки, борсуки,

Ластівки, шпаки, лелеки в небі (що роблять?)

Сонечко світить нам з неба (як?)

Хлопчик поступився місцем в автобусі (кому?)

? Визнач у реченнях головні слова. Постав запитання до кожного слова в реченні.

|| Спиши два речення на вибір.

5. Прочитай речення

Мама готує.

Мама готує пиріг.

Мама готує вишневий пиріг.

Мама готує вишневий пиріг на свято.



? Які слова додано в кожному реченні (і воно п о ш и р ю є т ь с я)?

Які ще слова можна додати, щоб п о ш и р и т и речення?

|| Запиши поширене речення. Підкресли головні слова.

6. Прочитай речення.

Насунула хмара. Подув вітер. Почав іти дощ. Стало похмуро.

Сильний, чорна, темно, рясний.

? Пошир речення словами. Постав питання до цих слів.

|| Запиши складені речення. Підкресли додані слова.

7. Прочитай.

За партою потрібно сидіти (як?) Лікті мають лежати (де?) (Що?) ... повинні твердо стояти на підлозі. Ногу на ногу не можна (що робити?)

? Пошир речення словами, які відповідають на питання, що в дужках.

|| Запиши поширені речення.

Зразок:

За партою потрібно сидіти прямо.

8. Прочитай речення.

Отримані знання, наче справжній скарб, що допомагає в житті та додає впевненості у своїх силах.

? Про що це речення? Вислови цю думку, скоротивши речення (за допомогою меншої кількості слів).

|| Запиши обидва речення. Порівняй їх. Яке з них поширене? Підкресли головні слова в реченнях.

9. Прочитай текст.

Після спекотного літа приходять (...?) осінь. Вона (...?) перефарбовує листя (...?) на деревах і кущах. Прийшов час збирати (...?) багатий урожай. Треба дружно братися (...?) до роботи.

? Про що цей текст. Придумай до нього назву. Скільки речень у цьому тексті?

|| Спиши, вставляючи в дужки між словами запитання.
Довідка: який? де? що? до чого? що робить?

3-й клас

1. Прочитай текст. Знижуй голос і роби паузи в кінці кожного речення.

Сонце сховалося за хмарами. Замовкло щебетання птахів. Небо стало сірим. Повіяло прохолодою. Ось перші краплі дощу впали на землю. Уже за хвилину дощ зашелестів по листю дерев. Минула година, і дощ почав стихати. Хмари розсунулися, і знову засвітило сонечко.

? Скільки речень у цьому тексті. Придумай назву до нього.

|| Перепиши перші три речення, підкресли в них головні слова.

2. Прочитай, поділи текст на речення. Знижуй голос і роби паузи в кінці кожного речення.

Прийшла осінь вона все почала змінювати на свій лад зелене листя стає жовтим та червоним звірі почали готуватися до зими перелітні птахи відлетіли в теплі краї люди в полях та садах збирають щедрій врожай

? Скільки речень у тексті. Про що йдеться в кожному реченні. Придумай назву до нього. Яке речення найкоротше, а яке найдовше?

|| Спиши текст. Який знак потрібно ставити в кінці кожного речення? Не забувай, що початок кожного речення пишемо з великої букви.

3. Прочитай. Поєднай частини, щоб утворилися речення.

Друга за гроші	міцна друзями
Дерево міцне корінням, а людина	не купиш
Річ краще нова, а дружба —	стара
У лиху годину пізнаєм	вірну людину

? Про що йдеться в кожному реченні.

|| Запиши утворені прислів'я. Поясни як ти їх розумієш (усно).

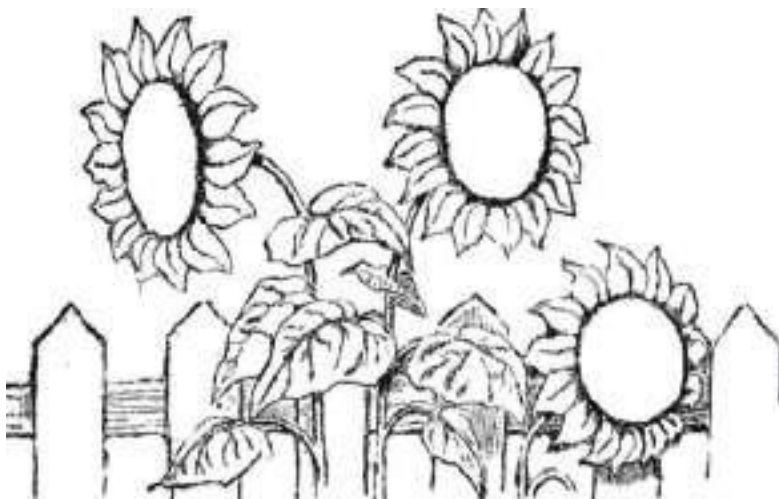
4. Роздивись малюнки. Склади за ними розповідь на тему «Осінні роботи».



|| Запиши текст. Не забувай ставити розділові знаки в кінці кожного речення та починати речення з великої літери.

? Підкресли головні слова в перших трьох реченнях записаного тексту.

5. Прочитай текст. Придумай назву. Визнач початок і кінець. Знижуй голос і роби паузи в кінці кожного речення.



квітка соняшника поєднує в собі красу і користь вона дуже яскрава та схожа на сонце від подібності до сонця походить її назва

безмежні поля України вкриті золотими килимами розквітлих соняшників. це одна з найважливіших олійних культур у світі батьківщина соняшнику — Північна Америка

? Про що йдеться в кожному реченні. Поясни написання великої літери в словах.

|| Спиши другий абзац тексту, розставляючи розділові знаки та велику літеру.

1. Прочитай виразно текст. Зверни увагу на знаки в кінці речень.

А ви були в столиці **України**?

Яке ж це гарне місто. Воно дивовижне. В ньому широкі вулиці, красиві будинки. Багато парків і дитячих майданчиків. Відвідайте **Київ** обов'язково.

? Який знак стоїть у кінці першого речення? Як називається таке речення? Про що сказано в другому абзаці тексту. Як назвати такі речення? До чого закликає останнє речення?

|| Спиши питальне й спонукальне речення. Склади й запиши розповідне речення з виділеними словами.

2. Прочитай загадку. Знижуй голос і роби паузи в кінці кожного речення.

Росте собі в лісочку,
у лісочку в холодочку.
Капелюх на собі має,
та ніколи не знімає.



? Про що сказано в реченнях загадки?

|| Спиши. Склади й запиши речення зі словом-відгадкою.

3. Прочитай текст.

Чому їжачок сірого кольору? Сірий колір робить їжачка непомітним уночі. Це допомагає йому полювати. На кого ж полює їжак? Він полює на дощових черв'яків, жуків та равликів.

А чи потрібні йому запаси на зиму? Узимку їжаки сплять і запаси їм не потрібні.

? Визнач, які із цих речень розповідні. Про що вони повідомляють? Як називаються речення, в кінці яких стоїть знак питання?

|| Спиши розповідні речення.

4. Прочитай вірш.

Що місяцю зіроньки кажуть ясенькі?
Що шепчуть квітки уночі над рікою?
Про що зітхає вітер? Що чують тумани,
Коли гай зелений цілують-милують?

(Павло Тичина)

? Яка мета кожного із цих речень? Який знак стоїть у кінці всіх речень? Як називаються такі речення?

|| Спиши перші два питальні речення. Прочитай їх вразно.

5. Прочитай.

Корінь життя. Де ж він росте() Де цвіте і коли() У чому()
Що давав корінь щасливцям, які знаходили і вживали його()

(За Олександром Довженком)

? Які розділові знаки потрібно поставити в кінці речень. Визнач вид кожного речення за метою висловлювання.

|| Спиши, вставляючи знаки в кінці речень.

6. Прочитай.

Діти, читайте книжки. Приходьте до бібліотеки. Вибирайте на свій смак. Будьте обережними з книгами. Не рвіть їх. Пам'ятайте, що після вас їх читатимуть інші діти. **Бережіть** книги.

? До чого закликають речення в тексті? Як називаються такі речення?

|| Спиши два останні речення. Склади звукові моделі виділених слів.

7. Прочитай вірш.

**Як зробити день
веселим**

Ти прокинься рано-рано,
лиш над містом сонце
встане
привітайся з ластівками,
з кожним променем ла-
скавим.

Сам гарнесенько умийся,
сам швиденько одягнися,
підійди до тата й мами
і скажи їм:
— Добрий ранок!

Усміхнися всім навколо:
небу, сонцю, квітам,
людям.

І тоді обов'язково
день тобі — веселим
буде!

(Анатолій Костецький)



? Чи є у вірші питальні речення? Що пропонує тобі зробити автор вірша, щоб зробити день веселим?

|| Спиши перше речення. Підкресли слова, що закликають тебе до дії.

8. Прочитай речення.

Прийшла до нас чудова рання осінь. Жовтіє та облігає на землю листя з дерев. Крапає з неба дрібний дощик.

? Які це речення за метою висловлювання? Перебудуй речення так, щоб вони стали питальними, потім спонукальними.

|| Запиши утворені спонукальні речення. Підкресли головні слова в реченнях.

9. Прочитай і відразу відповідай. Будь уважним!

Написав я речення.

Поставив крапку.

Написав третє речення.

Знову поставив крапку.

І п'яте речення крапкою закінчив.

А останнє, сьоме, — знаком питання.

Чи знаєш ти, які знаки я поставив після другого, четвертого і шостого речень?

(За Олександром Шибачевим)

? З яких речень за метою висловлювання складається текст? Скільки речень у тексті? Знайди найкоротше й найдовше речення.

|| Спиши перше розповідне речення, підкресли головні слова в реченні.

Спиши питальне речення. Склади й запиши схему найкоротшого речення.

10. Прочитай.

1. Дівчата співають веселу пісню. 2. За моїм вікном ростуть берези і клени. 3. Прислухайся до пташиного хору. 4. Високо в небі летіли журавлі. 5. Одягайся тепліше. 6. Не ображайте менших і слабших.

? Які це речення за метою висловлювання? За змістом кожного розповідного речення побудуй кілька питальних.

|| Спиши спонукальні речення.

Окличні й неокличні речення. Інтонування речень

1. Прочитай речення.

1. Такий день ясний, сонячний! 2. Ти бував у лісі? 3. Прочитай цю книжку. 4. А листя вже майже немає на деревах. 5. Ти забув принести зошита?! 6. Вода в озері дуже тепла! 7. Ти пойдеш до Львова? 8. Іди швидше, поспіши!

? Визнач, які речення за метою висловлювання. Прочитай-те ще раз речення, після яких стоїть знак оклику. Передайте інтонацією почуття захоплення, здивування та радості. Ці речення називаються о к л и ч н і.

|| Спиши спочатку розповідні окличні речення, а потім — спонукальні окличні. І насамкінець спиши питальне окличне речення.

2. Прочитай текст.

Якось ми пішли до лісу. Які гарні тут дерева! Яке чисте й приємне повітря! Як затишно й приємно в лісі! Як ми раніше цього не помічали?!

Ходімо наступного разу до лісу всі разом!

? Добери заголовок до тексту. Скільки речень у тексті? Визнач, якими є речення за метою висловлювання. Прочитай знову речення тексту з відповідною інтонацією.

|| Спиши три окличні речення.

3. Прочитай вірш

— Оуде, оуде,
А де твій дім буде?!
— У саду на дубі
Буде, дітки любі!
(Нар. Творчість)



? До кого звертаються у віршику? Кому відповідає одуд? Які речення за метою висловлювання?

|| Спиши.

4. Прочитай.

1. Ким хочеш бути в житті? 2. Івасику-Телесику, приплинь, приплинь до бережка! 3. Які ви вже всі дорослі! 4. Хто ж охороняє здоров'я дерев? 5. Було так гарно й радісно! 6. Шануй і бережи хліб! 7. Поприбирай у кімнаті розкидані іграшки.

? З якою інтонацією потрібно читати кожне речення? Дай відповіді на запитання.

|| Випиши лише спонукальні окличні речення.

5. Прочитай текст.

Весняний дощ усю ніч поливав вишеньку теплими краплями в пуп'янки цвіту. І на ранок вона розцвіла! Здивований вітерець весь день крутився біля неї. Він розправляв їй білі пелюстки, зелені листочки! Про це звичайне диво радісно загули бджоли. Молодий спориш задивився на юну красу.

(За Володимиром Думанським)

? Склади (усно) за змістом тексту 2 питальні та 2 спонукальні речення.

|| Випиши окличні речення. Підкресли головні слова.

Звертання, розділові знаки при них

1. Прочитай вірш.

— Гусенятко, гусенятко,
чом у тебе босі лапки?
— А тому, що я багато
люблю плавати і пірнати,
а пірнати в черевиках
і незручно, і незвично.
(Анатолій Костецький)



? До кого автор звертається в цьому вірші?

|| Спиши речення зі словом, що називає того, до кого звертаються у віршику. Підкресли ці слова. Яке це речення за метою висловлювання?

2. Прочитай виразно діалог з казки.

— Вушка мої, вушка, що ви робили, як собака за мною гнався?

— А ми слухали та слухали, щоб собака лисоньку не з'їв.

— Очка мої, очка, що ви робили?

— А ми дивилися та дивилися, щоб собака лисоньку не з'їв!

— Ніженьки мої, ніженьки, що ви робили?

— А ми бігли та бігли, щоб собака лисоньку не піймав.

— Хвостуку, хвостуку, а що ти робив?

— А я не давав тобі ходу, за всі пеньки та сучки чіплявся.

— А, то ти не давав мені бігти?! Стривай, ось я тобі покажу! — сказала лисиця і, висунувши хвоста з нори, гукнула собаці:

— На ось, з'їж його!

Собака миттю схопив лисицю за хвіст і витяг із нори.

? З якої казки ця розмова лисиці із собою? Знайди речення, в яких є звертання. Визнач, де в реченнях стоїть звертання: на початку, усередині чи у кінці речення.

|| Спиши речення зі звертаннями. Якими за метою висловлювання є речення із звертаннями? Підкресли звертання.

3. Прочитай.

Мово рідна! Ти ж, як море, — безконечна, могутня, глибока. У мові **мудрість** віків і пам'ять тисячоліть. У тобі, мово, душа народу.

(За Сергієм Плачиндою)

? Визнач, в яких реченнях є звертання.

|| Спиши, підкресли звертання. Склади звукову модель виділеного слова.

4. Прочитай.

1. Нехай колоситься на полях жито й пшениця!
2. Колосіться, колосіться на полях, жито й пшениця!
3. Колосіться на полях і жито, і пшениця.



? Визнач типи речень за метою висловлювання. Які із цих речень окличні? Визнач, у якому реченні є звертання.

|| Спиши речення із звертаннями.

5. Прочитай.

Мама, Катерина Павлівна, тато, Роман Петрович, хмарка, весна, пташка, друг, край мій, зайчик.

Зразок: мама — мамо, Роман Іванович — Романе Івановичу.

|| Запиши подані слова у формі звертання за зразком. Склади й запиши два речення (на вибір) з утвореними звертаннями.

Члени Речення. Головні й другорядні члени речення.

Зв'язок слів у реченні

1. Прочитай.

Школяр читає	читає книжку
Муркоче котик	пухнастий котик
Шумить море	Чорне море
Танцює дівчинка	танцює на сцені

? Які рядки слів можна назвати реченнями?

|| Спиши речення. Підкресли головні слова в кожному реченні. На які питання вони відповідають. Якими словами можна поширити речення? Скористайся словами з правого стовпчика (усно). На які питання відповідають додані слова?

2. Прочитай. Доповни речення словами за запитаннями в дужках.

1. У садку розцвіли великі (що?) айстри.

2. Великі айстри в садку (що зробили?)

3. Великі айстри розцвіли (де?)

4. Розцвіли в садку айстри (які?)



? Чи до всіх слів у реченні можна поставити запитання? Прослідкуй за запитаннями, як пов'язані всі слова в реченні.

|| Спиши утворені речення.

3. Прочитай текст.

Зима прийшла. Сонечко не піднімалося високо над землею. Прокинувся в глибокому яру холодний вітер. Білі сніги вкрили поле. Зашуміли тривожно верховіття дерев. Застогнала хуртовина. Замерзли ріки й озера.

Та ось піднялося сонечко вище над землею. Прокинувся ласкавий вітер. Потекли веселі дзвінки струмочки. Зацвіли квіти. Зашуміли трави.

(За Василем Сухомлинським)

? Спиши перший абзац. Підкресли, про кого (про що) йдеться в реченні, однією лінією.

|| Постав питання від цих слів (що зробила? що зробило? що зробив? що зробили?). Підкресли ці слова двома лініями.

Зразок: Зима прийшла.

4. Прочитай.

1. Денис, повісив, годівницю, в парку.
2. У лісі, назбирали, грибів, діти.
3. Намалювала, Марічка, замок, в альбомі.

? Чи можна ці слова назвати реченням?

|| За допомогою питань з поданих слів склади й запиши речення. Підкресли підмет і присудок в реченнях. Прослідкуй, як зв'язуються між собою слова в реченні.

Довідка: (*Хто?*) ... (*що зробив?*) ... (*що?*) ... (*де?*)

5. Прочитай.

Ніч прийшла. Грім заgrimів. Злива почалася. Всі поховалися. Дереву хилляться. Калюжі з'явилися.

Довідка: *темна, в будинки, сильна, гучний, до землі, на дорозі.*

? Із яких членів речення складено кожне речення?

|| Пошир речення словами з довідки. Запиши. Підкресли основу речення, тобто головні члени речення (підмет і присудок).

Другорядні члени речення підкреслюй так

6. Прочитай.

Бабуся	назбирають нектару на квітах?
Синку,	читає ввечері газету.
Бджоли	виконуй домашні завдання старанно!

? Склади речення, добираючи до підмета з лівої колонки присудки з правої колонки.

Які це типи речень за метою висловлювання? Чому після виділеного слова стоїть кома?

|| Запиши. Підкресли головні й другорядні члени речення.

7. Склади речення за схемами.

1. _____ oooooooo oooooooooo.
2. oooooooooo _____ oooooooooooo.

3. oooooooooooo _____ oooooooooooo.

|| Запиши. Підкресли головні та другорядні члени речення.

? Постав питання (усно) від підмета до присудка. Постав питання від головних до другорядних членів речення.

8. Прочитай речення.

Яскрава зірка сяє в небі.

? Роздивись, як зв'язуються між собою головні та другорядні члени речення:

	—————>	
(що?)		(що робить?)
<u>Зірка</u>		<u>сяє</u>
↓ (яка?)		↓ (де?)
яскрава		у небі



|| Спиши речення, підкресли в ньому основу (підмет і присудок).

9. Прочитай.

1 Старовинний замок стояв на пагорбі. 2. Новий учень прийшов до нас у клас. 3. Ключ журавлів пролітав над селом. 4. Онуки наносили води бабусі. 5. Добрі справи прикрашають людину.

? Визнач головні члени речень. Постав питання від підмета до присудка й навпаки. Постав питання від головних членів речення до другорядних, показуючи зв'язки між членами такого речення.

|| Спиши два речення. Підкресли головні та другорядні члени речення.

10. Прочитай та доповни речення.

Ми любимо яблука, ..., ...

Школярі грають м'ячем у баскетбол, ..., ...

Мама наварила варення з абрикос, черешень, ..., ...

? Встанови зв'язки між словами за допомогою запитань.

|| Спиши, підкресли другорядні члени речення. Склади й накресли схему першого речення.

11. Прочитай та пошир речення словами, що відповідають на питання в дужках.

(Яка?) ... хмара висить (де?)

Косарі (що зробили?) траву на лузі.

Діти пішли (куди?) ... (з ким?)

(яка?) (що?) (що робить?) (де?)

Зразок: *Дощова хмара висить у небесах.*

? Встанови зв'язки між словами за допомогою запитань.

|| Запиши. Підкресли другорядні члени речення. Встанови зв'язок між словами стрілками за зразком.

Види речень за метою висловлювання та інтонацією

1. Прочитай текст. Звертай увагу на знаки в кінці кожного речення. З якою інтонацією потрібно читати кожне речення?

Маленькій Яринці треба рано-рано вставати. А не хочеться, ой, як не хочеться!

Увечері й питає Яринка дідуся:

— І чого це я рано ніяк не прокинуся?

— Це подушка в тебе ледача, — каже дідусь. — Ото саме тоді, як вставати не хочеться, візьми її, винеси на свіже повітря і добряче вибий — вона й не буде ледача...

Другого дня, рано-пораненьку, знов не хочеться вставати Яринці.

Але ж треба подушку провчити, лінощі з неї вибити!

(Василь Сухомлинський)

? Скільки речень у цьому тексті? Придумай назву до нього. Визнач види речень у тексті за метою висловлювання: розповідні, питальні, спонукальні.

|| Пригадай, якими бувають речення за інтонацією. Випиши окличні речення з тексту.

2. Прочитай куплет пісні.

Україно мила, краю мій чудовий!
Чи є в цілїм світі ще така краса?!
Весно наша рідна в запахах бузкових,
в голубім серпанку дівчини коса.

Словничок: серпанок — головний убір заміжньої жінки з прозорої легкої тканини, що має вигляд шарфа.

? Скільки речень у куплеті. Про що йдеться в кожному реченні. Придумай назву до нього. Яке речення найкоротше, а яке найдовше?

|| Спиши текст. Звертай увагу на знаки в кінці кожного речення. Пам'ятай, що початок кожного речення пишемо з великої букви.

3. Прочитай текст. Визнач початок і кінець кожного речення. Добери інтонацію до кожного речення.

Хотілося мені побачити гори Які вони Тато з мамою обіцяли показати Цілими днями я чекав подорожі Коли це вже станеться Та ось настали вихідні і мені сказали збиратися Їхали довго Яку ж красу я побачив Так ось які вони, гори Краса неймовірна Обов'язково приїжджайте в гори і запрошуйте друзів

|| Спиши текст, розставляючи розділові знаки (. ? !) в кінці кожного речення.

? Добери до тексту заголовок. Розглянь таблицю та з її допомогою охарактеризуй кожне речення.

Речення <i>виражає закінчену думку</i>		
1. За метою висловлювання		
Розповідні <i>про щось</i> <i>розповідають</i>	Питальні <i>про щось</i> <i>запитують</i>	Спонукальні <i>висловлюють спону-</i> <i>кання до дії, прохання,</i> <i>запрошення, заклик,</i> <i>пораду, вимогу, наказ,</i> <i>заборону, застереження</i>
2. За інтонацією		
Окличні (!) Неокличні (.)	Окличні (?!) Неокличні (?)	Окличні (!) Неокличні (.)

4. Прочитай жартівливі віршики.

— Нащо калоші ти взуваєш? — Ну, хіба таке годиться?!
 — Я в них на вулицю піду! В тебе знову одиниця!
 — Але ж грязюки там немає... — А мене сьогодні, мамо,
 — Нічого, — я її знайду! Запитали знов те ж саме!

(Грицько Бойко)

|| Спиши один вірш на вибір. Підкресли питальні речення однією лінією, а окличні — двома.

? Усно добери синоніми до слів *грязюка*.

Словничок:

Калоші — взуття (переважно гумове), що надівають по-верх звичайного, щоб зберегти його від вологи тощо.

Годиться — бути на що-небудь, для чого-небудь придатним; задовольняти певні вимоги.

Головні та другорядні члени речення.

Зв'язок слів у реченні

1. Прочитай текст.

Тихо злітає останнє листя. Це настала пізня осінь. Вранці трава покривається інієм. Сонце вже не гріє. Згорнувся у клубочок їжачок у нірці. Заєць перебрався в поле на озимину. Скоро зима прийде.

? Визнач, про кого (про що) йдеться в кожному реченні і яка дія відбувається. Який член речення називається підметом? Який член речення називають присудком? Які члени речення є основою речення?

|| Спиши. Підкресли головні члени в реченнях.

2. Склади речення до малюнка за запитаннями.

Хто? що робить? з чим?

Як? хто? що робить? з чим? де?

Яке? хто? як? що робить? з чим? де?

Довідка: грається, руде, з клубком, кошеня, на підлозі, весело.



|| Запиши речення. Визнач основу в кожному реченні.

? Усно склади за запитаннями свої речення на будь-яку подію.

3. Прочитай речення.

1. Шкільна клумба вабила до себе метеликів. 2. На узліссі стояли багряні дуби. 3. Веселі дітлахи з галасом побігли до річки. 4. По полю весело гуляв легенький вітерець.

? Визнач головні члени в кожному реченні. Знайди прикметники, що залежать від підмета. Усно постав питання від іменника до прикметника.

|| Спиши два останні речення. Підкресли головні та другорядні члени речення.

4. Прочитай групи слів. Склади з них речення.

берегами, Між, річка, крутими, тече;
вікно, у, зазирає, Яскраве, сонце;
Над, верба, водою, похилилася;
з, Білка, гілки, стрибала, на, гілку.

? Встанови зв'язок слів у реченнях за допомогою запитань.
Визнач підмет і присудок у кожному реченні.

|| Запиши два речення. Підкресли головні члени речення.

5. Прочитай вірш.

Тихо осінь ходить гаєм.

Ліс довкола аж горить.

Ясен листя осипає,

Дуб нахмурений стоїть.

І берізка над потоком

Стала наче молода.

Вітер, мовби ненароком,

Йй **косиці** розпліта...

(Надія Приходько)

? Знайди слова, вжиті в переносному значенні. Добери синонім до слова ненароком.

|| Випиши з кожного речення головні члени. Склади звукові моделі виділених слів.

6. Прочитай речення, добираючи пропущені слова.

1. Жовтіло (що?) ... на гілках дерев. 2. Часто морозить (який?) ... дощ. 3. Десь гучно (що зробила?) ... зозуля.
4. (Хто?) ... розклав листи й газети у поштові скриньки.

? За допомогою питань встанови зв'язок між словами в реченнях.

|| Спиши, підкресли головні члени речення.

7. Прочитай.

Рання осінь бродить полями. Журавлі летять. Облітає листя. Шелестить поживкла кукурудза на полях. Пливають хмари. Дме вітер.

? Які речення відповідають схемам:

_____ _____.

|| Пошир та запиши ці речення. Підкресли головні та другорядні члени речення.

4-й клас

1. Прочитай речення.

1. Перед святом всі **прибирали, мили, прикрашали, готували**. 2. Після дощу з'явилися **лисички, маслоки, підберезовики, опеньки**. 3. **Лелеки, солов'ї, ластівки** відлетіли в теплі краї. 4. Вранці я їм **вівсяну, гречану, пшоняну чи кукурудзяну кашу**. 5. У бібліотеці діти беруть **книжки, журнали, газети**.

? Визнач головні та другорядні члени речень. Встанови, якими членами речення є виділені слова. Зверни увагу, що вони відповідають на те саме питання й відносяться до одного слова.

|| Спиши два останні речення. Підкресли виділені слова трьома крапками.

що? що? що?
↓ ↓ ↓

Зразок: У бібліотеці діти беруть книжки, журнали, газети.

2. Прочитай речення парами. Чим вони відрізняються?

1. Дерева ростуть в лісах.

Ялини, сосни, дуби, ясени і клени ростуть у лісах.

2. У музеї учні бачили експонати.

У музеї учні бачили картини, скульптури, вироби.

3. Навколо пахнуть квіти.

Навколо пахнуть нарциси, конвалії, тюльпани.

4. Струмок тече між камінням.

Струмок тече, петляє та звивається між камінням.

|| Спиши речення, в яких є перелічення. Підкресли однорідні члени речення. Якими членами речень вони виступають?

? Зверни увагу на вживання ком у цих реченнях.

3. Прочитай уривки з віршів.

Хвилюють, малюють, квітують поля —
Добрідень тобі, Україно моя!

(Павло Тичина)

Перлами, росою, сонцем, долиною вмивається земля.
Квітами, намистом, буйним зелен-листом зацвітуть поля.

(Володимир Сосюра)

Місяць впливає, червоніє круглолиций, горить, а не сяє.

(Тарас Шевченко)

|| Знайди та випиши однорідні члени речення й слова, від яких вони залежать.

? Якими членами речення вони є?

4. Прочитай речення.

1. По території України протікають **річки**. 2. У магазин привезли свіжі **фрукти**. 3. На змаганнях з шахів від класу буде **троє учнів**. 4. З надр землі видобувають **корисні копалини**.

Довідка: *вугілля, банани, Дунай, Євгеній, природний газ, Дністер, яблука, Десна, груші, Аліна, залізна руда, Дніпро, Тимофій.*

? Виділені слова заміни однорідними членами речення з довідки.

|| Запиши речення. Підкресли головні члени речення.

5. Прочитай текст.

Люди їхали на ярмарок з Ніжина, Чернігова, Конотопа. Добиралися автобусами, машинами, електричками. Вони везли харчі, посуд, одяг, прикраси. На ярмарку кожен купував, продавав, витріщався.

Словничок:

Витріщатися — широко розкривати (про очі), дивитися, роздивлятися.

? Які слова потрібно читати з інтонацією перелічення. Якими членами речення вони виступають. Усно добери слова, якими можна замінити однорідні члени речення.

|| Спиши 2 речення. Підкресли в них однорідні члени речення.

6. Прочитай групи слів.

1. Подорожніми, пищали, жалили, кружляли, над, комарі.
2. Сашко, коропа, карася, того дня, окуня, щуку, упіймав.
3. Із сметаною, маслом, їдять, цибулею, вареники.

? Склади речення з подами словами. Скільки однорідних членів у першому реченні?

|| Запиши. Визнач, якими членами речення є однорідні члени.

7. Прочитай речення

1. Ярослав, Андрій, Петро
Подалися на Дніпро (І. Січовик).

2. Час спливає, біжить, втрачається дуже швидко.

3. Перед очима постав широкий, могутній, спокійний
Дніпро.

4. Українські жінки та дівчата завжди вишивали рушники.

? Склади схему до третього речення. Добери синонім до слова подалися.

|| Спиши речення, в якому однорідними членами виступають підмети.

Поєднання однорідних членів речення за допомогою
сполучників

1. Прочитай виразно віршик.

Гуси-лебеді летіли,
біле пір'ячко губили
і встелили білим пір'ям
площі, вулиці, подвір'я,
підвіконня, ганки, дахи
вкрили пір'ям
білі птахи.

(Марія Хоросницька)



? Про що йдеться у вірші? Зверни увагу, коли між однорідними членами речення ставлять кому, а коли не ставлять і поєднують їх коротким словом.

|| Спиши, підкресли однорідні члени речення. Встанови зв'язок між словами в реченні.

2. Прочитай речення.

Миколка склеїв і розфарбував модель літака.

Нас зустрів дрімучий і темний ліс.

До гербарію потрібно знайти листя вільхи й дуба.

У саду цвіте малина, смородина й полуниця.

Маринка склала до портфеля зошити та підручники.

? Які слова поєднують однорідні члени речення.

|| Спиши. Підкресли однорідні члени речення. Обведи сполучники.

3. Прочитай, доповни речення однорідними членами.

На святі діти співали,

Коропа, ... упіймав того дня Сашко.

Мама зробила салат з помідорів

Маша ... підготували доповідь на урок.

? Знайди в кожному реченні слово, до якого відносяться однорідні члени речення. Яке питання можна поставити до однорідних членів речення від залежного слова? Які розділові знаки потрібні між однорідними членами речення?

|| Спиши два речення на вибір, вставивши сполучник між однорідними членами речення.

4. Прочитай прислів'я.

Книга не зрадить, а порадить.

По одержі зустрічають, проте проводжають по розуму.

Грудень рік кінчає, а зиму починає.

На гору важко підніматися, але спускатися легко.

? Знайди в кожному реченні слово, до якого відносяться однорідні члени речення. Перед якими словами стоїть кома в реченнях?

|| Спиши два речення з різними сполучниками. Підкресли однорідні члени речення.

5. Прочитай речення.

Згадався свіжий, але ніжний ранок (М. Рильський).

Осінній вітер одгуляв, затих (Л. Костенко).

Сади шумливі і духмяні холодна осінь роздягла (В. Сосюра).

Ніжно й лагідно хилються до нас знайомі кущі (С. Васильченко).

Вітер віє, повіває, по полю гуляє (Т. Шевченко).

? Знайди сполучники в реченнях. Зверни увагу на вживання ком між однорідними членами речення.

|| Спиши речення із сполучником і без. Підкресли однорідні члени речення.

6. Прочитай. Замість крапок, якщо потрібно, вставляй сполучники і (й), а, але.

Уранці сонце ще яскраво світить ... не пече. Повертають до сонця свої квіти айстри ... чорнобривці. Подекуди листя на деревах жовтіє ... червоніє. Лелеки лебеді гуси скоро відлетять у вирій ... ворони залишаться зимувати.

? Пригадай про вживання ком між однорідними членами речення. Які речення ти прочитаєш з перелічувальною, а які з протиставною інтонацією.

|| Спиши, вставляючи сполучники та коми.

7. Прочитай уривки віршів.

Пані здавала в багаж
диван, чемодан, саквояж,
картину, торбину, картонку
і невеличку болонку.

(Самуїл Маршак)



Робін-Бобін-Ненажера
з'їв гороху пів центнера,
з'їв коня і сім телят,
і дванадцять поросят,
з'їв ведмедя під ліском
і крамничку з молоком,
схрумав кузню й коваля
і самого короля,
Лондон з'їв та Ліверпуль,
випив річку — буль-буль-буль,
згамав триста кораблів —
ще й кричить, що не доїв!

(Пер. Іван Малкович)

? Перед якими сполучниками завжди ставимо кому? Перед яким сполучником кому не ставимо, якщо він поєднує два однорідних члени речення?

|| Спиши перший уривок. Підкресли однорідні члени речення, обведи сполучник.

8. Прочитай текст.

З настанням перших холодів завмирає життя комах. Більшість комах гине. Зимують під корою дерев сонечко, метелик кропив'янка. Деякі ховаються на зимівлю у щілини дерев, огорож, будинків. Колорадський жук і джмелі залазять глибоко в ґрунт. Мурашки ховаються, але не замерзають у мурашнику при низькій температурі.

|| Випиши із тексту речення з однорідними членами. Обведи сполучники.

? Перечитайте речення з перелічувальною та протиставною інтонацією.

9. Прочитай речення.

1. Праця пожежника неспокійна але почесна й необхідна.
2. Без хазяїна двір плаче а без хазяйки — хата! (Нар. творч.).
3. Мама дивиться на тебе ласкавими й ніжними очима.
4. Ніч була зоряна проте темна.

? Поясни вживання коми в цих реченнях.

|| Спиши речення, вставляючи пропущені коми. Поясни правила запису однорідних членів речення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вихованець І. Р. (1993). Граматика української мови. Синтаксис. Київ : Либідь. 368 с.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / Кочерган М. П. — К. : Академія, 2000. — 368с.
3. Курбатова А. І. (2011). Методика вивчення чинників порушень формування синтаксичних узагальнень у молодших школярів із нерізко вираженим недорозвиненням мовлення : науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 17, 127–134.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Московский ун-т, 1979. — 320 с.
5. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Соботович Е. Ф. — К. : ИЗМН, 1997. — 44 с.
6. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. — К. : КГПИ им. А. М. Горького, 1981. — 389 с.
7. Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Пригода З. С., Аркадьєва О. О., Грибань Г. В. (2018). Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/711539/>
8. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : навчально-методичний посібник (курс лекцій) / Чередніченко Н. В. — К. : Слово, 2012. — 208 с.

РОЗДІЛ III.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ
ДІАГНОСТИКИ Й ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ
ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
(Валентина Ільяна)**

ВСТУП

Актуальність проблеми організації логопедичного впливу з метою подолання розладів читання в дітей з тяжкими порушеннями мовлення зумовлена необхідністю розроблення навчально-методичного забезпечення та недостатньою розробленістю проблеми у вітчизняній логопедії, що вимагає спеціальної організації навчально-виховного процесу зі зважанням на індивідуальні особливості первинного мовленнєвого порушення.

Читання, як відомо, є одним із найважливіших компонентів писемного мовлення, а відхилення в його формуванні перешкоджають успішному опануванню предметів мовного циклу. Розлади читання є доволі поширеним порушенням писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими розладами. Для правильної організації процесу навчання надзвичайно важливо своєчасно визначити ті диференційні ознаки, що призводять у подальшому до порушень читання, та вчасно організувати корекційну роботу.

Складність цього питання також полягає і в тому, що контингент школярів з мовленнєвими розладами доволі неоднорідний. Серед них є діти з більш тяжкими вадами мовлення [алалією, дизартрією, діти з поліморфною дислалією та ринолалією, що супроводжуються загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ)], а також з більш легкими мовленнєвими порушеннями [дислалією та стертими формами дизартрії, ускладнені фонетико-фонематичним недорозвитком (ФФНМ)]

та нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ)].

У розділі навчально-методичного посібника представлені сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення, розглянуто особливості опанування навичок читання дітьми з важкими порушеннями мовлення (ТПМ), діагностику виявлення порушень читання, а також психолінгвістичні основи успішного оволодіння навичкою читання. Репрезентовані підходи до вивчення означеної проблеми зосереджено та розглянуто з позицій психолінгвістичного підходу, де основою успішного подолання порушення є визначення його глибинного механізму. Вихідним положенням стає психолінгвістична структура читання, на основі якої вибудовано методику діагностики та корекції стану сформованості психолінгвістичних компонентів читання в молодших школярів з ТПМ.

Посібник адресовано вчителям-логопедам та вчителям загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями мовлення, працівникам ІРЦ, а також він може бути використаний у системі післядипломної освіти.

I. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗЛАДІВ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Сучасний аспект проблеми порушень читання. Специфічні та неспецифічні розлади писемного мовлення

Актуальність проблеми подолання порушень читання в дітей з ТПМ внаслідок розроблення нової науково-методичної основи має винятково важливе значення для сучасної української логопедії. В останні десятиліття значний інтерес науковців та практиків прикуто до процесу читання в структурі писемного мовлення, розвитку передумов читання в онтогенезі, формування навички читання в умовах нормального мовленнєвого розвитку та особливостей опанування навички читання дітьми з порушеннями мовлення. За даними різних авторів, стійкі розлади читання (дислексія) виявляються в 3–10 % молодших школярів без тяжких мовленнєвих патологій та майже в третини дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) (Р. Беккер, О. М. Корнев, В. Hallgren, Р. Ott та ін.).

Наявність значної кількості дітей із порушеннями читання серед здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) потребує розроблення сучасних методик, які б дали можливість організувати засвоєння навички читання з огляду на психологічну структуру цього складного виду довольної діяльності, а також механізми кожного із порушень, що характерні дітям з різними розладами усного мовлення

в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема закладів з інклюзивною формою навчання.

На сьогодні глибоке вивчення порушень читання в здобувачів освіти з ТПМ (з урахуванням усіх компонентів цього виду мовленнєвої діяльності, а також функцій та операцій, що забезпечують успішне його протікання) є доволі складним та важливим питанням.

В останні роки вітчизняні й зарубіжні наукові праці, присвячені дослідженню розладів читання в молодших школярів, наголошують на тому, що дислексія є наслідком недостатньо сформованої функціональної основи процесу читання, тобто вербальних та невербальних вищих психічних функцій, що забезпечують становлення зазначеної навички (В. М. Ільяна, О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, Н. С. Стражинская, Т. Б. Філічева, Р. Gardner, Т. R. Miles, Р. Ott). До числа психічних функцій, що лежать в основі формування навички читання, науковці відносять усне мовлення (його фонетико-фонематичну та лексико-граматичну будову), просторові уявлення, зоровий гнозис, зорово-моторну координацію, сукцесивні операції, слухомовленнєву пам'ять, увагу, контроль. Дослідники підкреслюють, що становленню навички читання може перешкоджати сукупність зазначених компонентів, варіативність якої в окремих дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку може бути доволі різноманітною (В. М. Ільяна, О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва). Саме тому подолання дислексій у дітей з ПМР має відбуватися на основі вивчення вербальних та невербальних функцій, що лежать в основі формування навички читання.

Однак дані про рівень сформованості лише якихось окремих показників психічного розвитку дитини не може забезпечити об'єктивні висновки щодо функціонального базису читання. Так, вибірковість у вивченні окремих складових під час діагностики та в процесі корекції порушень писемного мовлення значно збіднює та знижує ефективність роботи щодо їх

попередження та подолання. Водночас комплексна діагностика, яка включатиме в себе всі психологічні компоненти навички читання, уможливить виявлення рівня розвитку кожного базового для формування навички читання психологічного компонента та допоможе виявити групи ризику виникнення дислексії й вжити адекватних корекційно-пропедевтичних заходів для надання допомоги кожній дитині. А також за умов уже наявного розладу визначити механізм його утворення, що значно підвищуватиме ефективність корекційного впливу.

У сучасному розумінні під визначенням дислексія розуміють:

- порушення читання, зумовлене відхиленнями в розвитку вищих психічних функцій організму;
- вибіркоче порушення здатності до оволодіння навичками читання при збереженні загальної здатності до навчання;
- стан, що характеризується проблемами з читанням за відсутності порушень інтелектуального розвитку, слуху й зору.

Саме ці визначення розкривають зміст поняття **специфічних розладів читання** й наголошують на первинній збереженості інтелектуальної сфери, а також нормотиповому стані слуху та зору. За умов відхилення зазначених компонентів порушення читання визначають як **неспецифічні розлади писемного мовлення**, тобто такі, що виникають як результат порушення інтелектуальної сфери, слуху чи зору. Використання терміна дислексія в цих випадках є неправомірним. За таких умов доцільним є використання виключно терміна **неспецифічні розлади (порушення) читання**. Цей аспект є важливим не лише в контексті його застосування спеціалістами під час заключень, а й безпосередньо в контексті побудови подальшої стратегії корекційної роботи, коли порушення писемного мовлення є вторинними порушенням, що зумовлює вибір подальшої стратегії роботи з подолання розладу.

1.2. Формування навички читання за умови нормо-типового мовленнєвого розвитку

Як уже було зазначено, читання — це складний психофізіологічний процес, що відбувається за допомогою аналітико-синтетичної діяльності. Розглянемо детальніше, яким чином відбувається опанування навички читання дітьми.

Як відомо, формування будь-якої з автоматизованих навичок — це доволі тривалий, поетапний процес, який передбачає просування за певною системою. Так, становлення навички читання в учнів молодших класів відбувається в межах традиційного аналітико-синтетичного методу й полягає в поступовому переході від поскладового читання до читання цілими словами та словосполученнями.

Як зазначають радянські психологи, у процесі формування будь-якої навички можна виокремити в основному три етапи:

- аналітичний;
- синтетичний;
- автоматизація.

На першому етапі учні оволодівають усвідомленим об'єднанням частинами цілого. У цей період оволодіння навичкою виникають специфічні завдання, які розв'язують особливими прийомами. На аналітичному рівні розвитку навички читання його механізми перебувають на початковому етапі утворення.

Другому етапу властиве те, що він спирається на попередньо здобутий на першому етапі досвід, що забезпечує можливість глибшого синтезу. Ціле виступає зі своїми специфічними ознаками, а не є лише сумою його складових частин.

Третій етап — етап автоматизації — виправляє, уточнює та закріплює зв'язки, які вже сформувались на перших двох етапах оволодіння навичкою. Ці етапи не мають чітких меж, і психологи виокремлюють їх умовно. Як будь-яка навичка, читання у процесі формування проходить декілька етапів, якісно своєрідних ступенів, описаних вище. Кожен з них тісно

пов'язаний із попереднім та наступним, вони поступово переходять із однієї якості в іншу. Формування навички читання відбувається в процесі довготривалого та цілеспрямованого навчання.

Виходячи із цього, Т. Г. Єгоров виділив такі етапи формування навички читання. На аналітичному етапі він виділяє два особливих ступені:

- ступінь оволодіння буквеними позначеннями;
- ступінь складо-аналітичного (складового) читання.

Головним моментом ступеня оволодіння буквеними позначеннями є перебудова в дітей фонематичного слуху, утворення нових фонематичних уявлень, оволодіння буквами, об'єднання букв у слова та співвіднесення слів і фраз друкованого тексту з відповідними словами та фразами усного мовлення. У цьому ступені розрізняють два етапи: початкове оволодіння буквою та оволодіння буквою в процесі читання. Типовим для цього ступеня є те, що одиницею читання тут є буква. Цьому ступеневі притаманне формування зорового впізнавання букв слова та прочитання складу після злиття букв.

Складо-аналітичному читанню властива різко виражена уповільненість. Це пояснюють відсутністю цілісних форм сприймання та необхідністю читати слова за принципом з'єднання складових частин. Тут ступінь оволодіння буквами замінюється складовим аналітичним ступенем. На складо-аналітичному ступені склад читати легко, проте наявні труднощі злиття складів у слова. Читання складами стає основним прийомом.

Наступним етапом розвитку навички читання Т. Г. Єгоров називає ступінь становлення цілісних прийомів сприймання, який є новою фазою в розвитку читання — фазою переходу читача до цілісного акту сприймання. Слова перестають бути відокремленими від тексту й стають частинками фрази. Однак синтез у процесі сприймання ще недостатньо зрілий. Слова

знайомі, прості за структурою, їх читають цілісно, складні — за складами. Дитина синтезує слова в речення, і в межах речення проявляється змістова здогадка.

Останній етап — ступінь синтетичного читання, для якого властиве виникнення більшою або меншою мірою повного синтезу не лише букв у ціле слово й відповідне цьому артикуляційне злиття звуків у склади та слова, але й синтез слів у систему фрази. У зв'язку із цим різко покращується розуміння тексту. Основне завдання читання — розуміння прочитаного — вирішується крізь цілісні процеси сприймання. На цьому етапі для читання стають доступними не лише слова і фрази, а й розповіді.

Отже, аналітико-синтетичне читання проявляється переважно на ранніх етапах розвитку його в дитини, яка спочатку аналізує букви, переводить їх у звуки, які поєднує у склади, а зі складів синтезує слово. На пізніших етапах формування навички читання цей процес ускладнюється. На думку Д. Б. Ельконіна, Т. Г. Єгорова та ін., досвідчений читач вже не аналізує та синтезує всі елементи слова, він лише схоплює обмежений комплекс букв, який несе основну інформацію (найчастіше — кореневу частину слова). Саме за допомогою цього звуко-буквеного комплексу читач відновлює значення цілого слова. Для досягнення правильного розуміння сприйнятого під час читання слова читач нерідко повертається до прочитаного та зіставляє гіпотезу з реальним словом. Під час читання достатньо знайомих слів, читач впізнає відоме йому слово відразу, адже побуквений аналіз вже не є потрібним. На думку вчених, тут sukcesивне сприймання заміщується симультанним. Та якщо написане слово складніше за своєю будовою, то читач повертається до написаного, зіставляє гіпотезу, яка виникла спочатку, з реальним написом — і лише тоді декодує значення слова.

Таку стратегію читання, що проявляється в забіганні вперед (антиципація) та в поверненні назад (зіставлення, контроль),

забезпечує складний акт руху очей. Відомо, що обмеження рухливості очей уперед та назад по тексту дезорганізує процес читання на всіх етапах його розвитку. Рухи очима як компонент структури читання досліджували вчені раннього періоду. Дослідники з'ясували, що під час читання відбувається закономірна зміна пауз та рухів очима, а оптичне сприйняття знаків, що їх читають, відбувається саме в момент фіксації очей, а не під час їхнього руху. Учені встановили, що одиницею читання є слово, а не буква. Цей напрям розвинули Т. Г. Єгоров та Л. І. Румянцева. Вони детально вивчили рух очей під час читання та особливу увагу приділили вивченню регресивного руху очей, а також його значенню для читання. Було встановлено, що відсутність можливості повернення очима назад за рядком значно уповільнює процес читання та зазвичай збільшує кількість помилок. Також встановлено, що більш значні утруднення виникають при уповільненні руху очей вперед за рядком, оскільки ці рухи забезпечують так звану «зону прогнозу». Ці автори також вважають, що читання відбувається в момент фіксації очей і що одиницею читання є слово, а букви виконують лише роль орієнтирів у ньому. Око сприймає в процесі швидкого читання не всі букви, а лише ті, що мають найбільше інформації про слово. Ці букви отримали назву домінантних.

Таким чином, науковці доходять висновку про те, що рухи очей є однією з необхідних умов читання, однак воно не обмежується цим.

Безпосередній структурі побудови процесу читання, на думку психолінгвістів, властива взаємодія двох рівнів — сенсомоторного та семантичного, які перебувають у тісному зв'язку. Сенсомоторний рівень складається із таких взаємопов'язаних процесів:

- звуко-буквений аналіз;
- утримання інформації;
- змістові здогадки, які виникають на основі отриманої інформації;

- зіставлення, тобто контроль гіпотез, що виникають, із письмовим матеріалом.

Сенсомоторний рівень забезпечує технічну сторону читання — швидкість сприйняття та його точність. Семантичний рівень на основі отриманих даних сенсомоторного рівня веде до розуміння значення та усвідомлення інформації. Складна взаємодія цих рівнів забезпечує читання як з боку швидкості й точності сприйняття знаків, так і з боку адекватного розуміння значення, яке мають ці знаки. Під час формування читання в дітей зорове сприйняття буквених знаків обов'язково супроводжується вимовлянням вголос, тобто переводом зорової лексеми в її звуковий кінестетичний аналог (артикулему). Точне, безпомилкове сприйняття є основою правильного розуміння прочитаного.

Основне завдання читання — це розуміння письмового повідомлення. Тому розвиток розуміння прочитаного в процесі формування читання в дітей проходить у тісному зв'язку з розвитком процесу сприймання. На перших етапах формування читання розуміння відбувається винятково після сприймання, і за умов аналізу та синтезу прочитаних слів. Поступово в процесі вдосконалення та автоматизації навички читання розуміння починає випереджувати сприймання. Цей процес проявляється у виникненні змістових здогадок, угадуванні змісту в межах окремих слів. На пізніх етапах формування читання завдання розуміння прочитаних повідомлень вирішується шляхом появи змістових здогадок на рівні цілої фрази. Саме тут читач спирається вже на зміст цілого абзаца або навіть тексту. У дорослого досвідченого читача антиципація під час читання стає майже досконалою. Акт читання відбувається в нерозривній єдності процесів сприймання та розуміння. Процес сприймання автоматизується та забезпечує умови для швидкого й правильного розуміння письмового повідомлення. Розуміння ж починає доволі активно впливати на сприймання,

вдосконалюючи його швидкість і точність.

Розуміння слова, фрази під час читання забезпечується не лише точністю сприймання, а і впливом контексту. Важливу роль цієї умови в процесі читання відзначають такі дослідники, як Т. Г. Єгоров, А. В. Трошин. О. М. Соколов експериментально довів значущість впливу контексту в розумінні слова, фрази, абзацу під час читання. Дослідження безпосереднього впливу контексту слова на процес читання, його швидкість і точність здійснив Дж. Мортон. На основі власного експериментального матеріалу автор доходить висновку, що швидке та адекватне розуміння в процесі читання відбувається завдяки вищому ступеню контексту слів. Високий ступінь контексту слів та максимальне використання контекстних здогадок ведуть до збільшення швидкості читання, зменшення кількості фіксацій (тобто об'єм та кут охоплення матеріалу оком збільшується), до збільшення точності сприймання, що виражається в зменшенні регресій під час руху очима. У сучасній психолінгвістичній літературі розрізняють «зовнішній» та «внутрішній» контексти. «Зовнішній» вибудовується на основі впливу всього прочитаного тексту, а «внутрішній» — лише на основі прочитаного абзацу. Дж. Мортон припускає, що існує потенціал читання, який не цілком використовує недосвідчений читач і який пов'язаний із знанням «статистичних властивостей мови», з вірогідністю слова. Збільшення вірогідності слова-стимулу, на думку вченого, може зробити його доступнішим для сприймання, а це приведе до збільшення швидкості читання без втрати розуміння.

Фізіологічна основа процесу читання є не менш складною. Вчені вважали, що читання відбувається на основі роботи лише якоїсь однієї зони мозку, так званого центру читання. Сучасна нейропсихологія вважає мозковою основою реалізації процесу читання сумісну роботу декількох відділів мозку, а саме: задньолобних, нижньотім'яних, скроневих, потиличних

відділів кори лівої півкулі. Кожен центр виконує певну роль, а їх взаємодія забезпечує мозкову основу процесу читання. Для здійснення розглядуваного процесу необхідна збереженість зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів, взаємодія яких також є частиною психофізіології читання.

Детальний аналіз доводить до висновку про надзвичайно складну психофізіологічну структуру процесу читання. Нормальний процес читання містить чотири основних компоненти: звуко-буквений аналіз та синтез, утримання інформації, змістові здогадки та процес зіставлення «гіпотез», що виникають під час читання з написаними словами. Усі ці процеси можуть бути здійснені за умови складного руху очима, з одного боку, та при збереженості мотивів діяльності — з іншого. З огляду на всю складність структури процесу читання та необхідних умов зрозуміло, що в дітей з ПМР можуть виникати порушення читання (передусім унаслідок базової мовленнєвої патології, яка призводить до порушень і з боку інших вищих психічних функцій), які матимуть різноманітну картину прояву стійких помилок.

2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTI НАВИЧКИ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Обстеження навички читання

З метою підтвердження або спростування припущення про наявність дислексії в учня необхідно проаналізувати якість навички читання.

У сучасній методичній літературі якість навички читання містить такі показники: **свідомість, правильність, швидкість, виразність та спосіб читання.**

Коротко розглянемо, як розуміють зазначені вище показники.

Свідомим читанням вважають тоді, коли читач чітко розуміє зміст тексту, уміє встановити зв'язки між описаними подіями, оцінити вчинки дійових осіб. Це стає можливим лише за умов свідомого сприймання лексичного значення слів, граматично оформлених в речення як вираження думок автора. Свідомим є читання, коли учень у змозі не лише переказати зміст, а й висловити свої міркування з приводу прочитаного.

Правильне читання має такі ознаки:

- відповідність звукових образів прочитаного буквеним позначенням написаного (читання без пропусків, замінів, перестановок букв, складів і слів);
- плавність читання (злите читання складів у словах, а також ненаголошених службових слів із повнозначними частинами мови);

- дотримання орфоепічних норм (правильне наголошування складів у словах, правильна вимова діалектично спотворених звуків та слів).

Якщо читання відповідає темпу усного мовлення, то його вважають швидким. Для школярів відповідно до класу існують програмові вимоги щодо швидкості читання. **Темп читання** головним чином має забезпечувати свідоме сприймання змісту прочитаного.

Виразне читання — це читання з емоційним інтонуванням прочитаного. Роблячи паузи та логічні наголоси, читачеві необхідно володіти висотою, силою й тембром голосу, дотриматися певного темпу під час читання.

Важливим показником якості читання є **спосіб**, яким володіє читач. Розрізняють побуквене читання, відривне складами, плавне складами, цілими словами та реченнями.

Отже, для **детального якісного вивчення стану сформованості навички читання й виявлення усього спектра можливих помилок учневі необхідно запропонувати такі завдання:**

— читання незнайомого тексту з настановою на швидкість з подальшим його переказом;

— читання серії різноманітних за складовою будовою слів, дібраних за принципом схожості артикуляційних ознак звуків, а також зорових образів букв;

— читання окремих великих і малих букв, розміщених за акустико-артикуляційною (звуковою) або графічною схожістю.

Тексти

2-

й клас

В осінній час сім погод у нас

В осінній час сім погод у нас: сіє, віє, туманіє, шумить, мете, гуде і зверху дме. — А як це розуміти? — спитала в баби

Катруся. — А ось так, моя внученько. Сіє — це значить падає дрібнесенький-дрібнесенький дощик. Віє — вітер. Восени йому воля, ганяє полями й дорогами. Туманіє: з'являються тумани, висять над землею вранці і ввечері, а то й цілий день. Шумить: листя восени жовкне, стає цупке, неначе з міді. Налетить вітер, пожовкле листя од гілок відривається; а тоді як війне, ніби мітлою мете листя — тільки свист у повітрі! Гуде: восени надворі холодно. Вітер дме у димар, як у велику трубу, і гуде там: гу-гу-гу-у! І зверху дме: часом дуже за-холодніє, тоді дощ на сніг перетвориться, сиплеться зверху. Одне слово — осінь.

(За Іваном Сенченком)

Виноградар і змія

Один чоловік мав гарний виноградник. Біля виноградника лежала купа каміння, де жила велика змія. Якось виноградар побачив змію і надумав зробити їй добро. Узяв кухоль свіжого молока, приніс, поставив біля каміння і став оддалік — хотів побачити, що буде. Змія вилізла, випила молока і впустила в кухоль один золотий. Виноградар узяв кухоль із золотим і пішов собі. Відтоді щоранку носив він змії молоко і забирав по одному золотому. Так дружили вони багато років.

Якось виноградар покликав сина, майбутнього господаря, і розповів йому про змію, що її годував молоком. Почав і син носити молоко й забирати золоті. Одного разу він подумав: «У тій купі має бути багато золотих; краще вбити змію, розрити купу й забрати золоті, а не носити молоко та годувати ту змію».

Отакє надумавши, він узяв палицю і поніс змії молоко. Коли змія молоко випила, хлопець замахнувся і щосили вдарив її, але убити не зміг, відбив тільки шматок хвоста. Змія розгнівалася і вкусила хлопця. Він розпух і ледве дійшов додому. Батько спитав його, що сталось. Син розповів усе, як було, і через кілька днів помер.

Минуло багато часу, і якось прийшов виноградар до тієї самої купи каміння. Вилізла і змія. Виноградар їй каже:

— Давай знову дружити, як раніше дружили.

А змія йому відповіла:

— Чоловіче, не може відновитися колишня дружба. Поки ти бачиш синову могилу, а я — свого відбитого хвоста, ми не можемо стати друзями. Коли щось робиш, думай і про наслідки.

(Болгарська народна казка, з болгарської переклала

Марина Шегеда)

3-

й клас

Їжаки готують постіль

Увечері поверталися ми з полювання. Їхали лісом. Під машину лягав жовто-коричневий килим з листя. Підстрибуючи на нерівній лісовій дорозі, машина йшла поволі. Раптом ми зупинилися. Перед машиною лежала темна кулька, обліплена опалим листям.

Це їжачок злякався світла та шуму мотора і завмер на дорозі. Трохи освоївшись, звірок засопів, ворухнувся і боляче вколдов долоню. Я покотив його по опалому листі. Кулька стала ще більша.

Завбачливий їжачок, що ніс на своїх голках постіль, примусив усіх нас подумати про зиму. Хтось згадав, що бачив, як промчав на південь табунець диких качок. Я згадав клен, який ще так недавно яскраво полум'янів перед вікнами квартири, а тепер скинув своє розкішне вбрання і стояв незахищений на холодному осінньому вітрі.

А їжачок у роздягнутому лісі готує з листя зимову постіль. Десь у заглибині, під корінням дерева, засне він до весни.

(За Володимиром Пархоменком)

Тополя

Росла собі край дороги тополя все вгору та вгору. Мимо неї вдень і вночі мчали таксі, вантажні автомашини, автобуси,

ліниво повзли трактори з причепами, обкутували їдким димом мотоцикли і мопеди.

Дорога гула, ревла, стогнала.

А тополя то припадала пилом, то вмивалася дощами, то обсушувала свої листочки на сонці. Звикли до неї водії і пішоходи, дивились байдужими поглядами й мчали чи йшли далі.

Якось уранці, коли сонце обняло своїми ласкавими променями дерево, на протилежному боці дороги чубатий хлопчина гукнув до матері, що вела його за руку:

— Мамо, дивіться!

— Що там, сину?

— Тополя засвітилася.

Жінка стала й радісно усміхнулася: тополя справді ніби зайнялася із середини. Листочки навколо стовбура пожовкли, а зовні ще милували око потемнілою густою зеленню. Тому й здавалося, що дерево підсвічується невидимими світильниками.

Хлопчик допитувався:

— Мамо, там лампочки? Як на ялинці?

— Ні, Юрасику, то листочки так світяться.

— А хто їх посвітив?

— Осінь, мій хлопчику.

— Осінь?

— Еге ж.

Мати із сином милувалися красою тополі, а мимо мчали й мчали автомобілі.

(За Миколою Магєрою)

4-й клас

Про осінь

Жив колись один цар. І приснився йому дуже страшний сон. І після цього не міг він ні їсти, ні пити, ні спати. Багато лікарів хотіли врятувати царя, та ніхто не допоміг йому. А в густому лісі, на Козиній горі, жив старий дід, і казали, що дуже допомагав він людям.

От цареві й порадили піти до діда. Прийшов цар, вклонився йому в ноги й розповів про свою біду. Старий подивився йому в душу, а потім сказав:

— Вас, царю, тому мучить щоночі страшний сон, бо не допомагаєте ви бідному людові, не бачите його бід, не втираєте його гірких сліз. Але я спробую для вас щось зробити.

Наварив дід зілля і промовив:

— Один раз пити вранці, другий раз — в обід, а третього разу — ввечері. І розмішайте це зілля в сльозах.

Цар послухав діда і зробив, як той наказав.

Полишив страшний сон царя, завітав цар до діда і сказав:

— Ваше зілля допомогло мені, а за те, що вилікували мене, ось вам скриня із золотом.

А дід йому:

— Я не бідний, бо золото моє — це мій ліс, моя гора, віддайте це золото бідним людям.

Так і хотів зробити цар. Взяв він скриньку та й поніс її до людей. А в скриньку залізло мале мишеня й прогризло там дірочку, а саме заснуло...

От іде цар горою, потім селом, шукає найбідніших людей, та й не бачить, що золото сиплеться із дірки. Де пройде цар, там і горить все золотом: і листя, і травичка, і поля, і сади. То осінь прийшла до людей. Так цар приніс в ліс, на Козину гору, золото осені, а бідним людям подарував велику радість та втіху. Глянеш восени навколо — все горить золотом, і радісно стає на душі: пропадає смуток, висихають сльози.

(Українська народна казка)

Принцеса на горошині

Жив колись один принц, і захотілось йому одружитися з принцесою, та тільки із справжньою принцесою. Він об'їздив цілий світ, але так і не знайшов собі нареченої. Принцес було багато, та справжньої — він відшукати ніяк не міг. Усе йому

здавалось, що щось не так. От він і повернувся додому сумний.

Якось увечері була страшна негода: гуркотів грім, спалахувала блискавка, а дощ лив як із відра!

Раптом хтось постукав у браму королівства, і король пішов відчиняти.

За брамою стояла дівчина. Матінко рідна! Який вона мала вигляд під дощем та вітром! Вода збігала по її волоссі й по платтю, а вона казала, що вона справжня принцеса.

«Ну про це ми вже самі дізнаємось!» — подумала королева, але нічого не сказала. Вона пішла до відпочивальні, скинула з ліжка усю постіль, поклала на дошки горошину, потім узяла двадцять матраців і поклала їх на горошину, а тоді ще двадцять перин з пуху.

Тут принцеса мала переспати цю ніч.

Вранці її спитали, як вона спала.

— Ой, дуже погано! — мовила принцеса. — Я цілісіньку ніч не закрила очей. Хтозна-що було в моєму ліжку. Я лежала на чомусь твердому, і від цього у мене все тіло тепер у синцях! Просто жах!

Тоді всі побачили, що це справжня принцеса, якщо вона крізь двадцять матраців і двадцять пухових перин відчула горошину! Такою ніжною могла бути лише дійсна принцеса.

Принц одружився з нею, бо знав тепер, що знайшов справжню принцесу, а горошина потрапила до музею, де лежить і досі, якщо її ніхто не взяв.

От яка казка — принцеса на горошині, історія була насправді!

(За Гансом Крістіаном Андерсеном)

Слова

2-й клас

Квас, бас, ананас, голос, клас, матрос, пес, овес, фокус, автобус, парус, кактус, волос, вус, ліс, компрес, барбарис, абрикос, лис, рис, карась.

Віз, таз, алмаз, газ, перелаз, мороз, паровоз, чорногуз, картуз, хмиз.

Кузня, в'язка, гніздо, низка, березка, кузька, вузько, грузько, слизько, Кузьма, візьми, казка, мотузка, приказка.

Голуб, клуб, дуб, зруб, хлібороб, зуб, біб, лісоруб, горб, тулуб, куб.

Кішка, чашка, шишка, кришка, петрушка, шашка, кашкет, дошки, мішки, волошки, каштан, підошва, душно, слухно, вишневий, рушник, черешні, рушниця.

Служба, дружба, наждак, можна, потужно, плужний, ліжко, доріжки, книжка, ріжки, ніжки, ложка, рогожка, кружка, стежка, стіжки.

Ягідка, борідка, знахідка, солодкий, швидкий, рідкий, швидко, будка, грудка, садки, загадка, кладка, вигадка.

Голубка, грубка, трубка, дубки, шибка, коробка, шубка, зубки.

Мед, мідь, гладь, дід, город, рід, лід, хід, сад, скарб, скороход, суд, бридкий, рідкий, вихідний, вудка, погляд, вид, одні.

Грип, суп, кріп, короп, липка, темп, тип, трап, Пилип, уступ, цап, вогко, легко, нігті, кігті, боротьба, молотьба, ходьба.

Галя, Оля, Толя, лялька, лящ, лякатися. Теля, чапля, школяр, футляр, орля, маля.

Кінь, кіт, іній, піч, гірка, сіль, ріг, Віра, тінь, пісні, сусід, гніздо, залізо.

Белград, лє, раннє, третє, життєвий, взуттєвий, востаннє, лєтьєсь, миттєвий, суттєвий, життєдіяльний.

Мазь, вихователь, вересень, учитель, паморозь, біленький, хлопець, магістраль, молодець, палець, палац, шприц, кварц, боєць.

Ательє, батальйон, бульйон, мільйон, монпансьє.

Льон, сьомий, сьогодні, сьорбати, льотчик, третьюкласниця, рульовий, працьовитий, цьогорічний, у нього.

Гадюка, агрус, галявина, ганок, гедзь, горіх, дзига.

3-й клас

Ведмідь, делікатний, чернетка, гербарій, секунда, скатертина, дисципліна, температура, вечеряти, керівник, понеділок, бетон, левада, черговий, календар, метушня, герой, медаль, печиво, горизонт, користь.

Велосипед, черешня, шеренга, гриміти, черевики, тривати, дрижати, стереже, деревина, абрикос, коридор, очерет, телефон, перерва, арифметика, криниця, лелека, кричати, глибокий, телеграма, крижаний, бригада, середній.

Блузка, берегти, садки, дубки, ложка, бризкати, боязкий, солодкий, м'ясорубка, лебідка, дужка, дошка, котушка, криветка, вигадка, дудка, крадіжка, домішка, бігти, нелегкий, брязкіт, гризти, колодка, заморозки.

Стежка, завдовжки, завширшки, вудка, губка, довідка, скребти, зарядка, звідки, зрідка, випрягти, замазка, мотузка, вокзал, зразковий, ліжко, коробка, жабка, навприсядки, арабський, виразка, в'язка, вогкий, зубки.

Сховати, спланувати, стривожити, сторгувати, склеїти, схуднути, скомбінувати, стемніти, спяяти, скинути, стерти, список.

Згнути, зчистити, зцідити, зшити, зміряти, зварити, злити, зсипати, зрізати, зв'язати, здути, змішати, знайти, зрадити, змужніти.

Розбити, роззброїти, розписати, розвідати, розгромити, розбудувати, розвантажити, розгладити, розчистити, роз'єднати, розказати.

Безсоння, безмежжя, беззубий, безбілетний, безсильний, безкрилий, безголосий, безхмарний, безаварійний, безлісний.

Збити, списати, розфарбувати, роззутися, скупатися, зсохнути, спускати, розминутися, розкроїти, зважити, роздати, безмоторний, розповідь, розщебетався, зламати, скінчити, схвилювати, безнадійний, безкозирка.

4-й клас

Земля, межа, груша, парта, хуртовина, вежа, книга, куля, диня, діжа, круча, задача, площа, річка, трава, каша, криниця, вишня, мережа, зоря, площа, квітка, долоня, левада.

Честь, бандероль, розкіш, блакить, ніжність, галузь, мазь, подорож, туш, ніч, сіль, паморозь, міць, віддаль, радість.

Вельмишановний, жовтогарячий, білосніжний, чорнобровий, волелюбний, рожевошокий, добродушний, глибоководний, широколистий.

Сільський, міський, донецький, гірський, ткацький, київський, ризький, черкаський, чеський, паризький, запорозький, прилуцький.

Хмельницька, Одеська, Львівська, Івано-Франківська, Сумська області.

П'ятдесят, дев'ятнадцять, сімдесят, п'ятсот, шістдесят, вісімдесят, шістсот, мільйон, вісімсот.

Тягнеш, печеш, береш, кажеш, радієш, мелеш, ідеш, маєш, молодієш, червонієш, думаєш, пишеш, залишаєш, ляжеш, стрибаєш, малюєш, доглядаєш.

Гориш, клеїш, сичиш, кричиш, спиш, стоїш, косиш, їдиш, носиш, летиш, тремтиш, довершиш, збільшиш, захистиш.

Незчутися, ненавидіти, непокоїтися, нехтувати.

Прилетіти, прискорити, прибудувати, присісти, приліпити.

Спекти, згубити, сточити, злити, склеїти, зносити, сформува-
вати.

Кусається, родиться, коливається, висипається, боїться, піклується, навчається, котиться, зберігається, підписується.

Щоденно, щоранку, щовесни, щойно, щоразу, щонайбільше.

Вгору, вперед, вглиб, ввєрх, ввєчері, ввранці, ввлітку, ввчора, ввперше, ввп'яте, ввдалині, ввсередині, ввнаслідок.

Звєрху, збєку, знизу, зранку, справа, скраю, зліва, ззаду, зранку, знедавна, заочі, смєрком, спробунку.

Бєз краю, ввд ранку до ввєчєра, з перєляку, на ввдмінно, не з руки, раз у раз, час ввд часу, пвд час.

Зовсім, ліворуч, додому, додолу, навмисно, впоперек, босоніж.

Якщо своєрідність опанування навички читання визначають у дітей старшого віку, то можна пропонувати тексти з підручників відповідно року навчання.

Букви

2, 3, 4-й класи

А Б В Г Г Д Е Є Ж З И І І Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч
Ш Щ Ъ Ю Я

О А Ю Д Т Л М Х Г Ф Г Н П Б С З Ц Т Ш Щ Ц Ъ Р Ї Й І
Ч Т Д Н Ж Є С Е Є У Ю Г К

а б в г г д е є ж з и і і й к л м н о п р с т у ф х ц ч ш щ ъ ю я

б п в д в ф с з х л м и у и й н п т д ч т ц щ ш а о а я ю у к ж
р ь ф е є і м п б т д н х г і к ж з ш с

2.2. Якісний аналіз навички читання

Задля зручності та подальшого якісного аналізу навички читання кожного окремого учня ми пропонуємо скористатись бланком-схемою.

П. І. Б. учня, клас	
Стан усного мовлення	<i>Звуковимова:</i> <ul style="list-style-type: none">• наявність замін або неправильного вимовляння звуків;• фонетично чисте мовлення. <i>Зв'язне мовлення та лексико-граматична сторона мовлення:</i> <ul style="list-style-type: none">• речення переважно прості непоширені;• речення переважно прості поширені;• речення аграматичні;• речення граматично правильні
Спосіб читання	Буквами та складами. Складами. Складами та словами. Словами
Темп читання	Повільний. Середній. Швидкий
Виразність читання	Малоінтоноване та монотонне. Інтонаційно забарвлене, виразне
Правильність читання	Помилкове прогнозування закінчень та цілих слів. Пропуски букв та складів. Заміни та зміщення букв, які позначають фонетично близькі звуки. Заміни та змішування букв, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення).

	<p>Заміни графічно схожих букв. Додавання зайвих букв та складів. Перестановки. Недочитування. Злиття або роз'єднання слів. Спотворення, перекручування звукоскладової структури. Читання переважно правильне, містить окремі помилки. Читання правильне, без помилок</p>
<p>Розуміння прочитаного</p>	<p>Неможливість переказу навіть за запитаннями. Розповідь з порушеною послідовністю подій та неповним розумінням прочитаного. Розповідь з правильно викладеною послідовністю подій та відповідними умовиводами</p>

Має бути присутнім варіант матеріалу, який пропонують учневі, і варіант, у якому під час читання дитини вчитель має змогу фіксувати можливі помилки. Другий ретельно аналізують. Після обстеження читання необхідно заповнити таблицю. Таким чином, учитель отримує повну картину стану сформованості навички читання і в подальшому має змогу вибудувати свою роботу з тими учнями, яким це необхідно, відповідно до виявлених відхилень.

З такими параметрами, як виразність, спосіб і темп читання, на наш погляд, усе доволі зрозуміло, адже вчителі загальноосвітніх шкіл у своїй педагогічній роботі завжди зустрічаються з ними ще під час навчання дітей грамоті. Однак вважаємо за необхідне акцентувати на таких двох основних параметрах: правильність читання й розуміння прочитаного. Більшості форм дислексії притаманна велика кількість поми-

лок, що ускладнює не лише технічний бік, а й безпосередньо негативно впливає на усвідомлення прочитаного. Цей параметр зазвичай найбільш виражений.

Наведемо приклади помилок:

- *помилкове прогнозування*, наприклад: кінчається — скінчилась, жив — жили, справедливий — справедливим, горіх — горішок, господиню — господариню, черногуз — чорновик, доріжка — дірка, бридкий — будинки, кружка — курка, магістраль — магічний, садки — садити, палац — палець, кварц — квас, моїх — моїм, дубки — думка, паровоз — пароплав, твоє — твоя, кашкет — каштан, пісні — пісня, країною — Україною, цар — час, кріп — грім, дівчатка — дівчинка, озирається — озивався, боїться — боявся, кидається — кинувся, нього — його, хату — хати, торбинку — торбу, побрів — побіг, зшити — жити, зв'язати — зв'язувати, розчистити — розчитати, безбілетний — безбілійний, розповідь — розповісти;

- *пропуски букв та складів*, наприклад: паморозь — амороз, вересень — вереснь, зруб — руб, випала — випла, алмаз — алаз, плужний — пужний, солодкий — солодий, бридкий — брикий, черногуз — чергуз, скороход — скород, монпансьє — монпансье, позадрив — позадрив, багатство — багаство, хоч — оч, фокус — фоус, одинака — одинка, оженити — ожнити, зостанешся — зостанеша, вогко — вого, повернуся — поверус, другий — ругий, Галя — гля, Настуся — натуся, заморзки — заморози, своєю — воєю, просто — прото, подала — подла, озирнувся — озувся, черешня — целеня, перерва — перева, завширшки — завшки, вокзал — вокал, стривожити — тривожити, роззброїти — розроїти, безлісний — безліній, зважити — важити, розщебетався — розщебетася;

- *заміни*:

- заміни та змішування букв, які позначають фонетично близькі звуки, наприклад: двір — твір, сидить — ситить, жодного — шодного, злого — слога, волохатий — вологатий, гриб

— грип, фокус — вокус, ходьба — годьба, коробка — корубка, коробка — горобка;

■ заміни та змішування букв, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), наприклад: кручі — круці, враз — враж, боротьба — боротка, галявина — галявина, чим — щим, військо — війско;

■ заміни графічно схожих букв, наприклад: розмахує — розмохує, Сидора — Судора, тоді — гопі, потім — потіл, торбиною — порбиною, ворога — ворота, боротьба — баратьба, наждак — наждаж, рідкий — рідний, дома — пома, зуб — зур, шишка — шипка;

• *додавання зайвих букв та складів*, наприклад: зробиш — збробиш, Белград — Блелград, компрес — комперес, вишневий — швишневий, військо — війського, одруження — обдруження, державою — дудержавою, куб — букуб, овес — вовес, вдома — водома, кордону — кородону, грузько — гурузько, загадка — загардка, хлопець — холопець, третьокласниця — третокласниця, рідкий — рідникий, доходить — дошходить, бас — байс, слизько — силитько, барбарис — барабарис, багатство — багатовство, торбою — торботою, скигнить — скригнуть, скатертина — складертина, вечеряти — вечерняти, садки — садики, коробка — коробака, спланувати — спаланувати, згинути — згринути, розказати — розклазати;

• *перестановки*, наприклад: рушаю — рашую, скаржився — скражився, агрус — аргус, голубка — голубак, біду — дібу, легко — легок, хоч — чох, вдома — двома, скарб — краб, із — зі, Сороконіг — сокороніг, Сороконіг — сорокогін, дрижати — диржати, зсохнути — зхонути, безкозирка — безкоризка, двір — трів, тоді — доті, зсипати — зписати, двір — дрів, він — ні, дубки — будки, таки — тика, мчить — мичть, та не — на те, пишеш — шипеш;

• *недочитування*, наприклад: ательє — атель, моїм — мої, темп — тем, цілою — ціло, кордону — кордон, одинака — оди-

нак, кігті — кігт, межі — меж, навітки — навітк, ногою — ного, Парасі — парас, один — од, розминутися — розминуту, товариша — товариш, вірив — вір, розминутися — розминуту, розщобетався — розщобетав, Настуся — Настус, Парасі — Парис, школу — шко;

- *злиття або роз'єднання слів*, наприклад: мене ж — ежне, керуй — керу й, зробиш — зроби ж, нелегкий — не легкий, лебідка — ле бідка, вірив що — вірищ, ...запізнитися дівчатка — запнізтативчатка, рожевощокій — рожево щокій, добродушний — добро душний, глибоководний — глибоко водний, щонайбільше — що найбільше;

- *спотворення, перекручування звукоскладової структури*, наприклад: скарг — скрег, позаздрив — прозарив, якраз — якзав, сів — від, компрес — комдурс, тулуб — гтруб, підошва — підштов, рушниця — рубія, стежка — серка, будка — бурдва, старий — трарий, тулуб — дупулуб, батальйон — багано, дзига — гвід, скарг — крарг, кварц — крац, торбиною — одбирно, скиглить — клигить, черевички — церевоти, ложка — сонка, сховати — хловати, безголосий — безгострой, безнадійний — безманий, скатертина — ратертина, зарядка — взядка, стерти — стреби.

Необхідно зосередити увагу на таких випадках, що також відносять до дислексії: коли дитина читає переважно правильно, однак прочитане не розуміє. З'ясувати рівень розуміння прочитаного можна не лише спираючись на вміння дитини переказувати, а й за допомогою питань до прочитаного тексту. Саме тому ця частина обстеження є не менш важливою, ніж визначення характеру й типології помилок під час читання.

Повний та якісний аналіз за запропонованою вище методикою обстеження навички читання дає можливість правильно кваліфікувати порушення й визначити подальшу стратегію надання допомоги. Важливим є співставлення результатів виконання кожного із завдань для виявлення закономірностей

прояву помилок у контексті різного за складністю й величиною лексичного матеріалу, що в подальшому дає змогу обрати правильну послідовність подолання недоліків у контексті виявленого механізму порушення, що представлено нижче.

3. ВИЯВЛЕННЯ МЕХАНІЗМУ РОЗЛАДІВ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1. Психологічні основи успішного оволодіння навички читання

<i>ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ЧИТАННЯ</i>		
<i>Правильне розпізнавання графічних одиниць (буква, графема, слово)</i>		<i>Достатнє розуміння прочитаного</i>
<i>Зоровий аналізатор</i>	<i>Мовлен- нево- руховий аналізатор</i>	<i>Слуховий аналізатор</i>
<i>Зорові функції та операції: сприйман- ня; увага; пам'ять; контроль</i>	<i>фонетич- ний бік мовлення</i>	<i>Слухові функції та операції: сприймання; увага; пам'ять; контроль Фонематичний слух: фонематичне сприй- мання; фонематичне уявлен- ня; звуковий аналіз та синтез у зовнішньому плані; звуковий аналіз та синтез у внутрішньо- му плані</i>
		<i>лексико- граматична сторона усного мовлення</i>
		<i>мисленева діяльність</i>

Рис. 3.1

Для розроблення психолого-педагогічної технології виявлення механізму дислексії у дітей розглянемо схему психологічної структури читання (В. М. Ільяна) (рис. 3.1).

Навичка читання містить два основних компоненти: декодування тексту, який представлено в графічній формі, переведення його в усномовленневу форму та розуміння значення письмового повідомлення.

Процес читання починається із зорового сприймання, розрізнення та впізнавання букв. Надалі відбувається співвіднесення букв із відповідними звуками та відтворення звуковимовного образу слова, його прочитування. Унаслідок співвіднесення звукової форми слова з його змістом відбувається розуміння прочитаного.

Процес декодування під час навчання аналітико-синтетичним методом (цей метод застосовують переважно в навчанні читанню мовами, що мають фонетичний принцип письма, до групи яких належать українська мова) на початковому етапі оволодіння читанням містить ряд операцій:

- з'ясування звуко-буквеної відповідності;
- злиття складів;
- відтворення звукового образу слова.

Читання є навичкою, виробленою у процесі безпосереднього цілеспрямованого навчання. За вченням М. О. Бернштейна, формування будь-якої навички відбувається за певними законами. Відповідно до його теорії будь-яка навичка та операції, з яких вона складається, на початковому етапі формування відбувається під свідомим контролем. Схема регуляції та контролю за діями максимально розгорнута. Під час удосконалення навички окремі операції автоматизуються. Їхня регуляція здійснюється в згорнутішому вигляді поза свідомим контролем. На останньому етапі лише кінцевий результат усього ланцюга операцій свідомо контролюють. *Ця схема є доцільною для розуміння оволодіння навичкою читання.*

На початковому етапі навчання операції читання реалізуються в певній послідовності: спочатку впізнавання букв та співвіднесення їх з відповідною фонемою, далі відбувається злиття декількох букв у склад, злиття складів у слова та слів у фразу. Усі ці операції відбуваються в зазначеній вище послідовності. Кожна з них потребує свідомого *контролю* й вимагає певного розумового зусилля. Далі за нормальних умов вони автоматизуються. Під свідомим контролем залишається лише осмислення прочитаної фрази або висловлювання. Як зазначає О. М. Корнев, на кожному етапі розвитку навички читання існує операція, яка є найбільш відпрацьованою й протікає автоматизовано. Вона, на його думку, демонструє той рівень, на якому операції декодування набули завершеної зрілості, автоматизувались та не потребують свідомого контролю.

Ми розуміємо, що для нормального опанування навички читання необхідною основою є психофізіологічна готовність дитини, основними умовами якої є достатній рівень розумового розвитку та усного мовлення, а саме зв'язного мовлення, правильності звукового оформлення мовлення та лексико-граматичної його сторони. Недоліки з боку зазначених компонентів не лише негативно впливають на техніку читання, а й зумовлюють виникнення проблем у розумінні прочитаного. Функції та операції, що забезпечують нормальну основу оволодіння читанням, потребують детального розгляду, який репрезентований нижче.

На час ознайомлення дитини з графічними образами звуків у дітей мають бути сформованими вміння виявляти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. Ці вміння забезпечує достатній рівень сформованості фонематичних процесів — сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій.

Коли дитина навчається читанню, фонетичні образи звуків із притаманними їм акустико-артикуляційними ознаками

поєднуються із відповідними оптичними уявленнями, які відповідають певним графічним зображенням букв. Дитина опиняється на новому важливому етапі. До фонематичних уявлень додаються оптичні уявлення, і тепер звук набуває акустичних, артикуляційних та оптичних ознак. Формуються тимчасові зв'язки в корі головного мозку між фонемою, артикулемою та графемою. Установлення цих зв'язків потребує певного рівня розвитку розумових операцій. Успішне протікання зазначеного процесу забезпечується зоровим аналізатором та залежить насамперед від рівня розвитку зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю.

Наступним кроком в оволодінні навичкою читання стає поєднання декількох букв у склади. Під час цієї дії дитина прочитує склад, забігаючи очима вперед. Відбувається так звана антиципація. Учень, читаючи, спирається вже не на окрему букву, а обирає певну артикуляцію відповідно до наступної букви. Важливим моментом під час опанування читання по складах є те, що прочитане набуває звукової схожості зі звучанням усного мовлення. Зазвичай тут з'являються перші здогадки (як правильні, так і ні). Важливу роль у цьому процесі відіграють три аналізаторні системи: зорова, слухова та артикуляторна. Значимо, що дві останні лише доповнюють першу, основною тепер і надалі є зорова. Такий процес забезпечують такі операції: зорове сприймання, увага, пам'ять і контроль; слухова увага й контроль; артикуляторний контроль. Розумові дії й тут мають вагоме значення й проявляються насамперед у суцесивному аналізі та синтезі.

Отже, основними умовами успішного оволодіння навичкою читання є: достатній рівень мисленнєвої діяльності, сформованість усного мовлення, фонетико-фонематичної сторони (звуковимова, слухова диференціація фонем, фонематичного аналізу та синтезу), лексико-граматичного аналізу та синтезу, лексико-граматичної будови, достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу синтезу та мнезису.

Виходячи із цього, ми окреслили *необхідні напрямки дослідження*, які дають змогу детально дослідити ті функції та операції, які забезпечують процес читання.

З одного боку, писемне мовлення можливе та формується лише на базі усного мовлення, тому одним з напрямків діагностики має бути з'ясування стану сформованості усного мовлення, а саме детальне вивчення усіх його компонентів — *зв'язного мовлення, лексико-граматичної будови та фонетико-фонематичної сторони*.

З іншого боку, писемне мовлення забезпечується психофізіологічною основою, її базою в процесі читання є сумісна робота зорового, акустичного та кінестетичного аналізаторів. Ці аналізаторні системи забезпечує ряд психічних функцій та операцій, які в процесі діагностики необхідно детально обстежити, а саме: *зорове, слухове сприймання, увага, пам'ять і контроль*.

Варто наголосити, що опанування навички читання, як і будь-якої іншої навички, відбувається завдяки інтелекту, тому за необхідності (з метою уточнення) доцільно під час діагностики дослідити *стан мисленнєвої діяльності*.

Таким чином, для проведення ґрунтовної діагностики та визначення причин порушення читання в молодших школярів з ТПМ необхідно дослідити стан сформованості психологічних компонентів навички читання. Це дасть можливість виявити механізм дислексії в дітей та вчасно розпочати корекційну роботу за відповідними напрямками водночас. Такий підхід забезпечить розвиток недостатньо сформованих компонентів, які складають психологічну структуру навички читання в дітей із дислексією. Відзначимо, що технологія логопедичної роботи повинна мати варіативний характер: корекції та розвитку мають піддавати лише ті компоненти, які цього потребують у кожному окремому випадку. Отже, на перший план виходить індивідуальний підхід, який не виключає підгрупової роботи.

3.2. Зміст методики діагностики стану сформованості компонентів, які складають психологічну структуру навички читання

Відповідно до психологічної структури читання розглянемо напрями обстеження, які представлені надалі в окремих блоках. Необхідно зазначити, що обстеження дітей потрібно здійснювати індивідуально та фіксувати в протоколах. Це значно полегшить оброблення даних дослідження та дасть змогу прослідкувати, які саме функції та операції недостатньо сформовані і з якого етапу необхідно розпочинати корекційно-розвивальну роботу.

Блок 1. Дослідження усного мовлення

Дослідженню зазвичай передує ґрунтовне логопедичне вивчення дитини, тому під час вивчення усного мовлення педагог має на меті підтвердити або уточнити попередні висновки, які відображені в індивідуальних логопедичних картках дошкільників. Саме тому, на нашу думку, під час обстеження достатньо пропонувати тільки окремі завдання, приклади яких ми наводимо нижче.

Як основу використано класичну послідовність обстеження усного мовлення, а саме:

- обстеження зв'язного мовлення;
- обстеження лексико-граматичної будови;
- обстеження фонетико-фонематичної сторони.

Уже під час дослідження зв'язного мовлення логопед має можливість звернути увагу на особливості лексичної сторони мовлення учнів, особливості граматичної будови та звуковимову молодших школярів з ТПМ.

Для обстеження зв'язного мовлення пропонуємо завдання на складання розповіді за серією сюжетних малюнків. Для визначення лексико-граматичної будови мовлення — окремі вибірккові завдання на словозміну й словотворення та низку інших. Необхідно зазначити, що під час добору завдань для

обстеження беремо до уваги, що в процесі читання дитина вже від початку спирається на зоровий стимул, а це значно обмежує негативний вплив недоліків зв'язного мовлення та лексико-граматичної будови на технічний бік процесу. Такий вплив порушень усного мовлення можливий за умов зниження зорового контролю (що ми й маємо дослідити детально у спеціально спрямованих на ці функції та операції завданнях) та проявляється передусім на рівні неправильних змістових здогадок, які й спричиняють певний відсоток семантичних помилок. Таким чином, до цього блоку було внесено лише найпоказовіші, на наш погляд, завдання.

Наводимо приклади завдань.

Завдання — скласти розповідь за серією сюжетних малюнків.

Мета: визначення стану зв'язного мовлення, лексико-граматичної будови.

Інструкція: «Роздивись малюнки, склади розповідь».



Завдання — закінчити речення антонімом.

Мета: перевірка лексичного запасу.

Інструкція: «Назви слова-навпаки. Я починаю речення, а ти його продовж».

Речення:

Слон великий, а мишка ...

Подушка м'яка, а камінь ...

*Вогонь гарячий, а лід ...
Лимон кислий, а торт ...
Дерево високе, а куця ...*





Завдання — змінити слово із однини на множину.

Мета: перевірка лексичного запасу (словозміна).

Інструкція: «Я називатиму слово, коли предмет один, а ти, коли багато, наприклад: метелик — метелики, дитина — діти тощо».

Слова:

Будинок (будинки).

Книга (книжки).

Дерево (дерева).

Іграшка (іграшки).

Яблуко (яблука).

Квітка (квітки).

Стілець (стільці).

Колесо (колеса).

Огірок (огірки).

Завдання — схарактеризувати предмети, використовуючи якомога більше прикметників, дібрати то групи предметів узагальнювальне слово.

Мета: перевірка активного прикметникового запасу слів та узагальнювальних понять (фрукти, овочі, посуд, одяг, взуття, меблі).

Інструкція: «Опиши предмети, використовуючи якомога більше слів. Наприклад: груша (яка?) — смачна, жовта або зелена, соковита, ароматна; склянка (яка?) — прозора, чиста тощо.

Добери до групи предметів узагальнювальне слово».

Лимон (який?)...

Яблуко (яке?)...

Сливи (які?)...

Огірок (який?)...

Буряк (який?)...

Морква (яка?)...

Цибуля (яка?)...

Стакан (який?)...

Чашка (яка?)...

Шафа (яка?)...

Стілець (який?)...

Стіл (який?)...

Каструля (яка?)...

Виделка (яка?)...

Куртка (яка?)...

Шарфик (який?)...

Шорти (які?)...

Сукня (яка?)...

Чоботи (які?)...

Черевики (які?)...

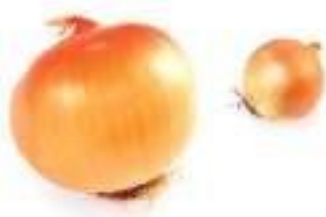
Крісло (яке?)...

Кішка (яка?)...

Ведмідь (який?)...

Кріт (який?)

Канарка (яка?)









Завдання — створити зменшувально-пестливі слова.

Мета: визначення лексичного запасу (словотвір).

Інструкція: «Утвори слова за прикладом: м'яч — м'ячик, стілець — стільчик тощо».

Слова:

Ваза (вазочка).

Книга (книжечка).

Дівчина (дівчинка).

Заєць (зайчик).

Кінь (коник).

Ліс (лісочок).

Їжак (їжачок).

Ніс (носик).

Рот (ротик).

Палець (пальчик).

Доволі ґрунтовним має бути й обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення молодших школярів з ТПМ. Якщо в розмовному мовленні під час проведення обстеження відзначено порушення з боку звуковимови, то надалі необхідно перевірити вимовляння нечітких або спотворених звуків спочатку ізольовано, потім у складах та словах як з опорою на правильне артикулювання експериментатора, так і без еталонного звучання, а також зафіксувати вимову звука під час розмовного мовлення.

Обстежуючи стан сформованості фонематичних процесів, необхідно дослідити (принцип добору завдань спирається на психолінгвістичну періодизацію та особливості формування фонематичного слуху, розроблену Соботович Є.Ф.):

— фонематичне сприймання;

— фонематичні уявлення (головною умовою виконання завдань є *абсолютне виключення артикулювання* слів дитиною, а також *виключення опори на слухове сприймання*. Тобто дитина має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно);

— звуковий аналіз у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного педагогом або дитиною);

— звуковий синтез у зовнішньому плані;

— звуковий аналіз у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого приговорювання чи то артикулювання, виключно за уявленням);

— звуковий синтез у внутрішньому плані;

— складовий аналіз у зовнішньому плані;

— складовий синтез у зовнішньому плані.

На нашу думку, саме така схема обстеження уможливить визначення щабля розвитку, на якому знаходиться дитина і з якого необхідно розпочинати логопедичну роботу задля вдосконалення та розвитку фонематичного слуху.

Розглянемо завдання детальніше.

Завдання — виокремити на слух задане слово з-поміж слів, схожих за лексичним значенням, а також слів, схожих за звучанням.

Мета: визначення фонематичного сприймання.

Інструкція: «Плесни в долоні, коли почуєш слово **дощ**».

Слова: *хмара, ліс, весна, борщ, весна, дощ, зошит, куц, річка, хвоц, чоботи, дощ, калюжа, дощ, вода.*

Завдання — виокремити на слух заданий звук з-поміж інших звуків (далеких та близьких за акустико-артикуляційними ознаками).

Мета: визначення фонематичного сприймання.

Інструкція: «Я називатиму звуки, а ти ловитимеш лише звук «...». Слухай уважно, коли почуєш звук «...» — «лови» його, плескай у долоні».

Звуки:

[С] — а о с и е у с і у е а а с с о и с и е

[А] — і е а и і о і е у у а и е і а о і е а
[Л'] — л л л л' л л л л' л л л' л' л л л л
[С] — с ш з с ц ч с ж з ц с ш ш с ш ц с
[Ж] — ж з з дж ж ч щ ж з ш ж ж ш з ч ж
[П] — п б д п' в б п б п п' п' п п б б п

Завдання — виокремити на слух заданий склад з-поміж інших складів (далеких та близьких за акустико-артикуляційними ознаками)

Мета: визначення фонематичного сприймання.

Інструкція: «Я називатиму склади, а ти ловитимеш лише склад «...». Слухай уважно, коли почувеш склад «...» — «лови» його, плескай у долоні».

[СУ] — са шу зу са ци чу су жо зе ці со ше ши си ца су

[АК] — ла ак ло ал ак кла га ак іг уг ак ог

[ШЕ] — еш же ше зе зе ше дже еш же че ще же зе ше же еш же ше зе че же

Завдання — виокремити на слух заданий звук у слові.

Мета: визначення фонематичного сприймання.

Інструкція: «Я називатиму слова, а ти ловитимеш лише ті, де є звук «...». Слухай уважно, коли почувеш звук «...» у слові — «лови» його, плескай у долоні».

[О] — дорога, мир, дім, сорока, кіт, сова, вінок, опосум, пар, родина.

[І] — сім, блакитний, підкова, сірий, зоопарк, хижак, ніч, собака, піч.

[Н] — кінь, лопата, носоріг, мука, нива, калина, лапа, лампа, малина, ноги, ніс, пісок, горобина, бігати, машина, Микола, камінь, мак.

[Р] — ракета, рик, лапа, кора, вовк, баран, клавіші, лицар, відро, клей.

[З] — салат, злива, слива, салют, зірка, слизько, шия, казка,

мотузка, синій, змія, коса, коза, басейн, базар, овес, пес, жирафа, зозуля, кажан, жердина, замок.

[Ш] — шишка, чорний, жолудь, щавель, пшоно, качка, кішка, джміль, кошик, жменя, шланг, жаба, шафа, жага, щука, жетон, шезлонг, штанга, чашка.

[К] — клоун, гладіолус, гава, пакет, камінь, вагон, ховрах, килим, молоко, паска, виделка, гудзик, праска, парасоля, гедзь, зозуля, кавун, гриб, хижак.

[ДЖ] — дзижчить, джміль, драбина, баклажан.

Завдання — розрізнити на слух слова-пароніми

Мета: визначення фонематичного сприймання.

Інструкція: «Я називатиму предмети, а ти кажи, де це намальовано (для виконання пропонують серію спеціально дібраних картинок зі словами-паронімами)».

Завдання — розкласти у два стовпчики намальовані предмети, назви яких містять заданий звук, не промовляючи їх.

Мета: визначення фонематичних уявлень.

Інструкція: «Ось два будиночки. В одному живуть слова зі звуком Ж, в іншому — зі звуком З. Розклади предмети в потрібні будиночки (аналогічно на звуки р–л, т–д, п–б, ч–ц) (для виконання пропонують серію спеціально дібраних картинок із заданими звуками в різних позиціях).

Завдання — дібрати слова на заданий звук з-поміж різноманітних малюнків.

Мета: визначення фонематичних уявлень.

Інструкція: «Знайди слова, у яких є звук С; Ш; Р; Б; М (для виконання пропонують серію спеціально дібраних картинок із заданими звуками в різних позиціях).

Завдання — проаналізувати звуковий склад слів, назвати останній звук у слові.

Мета: визначення звукового аналізу в зовнішньому плані (потім у внутрішньому плані).

Інструкція: «Назви останній звук у слові».

Слова: *бік, ніс, вода, дзеркало, вогонь, скеля, пісок, пиріг, ворона, мотоцикл, палац, скорпіон, вітерець* (слова називає педагог).

Слова: *вовк, рука, слон, палець, слива, помідор, корабель* (слова пропонують у вигляді відповідних картинок та не проговорюють ані педагог, ані дитина).

Завдання — проаналізувати звуковий склад слів, назвати перший звук у слові.

Мета: визначення звукового аналізу в зовнішньому плані (потім у внутрішньому плані).

Інструкція: «Назви перший звук у слові».

Слова: *лампа, акула, їжак, ховрашок, ранок, зошит, щавель, яблуко, колодязь, листок, сила, коліно, гілка, гава, матрос, алича* (слова називає педагог).

Слова: *хліб, кавун, акваріум, вікно, шланг, лікар, черепаха, жаба, комар, вудка, джміль* (слова пропонують у вигляді відповідних картинок та не проговорюють ані педагог, ані дитина).

Завдання — проаналізувати звуковий склад слів, визначити кількість звуків у слові.

Мета: визначення звукового аналізу в зовнішньому плані (потім у внутрішньому плані).

Інструкція: «Визнач, скільки звуків у слові».

Слова: *сік, синиця, сова, ворог, ніс, корова, чай, крокодил, коридор* (слова називає педагог).

Слова: *мак, вогонь, кінь, їжак, квітка, папір, самокат,*

сіно, синиця, прапорець (слова пропонують у вигляді відповідних картинок та не проговорюють ані педагог, ані дитина).

Завдання — проаналізувати звуковий склад слів, назвати звуки, зберігаючи послідовність.

Мета: визначення фонематичного аналізу в зовнішньому плані (потім у внутрішньому плані).

Інструкція: «З яких звуків складаються ці слова? Назви їх».

Слова: сік, сова, білка, зима, синиця, береза, прапор (слова називає педагог).

Слова: мак, слон, ліс, квітка, папір, самокат, жирафа, ворона, велосипед (слова пропонують у вигляді відповідних картинок та не проговорюють ані педагог, ані дитина).

Завдання — скласти зі звуків слова, поєднавши їх між собою та встановивши правильну послідовність.

Мета: визначення звукового синтезу.

Інструкція: «Звуки «переплутались». Треба їх зібрати правильно, із них вийде слово (для виконання завдання додатково пропонують картинки для полегшення актуалізації слів)».

Звуки:

А Р К (*рак*)

И Д М (*дим*)

О З А К (*коза*)

С О Л Н (*слон*)

Б А С О К А (*собака*)

А К П У Т С А (*капуста*)

Завдання — поділити на склади слова, різноманітні за складовою будовою.

Мета: перевірка складового аналізу.

Інструкція: «Поділи на склади слова:

ніс, коза, річка, лебідь, вітер, пастух, лопата, олівець, коридор, лампочка, новобудова».

Завдання — утворити слово, правильно поєднуючи між собою переплутані склади.

Мета: перевірка складового синтезу.

Інструкція: «Склади «переплуталися». Якщо їх правильно поєднати, то отримаємо нове слово. Назви слова, які в тебе вийдуть».

Склади та слова:

ець за — *заець*

да во — *вода*

со ка ро — *сорока*

ре бе за — *береза*

се ко ле — *колесо*

ка шо лад ко — *шоколадка*

Блок 2. Дослідження зорових і слухових функцій та операцій молодших школярів з ТПМ

Обстеження зорових функцій та операцій складається із:

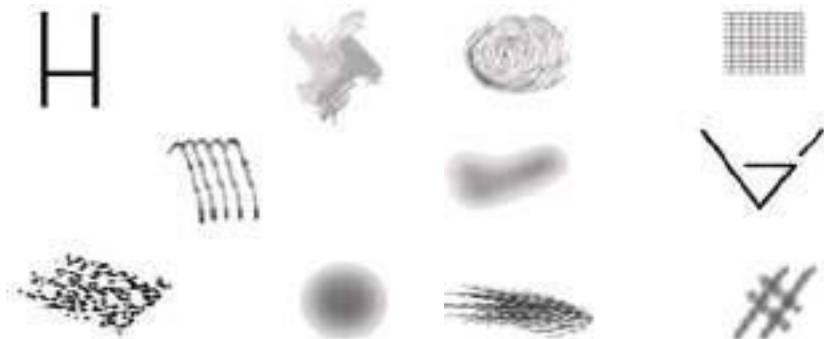
- визначення якості зорового сприймання учнів;
- визначення стану зорової уваги, стійкості, утримування та концентрації, динаміки та працездатності;
- визначення зорової пам'яті;
- визначення зорового контролю.

Розглянемо завдання методики детальніше.

Завдання — з-поміж зображень розпізнати одне — схоже на графічний знак.

Мета: визначення якості зорового сприймання на незнайомі графічні образи.

Інструкція: «Розкажи, що бачиш. Що перше, схоже на літеру, впало в очі (правильною вважається відповідь, якщо учень розпізнавав і виокремлював графічний знак та помічав його схожість із буквою)».



Завдання — з-поміж схожих на графічні зображення розпізнати те, що вирізняється і не схоже на букву.

Мета: визначення якості зорового сприймання.

Інструкція: «Скажи, що перше, не схоже на літеру, впало у вічі».



Завдання — з-поміж графічних образів, схожих між собою, треба виокремити букву.

Мета: визначення зорового сприймання та уваги на букву.

Інструкція: «Чи є тут буква? Якщо є, то яка? Назви й покажи».

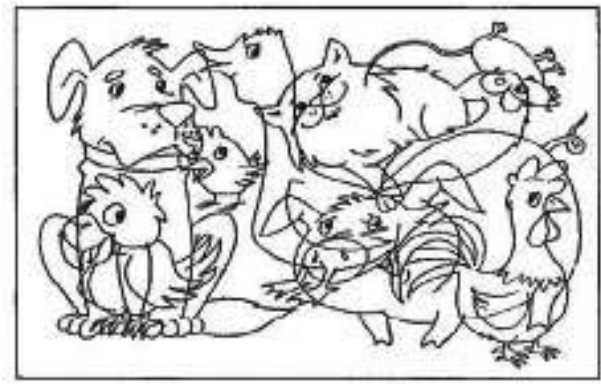
К Я
Б Б Б
С Э С
У Х У

о о о
Ж Ж Ж Ж
Н Н Н П
Ш Ш Ш Ш

Завдання — впізнати на малюнку всі предмети серед їх контурних зображень, що накладені один на одного».

Мета: визначення зорового сприймання (за методикою Р. С. Нємова).

Інструкція: «Які предмети сховались на малюнку?»

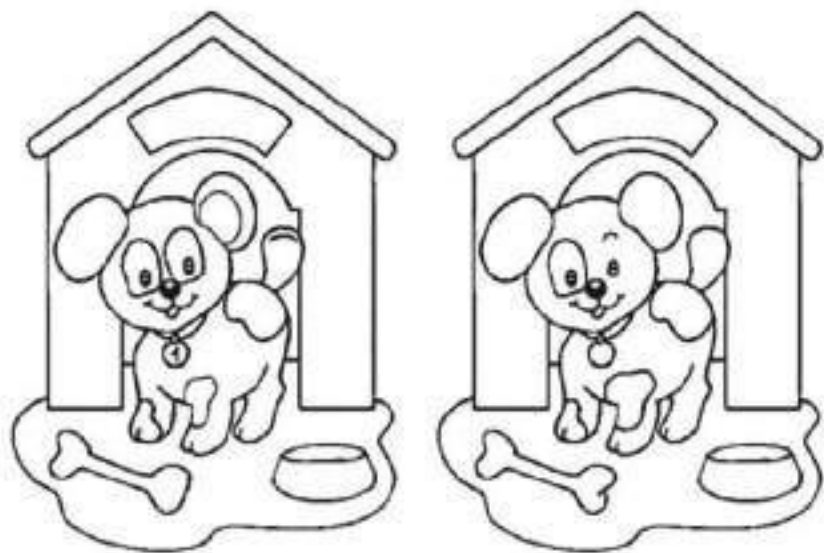


Завдання — знайти відмінності між схожими зображеннями.

Мета: визначення стану зорової уваги.

Інструкція: «Знайди на малюнках усі відмінності (спочатку пропонують кольорові малюнки, потім — чорно-білі)».



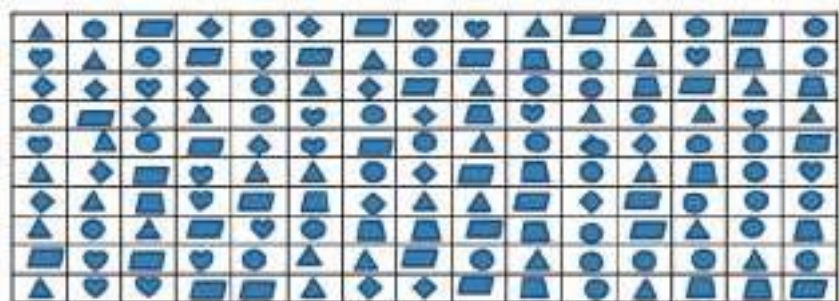




Завдання — віднайти та закреслити задану геометричну фігуру серед інших, запропонованих у таблиці, за 60 сек. — коректурна проба.

Мета: визначення стійкості та концентрації уваги на матеріалі друкованих літер

Інструкція: «Закресли в таблиці усі трикутники, які ти побачиш».



Завдання — віднайти та закреслити задану букву. Серед інших, запропонованих у таблиці, за 60 сек. — коректурна проба.

Мета: визначення стійкості та концентрації уваги на матеріалі друкованих літер

Інструкція: «Закресли букви **Е** в таблиці».

Т	О	Е	Д	Ж	О	Р	Е	Є	І	Ш	Х	Е	Б	А	В	І	Ч	С	Я
Ф	А	І	В	П	Р	Д	Т	Е	Б	Ю	М	С	Е	Ч	М	Р	У	К	Е
М	Т	И	С	Е	Ю	Т	Б	Н	У	Ц	В	Ч	Я	Ф	І	Е	Ц	Е	Й
Ц	У	В	Е	И	Р	Е	М	А	Ф	Ч	Я	Ч	В	У	Ц	К	Е	Б	Г
В	П	А	Ч	Ц	Т	Ь	Л	Л	Е	Ж	Ю	Б	Е	Ш	І	С	В	Ч	М
Ф	Ч	С	П	Г	Ш	Д	Ю	Ь	З	М	П	Р	А	В	У	Е	І	Ф	Ю
З	Є	Ю	Е	М	О	Л	Д	Ш	Х	Ї	Ф	Ц	Й	Е	В	С	М	В	К
П	Р	Ч	М	И	А	Н	К	Е	Л	Д	Ж	Є	Ш	Х	Н	Ї	К	Е	Ц
У	Й	І	Ч	Т	Ш	О	П	А	Е	Л	Д	З	Е	Є	Т	Е	Є	С	М
И	С	Н	Е	К	Ц	П	О	Р	Н	Е	Е	К	М	Т	Л	О	Г	Ь	Б
П	А	К	У	В	С	А	Р	Е	Ь	Б	Д	Ш	Л	З	Е	Х	І	Є	Е
Ь	О	Г	Б	Ш	Е	А	О	В	М	Ц	Й	Е	В	Ч	Т	Р	В	У	Б
Р	Е	Л	Д	Ж	Ю	Ш	Н	П	А	В	Е	Л	Ф	В	І	Ч	С	М	А
У	Ц	Е	П	К	У	А	М	Е	И	Т	О	Е	Н	Л	Д	Щ	Ш	Ж	Е
В	И	Е	Т	К	У	Е	О	Л	Ь	А	Г	Ю	Р	Щ	Ж	Е	Й	І	Т

Завдання — розставити цифри, розміщені в таблиці, по порядку (модифіковані таблиці Шульте).

Мета: визначення стійкості зорової уваги, динаміки та працездатності.

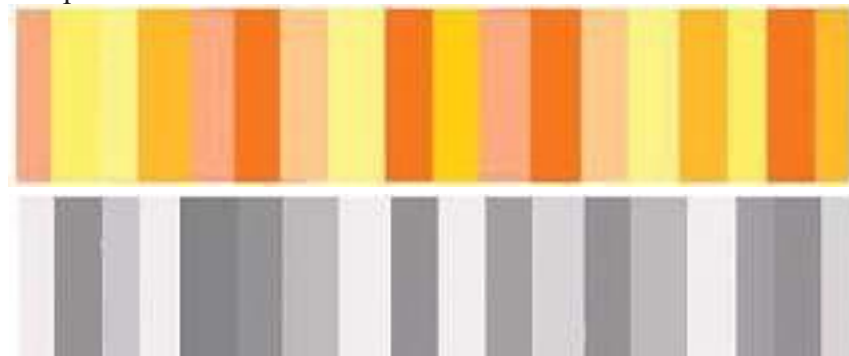
Інструкція: «Покажи й назви всі цифри по порядку від одного до дев'яти. Знаходь їх якомога швидше, але будь уважним».

2	9	6
5	1	4
7	3	8

Завдання — визначити заданий колір (у першому випадкові — найбільш насичений, у другому — найбільш світлий) серед запропонованого спектру відтінків.

Мета: визначення чіткості зорового образу в разі його змішування.

Інструкція: «Відміть лише *найтемніший* / *найсвітліший* колір».



Завдання — простежити очима, утримуючи увагу, та знайти правильний «вихід» з лабіринту.

Мета: визначення стійкості, утримування та концентрації зорової уваги.

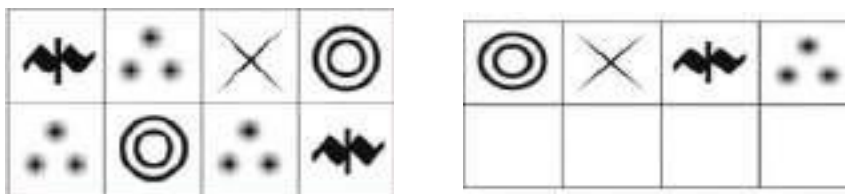
Інструкція: «Знайди вихід з лабіринту. Стеж лише очима. Покажи свій шлях (запропоновано три малюнки лабіринтів з трьома, чотирма та п'ятьма контурами, від найпростішого до найскладнішого)».



Завдання — віднайти в таблиці вільно розміщені чотири різні фігури, які повторюються, та запам'ятати кількість зображень кожної групи однакових геометричних фігур.

Мета: визначення утримування та стійкості зорової уваги.

Інструкція: «Порахуй та запиши в порожніх клітинках, скільки разів трапилася в таблиці кожна фігура (зображення фігур у клітинках демонструють протягом 15 сек.)».



Завдання — на змішаному заштрихованому фоні впізнати, виокремити букви.

Мета: визначення концентрації зорової уваги на графемному матеріалі.

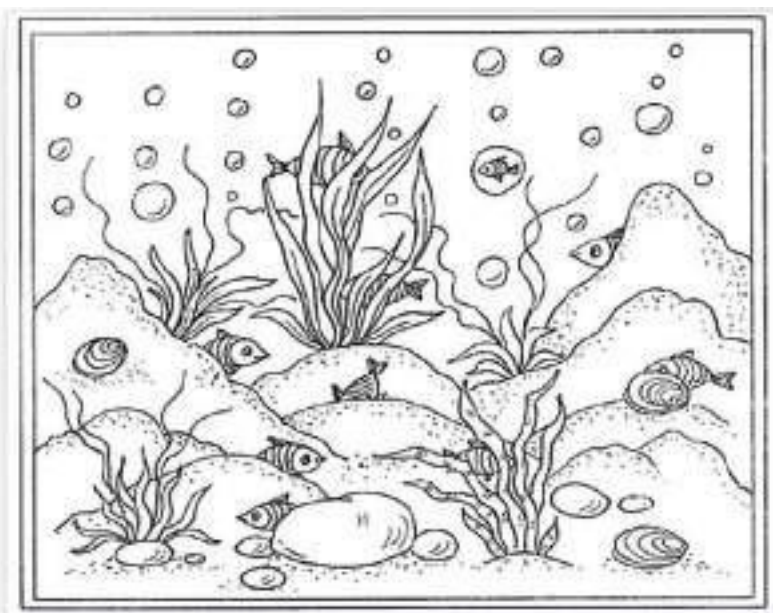
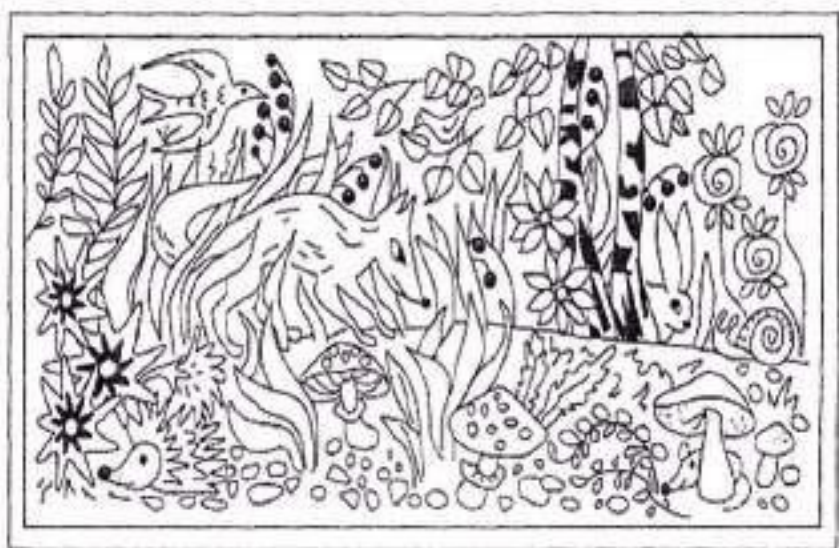
Інструкція: «Прочитай літери, що сховались у рамочках».



Завдання — віднайти й порахувати на чорно-білому малюнку всіх (10) намальованих рибок з повним і фрагментарним зображенням.

Мета: дослідження зорової уваги, мислення.

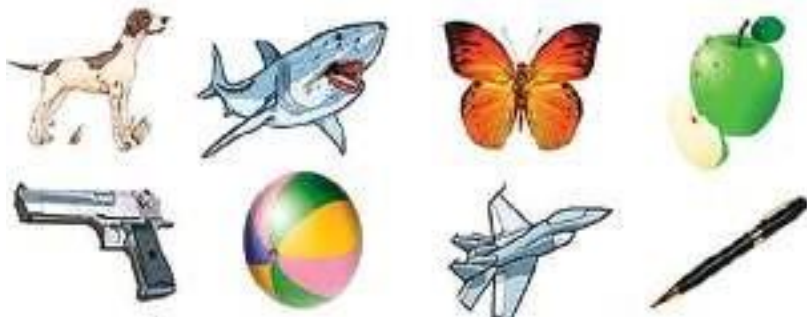
Інструкція: «Знайди й покажи на першому малюнку лісичку, равлика, мишку, пташку, їжачка; на другому — усіх рибок».



Завдання — запам'ятати вісім зображень логічно не пов'язаних предметів.

Мета: визначення короткочасної зорової пам'яті (перевірка запам'ятовування через 10–15 сек).

Інструкція: «Подивись на картинки. Запам'ятай їх. Які предмети ти запам'ятав? Пригадай (для виконання пропонують спочатку кольоровий матеріал, потім — чорно-білий)».



Завдання — запам'ятати зображення логічно пов'язаних предметів.

Мета: визначення короткочасної зорової пам'яті (перевірка запам'ятовування через 10–15 сек).

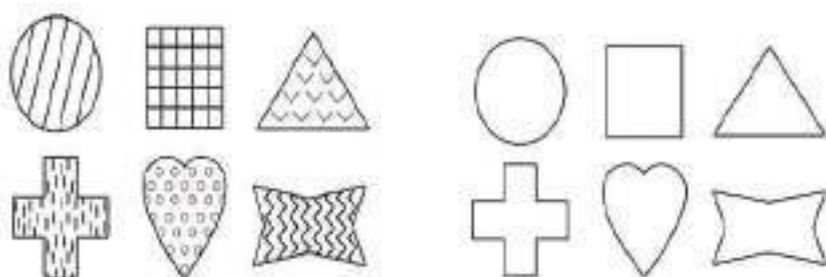
Інструкція: «Подивись на картинки. Запам'ятай їх. Які предмети ти запам'ятав? Пригадай. Подивись на картинку та покажи лише ті, які ти вже бачив на попередньому малюнку».



Завдання — запам'ятати та відтворити (через 20 сек.) різні графічні візерунки в різних за формою геометричних фігурах.

Мета: визначення короткочасної зорової пам'яті (на абстрактному графічному матеріалі).

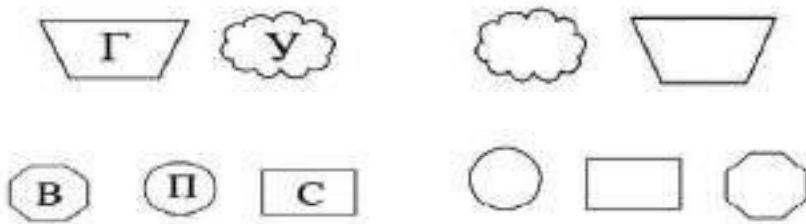
Інструкція: «Запам'ятай, який візерунок намальовано в кожній геометричній фігурі. Намалюй такий самий у порожніх фігурах».



Завдання — запам'ятати та відтворити (через 10 сек.) розміщені у двох (потім трьох) різних геометричних фігурах літери.

Мета: перевірка запам'ятовування графічних зображень літер.

Інструкція: «Запам'ятай, яка буква знаходиться в кожній фігурі. Поклади потрібні букви в порожні фігури (літери дібрано такі, що не схожі за формою з фігурою, у якій вони містяться)».



Завдання — на малюнку з «нісенітницями» необхідно знайти те, що зображено неправильно.

Мета: визначення зорового контролю, логічного мислення.

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок. Розкажи, що не так. Чи буває так насправді? Що художник переплутав?»



Завдання — знайти з-поміж букв неправильно надруковані літери.

Мета: визначення зорового контролю на графемному матеріалі.

Інструкція: «Подивись уважно на букви та закресли ті, що надруковані неправильно (для виконання запропоновано матеріал, де в рядках надруковано 8, 16, 20 літер із двома, чотирма, п'ятьма помилками)».

Р И Р Ч А Х В Ф

М У С О Д Б Ч Ж Ю Г Р З Ї С Т

п р н к і п щ д ж ъ х і с ф ч в п г ц

Обстеження слухових функцій та операцій складається з:

- визначення слухового сприймання та уваги;
- визначення слухової пам'яті;
- визначення слухового контролю.

Наводимо приклади завдань.

Завдання — на перевірку вміння відтворити прості ритмічні малюнки, що відстукують олівцем по столу.

Мета: визначення слухової уваги.

Інструкція: «Послухай та повтори ритм:

!!!

!! !
!! !!
!!! !
!!! !!
!!! !!!».

Завдання — виокремити із невеличкого тексту речення, що не підходить за змістом.

Мета: визначення слухової уваги, мислення.

Інструкція: «Послухай уважно текст. Запам'ятай речення, яке буде зайве».

Текст

У лісі жила білочка. Вона була руда та пухнаста. Білочка дуже любила їсти горішки. Пташка літає у небі. Коли білочка знаходила горішки, вона їх відносила до себе в дупло, а потім ласувала ними.

Завдання — виокремити у вірші на слух «зайве» слово, що не підходить за змістом.

Інструкція: «Послухай уважно віршик. Тут є зайве слово, що не підходить за змістом. Яке це слово?»

Їжачок-лісовичок

Їжачок-лісовичок

Вислав ліжко з гілочок,

Росою умився,

Листячком укрився.

Скрутився калачиком,

Щоб його не бачили.

Йому сняться теплі сни —

Буде спати до зими

(За Вікторією Забавою)

Завдання — запам'ятати логічно пов'язані між собою слова.

Мета: визначення слухової пам'яті.

Інструкція: «Послухай вислови. Спробуй їх запам'ятати. Додай потрібні слова, які ти щойно чув, до тих, які почувеш знову».

Слова	Слова
(перше прослуховування):	(друге прослуховування):
Висока береза	чорна
Чорна ворона	маленька
Хитра лисиця	нова
Маленька мишка	широка
Нова іграшка	висока
Веселий клоун	дерев'яний
Широка річка	хитра
Дерев'яний стіл	веселий

Завдання — запам'ятати слова, не пов'язані між собою тематичними ознаками.

Мета: визначення слухової пам'яті.

Інструкція: «Послухай слова. Запам'ятай і повтори їх».

I група: кішка, ножиці, олівець, білка, книжка, сонце, комар, стілець.

II група: вікно, телефон, корабель, дощ, журнал, машина, яблуко, курка.

Завдання — визначити правильність вимовляння почутих звуків у словах.

Мета: визначення слухової уваги та контролю.

Інструкція: «Послухай слова. Виправляй мене, якщо почувеш, що я вимовляю слова неправильно (для чистоти завдання слова вимовляють фонетично правильно та зі спотворенням звуків)».

Отже, дослідження психічних функцій та операцій, запропоноване в представлений методиці, дасть змогу детально діагностувати та з'ясувати основні механізми порушень читання в кожному випадкові й розпочати корекційну роботу.

Для коректного опрацювання результатів діагностики пропонуємо орієнтовну (схематичну) картку оброблення отриманих даних дослідження стану сформованості психологічних передумов опанування навички читання. За представленою картою зручно аналізувати, на якому ступені зрілості знаходяться психологічні компоненти кожної обстежуваної дитини. За умов проведення діагностики на початку та в кінці навчального року можливо прослідкувати за динамікою у розвитку кожного з компонентів та, за необхідності, продовжити корекційно-розвивальну роботу. Під час співставлення карток дітей полегшується стратегія побудови підгрупової та фронтальної роботи в межах закладу. Для цього нижче наводимо приклад оброблення даних.

Картка обстеження стану сформованості психологічних компонентів опанування навички читання		
П. І. Б.		
Вік дитини (місяць, р. н.)		
Дата проведення обстеження		
Особисті помітки та коментарі		
Зорові операції та функції	Слухові операції та функції	Усне мовлення
<i>На матеріалі кольорових малюнків</i> — сприймання — пам'ять — увага — контроль	<i>Власне слухові</i> — сприймання — пам'ять — увага — контроль	<i>Розвиток зв'язного мовлення</i>

Зорові операції та функції	Слухові операції та функції	Усне мовлення
<p>На чорно-білому матеріалі</p> <ul style="list-style-type: none"> — сприймання — пам'ять — увага — контроль 	<p>Фонематичні процеси</p> <ul style="list-style-type: none"> — фонематичне сприймання — фонематичні уявлення 	<p>Стан лексико-граматичної будови мови</p> <ul style="list-style-type: none"> — словник — словозміна — словотвір
<p>На матеріалі геометричних фігур та друкованих букв</p> <ul style="list-style-type: none"> — сприймання — пам'ять — увага — контроль 	<ul style="list-style-type: none"> — звуковий аналіз у зовнішньому плані — звуковий синтез у зовнішньому плані — звуковий аналіз у внутрішньому плані — звуковий синтез у внутрішньому плані — складовий аналіз у зовнішньому плані — складовий синтез у зовнішньому плані 	<p>Звуковимова</p> <ul style="list-style-type: none"> — ізольовано — у складах — у словах — у реченнях — у зв'язному мовленні
<p>Загальні висновки</p> <p>Динаміка</p>		

4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Організація корекційного навчання з подолання порушень читання у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення

Зміст корекційної методики становлять завдання чотирьох напрямів:

- а) розвиток зорових та слухових функцій та операцій;
- б) розвиток зорових функцій та операцій;
- в) удосконалення та розвиток прогнозування та розуміння прочитаного;
- г) розвиток міжпівкульної взаємодії.

Відповідно до наведених надалі прикладів необхідний матеріал логопед може вільно добирати за аналогією. Навіть епізодична, проте обов'язково систематична робота за представленою нижче методикою, може з успіхом бути використана як на фронтальних та підгрупових заняттях, так і під час індивідуальної роботи логопеда з дитиною.

На першому корекційному етапі основною умовою виконання завдань з розвитку слухових функцій та операцій (загальних слухових функцій та фонематичних процесів) є їх виконання без опори на власне вимовляння. Для завдань з розвитку зорових функцій та операцій добирають завдання на простому абстрактно-логічному картинному матеріалі.

Корекційно-розвивальну роботу на заняттях спрямовують на розвиток:

- слухових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті та контролю (на індивідуальних заняттях логопед не вводить до завдань слова, що містять звуки, які дитина вимовляє неправильно);
- фонематичних процесів на основі еталонного вимовлення логопеда (фонематичне сприймання, аналіз і синтез);
- зорових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті, контролю (на простому абстрактно-логічному картинному матеріалі);

На другому корекційному етапі (середній рівень складності) роботу спрямовують на розвиток:

- слухових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті, контролю (матеріал має містити звуки, які діти вимовляють неправильно);
- фонематичних процесів: сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та уявлення;
- ієрархічно вищого рівня зорових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті, контролю (на матеріалі чорно-білих малюнків, із залученням геометричних фігур, цифр, букв та складів).

На третьому корекційному етапі (найвищий рівень складності) роботу має бути спрямовано на вдосконалення:

- слухових функцій та операцій (логопед уводить до завдань слова, фонетично насичені акустико-артикуляційно близькими звуками, а також складними за вимовлянням);
- фонематичних процесів: уявлення, аналізу та синтезу (лише за уявленням, без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем);
- зорових функцій та операцій: сприймання, уваги,

пам'яті, контролю (на матеріалі словосполучень, речень та уривків з тексту).

Завдання до кожного блоку (з розвитку слухових функцій та операцій, фонематичних процесів, зорових функцій та операцій) слід добирати за принципом поступового ускладнення, що, на нашу думку, забезпечує високу гнучкість корекційної методики та сприяє її ефективності (за умов правильно визначеного механізму порушення). Розглянемо детальніше особливості добору матеріалу та принцип його використання на кожному з корекційних етапів.

Беручи до уваги виявлені особливості стану розвитку психологічних компонентів навички читання, матеріал з розвитку слухових функцій та операцій на початковому (першому) етапі корекції добираємо таким чином, щоб уникнути звуків, які дитина вимовляла неправильно. Це забезпечує сприятливі умови для розвитку слухових функцій та операцій унаслідок максимального виключення недостатньо сформованих фонематичних процесів. Під час роботи над розвитком фонематичного сприймання, простих форм аналізу та синтезу матеріал пропонують лише з еталонного звучання логопеда (максимально уникають можливості впливу недоліків вимовляння учнями, що в поєднанні з недоліками слухової уваги та контролю провокує появу дислексичних помилок). Таким чином, до корекційного-розвивального етапу входять найпростіші для сприймання та оперування звуки, звукові комплекси та слова (від односкладових до складніших за будовою — дво-, три- й чотирискладових). Матеріал має плавно та поступово насичуватись складними для вимовляння фонемами. Таким чином, удосконалення фонематичних процесів відбуватиметься завдяки поступовому розвитку спочатку слухових функцій та операцій (як базової основи), а надалі — за допомогою опори на правильну вимову логопеда.

На другому корекційному етапі під час роботи з розвитку слухових функцій основним стає матеріал, що містить звуки,

які діти вимовляють неправильно. Виконуючи завдання з розвитку фонематичного аналізу та синтезу, як уже зазначено, діти спираються на власне артикулювання. Такий принцип добору матеріалу та виконання завдань зумовлений тим, що в цей період корекції вимова дітей уже певним чином скомпенсована, більшість раніше неправильно вимовлюваних фонем перебуває на етапі активної автоматизації й вимагає постійного залучення уваги до них дитини. Це не є занадто складним та непосильним завданням для старшого дошкільника. Зазначимо, що в значній частині дітей групи ризику механізм порушення починається саме з недостатнього рівня сформованості певних фонематичних процесів (аналізу та синтезу), недоліки яких проявляються в завданнях, що вимагають опори на власне вимовляння, або складніших варіантів — з опорою лише на уявлення. Необхідно зважати й на те, що слухова увага та самоконтроль вдосконалювалися. Таким чином, підвищення складності завдань має відбуватися не лише внаслідок ускладнення самого матеріалу, а й зміни опори під час роботи з ним.

На третьому корекційному етапі матеріал до завдань з розвитку слухових функцій та операцій має бути максимально насиченим складними для вимовляння звуками, а також багатоскладовими словами зі збігом приголосних. Такі спеціально створені умови потребують доволі високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів, скомпенсованості недоліків звуковимови та певного рівня сформованості фонематичних процесів. Розвиток та вдосконалення останніх відбувається в результаті зміни умов уже звичних завдань. Так, під час виконання звукового аналізу слів для дітей залишатиметься провідною єдина опора — власне уявлення.

Зоровим стимульним матеріалом спочатку мають бути знайомі дітям кольорові малюнки предметів, потім додають чорно-білі та контурні зображення різного рівня насиченості та заштрихованості. Лише після цього до завдань додають ма-

теріал букв та їх елементів, який також спочатку пропонують з кольоровими елементами, згодом — чорно-білими, потім — з нечітко надрукованими елементами та на зашумленому фоні. Необхідно зазначити, що ускладнення має відбуватись й завдяки збільшенню кількості зображень предметів та поступовому введенню максимально схожих зображень, які відрізняються лише однією ознакою.

Для попередження появи семантичних помилок пропонують доступні для школярів завдання, метою яких є розвиток навички прогнозування. Такі вправи рекомендовано регулярно та систематично використовувати як під час підгрупових, так й індивідуальних корекційно-розвивальних занять. Також кожне заняття має містити завдання, спрямовані на розвиток міжпівкульної взаємодії в дітей.

барабан з паличками до нього; ускладненим варіантом стає відтворення дитиною не лише ритму, а й звуків, протилежних за висотою (високих та низьких), на ксилофоні, також можна використовувати дитячій іграшковий синтезатор тощо):

!!!

!! !

!! !!

!!! !

!! ! !!

!! ! ! !

Другий тип завдань — завдання з розвитку слухової пам'яті

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Завдання: прослухати та відтворити ряд протилежних за значенням пар слів (кількість пар, що пропонують для запам'ятовування, необхідно поступово нарощувати, починаючи з найбільш доступної кількості; також доречним є використання в одному ряді спочатку прикметників або іменників лише одного роду, потім пар слів різного роду).

Наприклад:

Холодне — гаряче, велике — маленьке, високе — низьке, широке — вузьке;

День — ніч, сухий — мокрий, далеко — близько, тверде — м'яке, веселий — сумний.

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Завдання: прослухати, запам'ятати та відтворити ряд слів, пов'язаних між собою певною (наприклад, видовою) ознакою (кількість слів, що пропонують для запам'ятовування, має поступово збільшуватись; необхідним також є спочатку відтворення дитиною слів у вільному порядку, а згодом — у тому порядку, в якому вони були надиктовані педагогом).

Наприклад:

Синій, жовтий, зелений, чорний.

Ожина, малина, полуниця, суниця.

Огірок, буряк, капуста, морква, картопля.

Спідниця, штани, куртка, шарф, рукавички, пальто.

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Завдання: прослухати, запам'ятати та відтворити ряд слів, не пов'язаних між собою, потім перевірити правильність із контрольними картинками, на яких зображено предмети, попередньо прослухані дитиною (кількість слів, що пропонують для запам'ятовування, має поступово збільшуватись).

Наприклад:

Кіт, вікно, олівець, пальто, слон, скло, хмара.

Сіль, дощ, круг, дитина, фрукти, земля, рак.

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Завдання: прослухати, запам'ятати та відтворити пари слів, асоціативно пов'язаних між собою, потім перевірити правильність із контрольними картинками, на яких зображено предмети (кількість пар слів, що пропонують для запам'ятовування, має поступово збільшуватись).

Наприклад:

Хмара — дощ.

Дерево — ліс.

Олівці — малюнок.

Човен — річка.

Мета: розвиток слухової уваги та пам'яті, розвиток звуково-го аналізу, розвиток фонематичних уявлень.

Завдання: дошкільник прослуховує перше слово, яке називає логопед, добирає інше, яке починається на останній звук попереднього, називає обидва; наступна дитина добирає свій варіант та повторює вже три слова. Таким чином має утворитися ланцюжок слів (завдання можна ускладнювати додатковими настано-

вами добирати лише двоскладові або трискладові слова, також можна визначити чітку тематику, яка звужить коло добору слів — називати лише назви тварин, птахів та назви дерев тощо).

Наприклад:

- 1) молоко;
- 2) молоко — острів;
- 3) молоко — острів — вовк;
- 4) молоко — острів — вовк — клоун;
- 5) молоко — острів — вовк — клоун — носоріг;
- 6) молоко — острів — вовк — клоун — носоріг — гітара...

Третій тип завдань — завдання з розвитку слухової уваги та контролю

Мета: розвиток слухової уваги та контролю.

Завдання: у невеликому тексті (або віршику) знайти зайве слово або речення, що не підходить за змістом (логопед прочитає текст).

Текст

На березі річки, що крутилася поміж крутих схилів, у дуплі старезного дуба жили дві білочки. Щоранку, з першими промінцями сонця, вони вистрибували на найвищі гілочки, розминаючи свої крильця, і вмивалися росою. Білочки озиралися навкруги та віталися зі своїми сусідами: величезним сімейством комах, парою жовтокрилих метеликів та чорномордим кротиком, який, щоб привітатися, висовував носика зі свого підземного будиночка.

Вірш

У садочку, біля квочки,
посідали скрізь рядочком
золотенькі, зелененькі,
наче м'ячики пухкенькі,
не дівчата, не хлоп'ята,
а малесенькі курчата.

(В. М. Ляна)



Розвиток фонематичних процесів (сприймання, уявлення) та звукового аналізу й синтезу (з опорою на мовлення логопеда, з підключенням власної вимови, за уявленням). Перший тип завдань — розвиток фонематичного сприймання

Приклади завдань наведено в методиці діагностики. Аналогічні завдання з поступовим ускладненням матеріалу (від звуку, складу — до одно-, дво-, три- й чотирискладових слів) необхідно використовувати під час корекційно-попереджувальної роботи на відповідному етапі.

Другий тип завдань — розвиток фонематичних уявлень

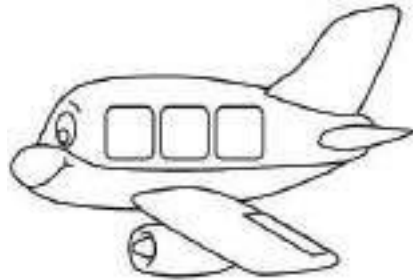
Мета: розвиток фонематичного уявлення.

Завдання: Дитині пропонують мовчки знайти зображення предмета, назва якого містить заданий звук, а потім розфарбувати його (під час знаходження потрібного малюнка дитинка

має надути щічки або закусити кінчик язичка, щоб уникнення опори на власне артикулювання. Малюнки пропонують дитині без їх називання педагогом. Звісно, що після того, як дошкільник знайшов правильне зображення та переходить до його розфарбовування, надувати щічки або закушувати язичок уже немає потреби).

Інструкція: «Подивись уважно на картинки. Надуй щічки. Покажи, в якому слові є звук К (Ш, М, Б тощо). А тепер назви його (перевіряємо правильність виконання завдання). Давай тепер розфарбуємо картинки».





Також доцільним є використання завдань, аналогічних представленим попередньо в методиці діагностики (завдання щодо визначення стану фонематичних уявлень).

Третій тип завдань — розвиток звукового аналізу та синтезу (спочатку в зовнішньому плані, потім — у внутрішньому)

Мета: розвиток звукового аналізу (у зовнішньому плані / у внутрішньому плані).

Завдання: дітям пропонують послухати слова. Якщо в слові є заданий звук, наприклад [м], то слід відкласти картку із відповідною друкованою буквою м. Потім порахувати кількість карток-букв та перевірити правильність виконання завдання [складнішими варіантами цього завдання є зміна стимульної основи: дітям демонструють картинки, дошкільники самостійно називають слова та визначають наявність чи відсутність необхідного звука; аналогічно виконують завдання на рівні уявлень: дитина переглядає картинки та із затиснутим між зубами язичком або з надутими щічками (для виключення будь-якого артикулювання) виконує завдання, логопед не озвучує слова].

Мета: розвиток звукового аналізу та синтезу.

Завдання: дітям пропонують прослухати слова (розглянути картинки та самостійно назвати кожен; розглянути картинку мовчки, за необхідності — із затиснутим між зубками язичком), виокремити в кожному останній звук, з отриманих звуків скласти нове слово. Перевірити відповідь, порівнявши із відповідним перевернутим задалегідь малюнком.

Слова:

Пес, сіно, дім — сом.





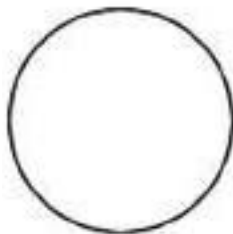
Клен, піаніно, прапор, троянда — нора.



Ставок, ложка, дуб, корова, банан — кабан.



Ніс, коло, базар, зерно, сік, рука — сорока.



Мета: розвиток звукового аналізу.

Завдання: прослухати слова — назви зображень на малюнках (розглянути малюнки й озвучити їх; роздивитися мовчки), знайти ті, які починаються на заданий звук, покласти під ними фішку.

Мета: розвиток фонематичних уявлень.

Завдання: знайти з-поміж слів таке, що відповідає намальованій звуковій схемі, наприклад: — ● ==

Мета: розвиток фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу.

Завдання: дібрати слова на кожен звук, який входить до складу слова — назви малюнка (логопед озвучує назву; педагог демонструє малюнок, назву якого діти проговорюють самостійно; дитина розглядає малюнок мовчки)

Наприклад:

П А Р — парта (постіль, паровоз, приклад), ананас (абрикос, артист, автобус), розетка (роги, рукава, рукавиці, ромашка).

К Р А Н — колір (корабель, крокодил, карась), радіо (редиска, Роман), апельсин (аптека, арена, Артемон), ножиці (новини, нитки).

В Е С Н А — вовк (ворота, ворог, вода), електропоїзд (електрика, електроніка), садок (сир, син, соловей), носоріг (намісто, нога, нота), акваріум (акула, айстра, актор).

Мета: розвиток складового аналізу та синтезу.

Завдання: розшифрувати переплутані за складовою будовою слова, знайти відповідне слово серед карток із зображенням предметів (переплутані склади називає логопед, а дитина тим часом їх розглядає; дитина прочитує надруковані склади самостійно голосно (за умови, що дитина вміє читати скла-

ди); дитина лише прослуховує склади без зорової опори та запам'ятовує їх).

Наприклад:

Ран ба — баран, ро пе — перо, ло со вей — соловей, мо зи ро во — морозиво, че ви ре ки — черевики, сні вик го — сніговик, ро во на — ворона.





Мета: розвиток звукового аналізу.

Завдання: зі слів, які пропонує логопед, виокремити кожен третій (перший, другий, останній) звук і викласти відповідну букву. З допомогою логопеда прочитати слово, яке утворилось (дитині демонструють картинки, але слова вимовляє логопед; дитина розглядає малюнки та самостійно проговорює слова; дошкільникові пропонують картинки, дитина мовчки, за необхідності із закушуванням кінчика язика, виконує завдання).

Наприклад:

Кожен перший звук: Ластівка, Електричка, Вода — Л Е В.

Кожен третій звук: коРабель, крОпива, каБан, крОсівки, кіТ — Р О Б О Т.





Зазначимо, що це завдання представлено у вигляді гри. Насправді ми рекомендуємо всі наведені в цьому посібникові приклади пропонувати виключно як ігрові (ігрова діяльність ще залишається провідною у старшому дошкільному віці). Їх успішно може модифікувати логопед відповідно до тематичних чи власне творчих задумів педагога в кожному окремому випадкові.

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Завдання: знайти, порахувати та назвати кількість ялинок, білих ведмедів, бурих ведмедів.



Гра «Літери-втікачі»

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги (на матеріалі друкованих літер).

Завдання: швидко віднайти розкидані по столу літери й зібрати їх у мішечок.

Обладнання: пластикові букви (можна використати звичайні літери з розрізної азбуки), мішечок.

Інструкція: «Із азбуки повтікали літери. Давайте відшукаємо кожну неслухняну букву та покладемо у мішечок (або скриньку тощо). Я називатиму літеру, а ви відшукуйте її на своєму столі та швиденько ховайте втікачку».

Можна запропонувати літери, надруковані на папері, й швидко обводити «утікачку» олівцем.



Ми рекомендуємо саме такий формат гри, тому що саме цей матеріал розвиває, закріплює та автоматизує процес, який після відпрацювання перестає усвідомлюватись, однак назавжди формує стійкий зв'язок між звуком та відповідною буквою незалежно від її особливостей розташування на папері.

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Завдання: виокремити та упізнати (назвати) з-поміж контурних зображень, накладених один на одного, усі предмети (спочатку для виконання дітям необхідно пропонувати такі завдання, де кожен предмет різного кольору, потім пропонувати такі малюнки, де всі предмети зображено контуром одного кольору, наступним рівнем складності є використання матеріалу різнокольорових літер та друкованих букв одного кольору).

Гра «Заплутанки»

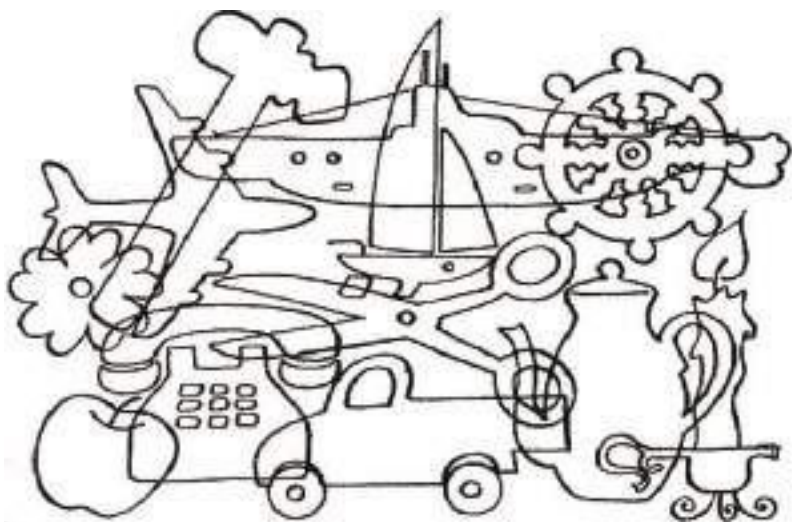
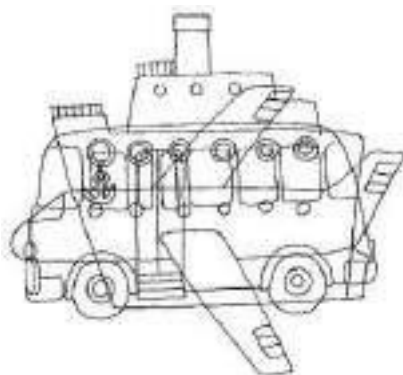
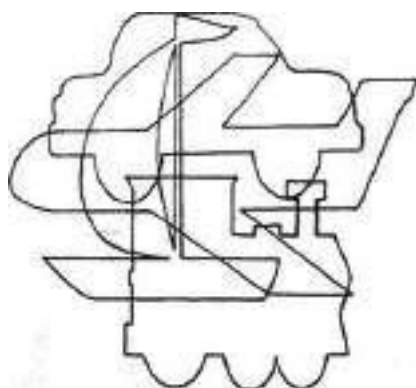
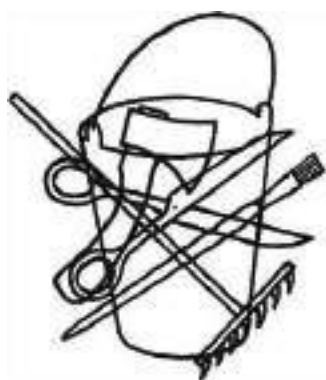
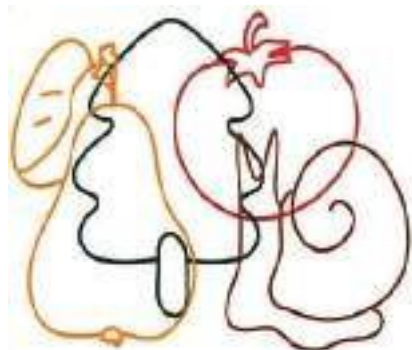
Обладнання: малюнок, де зображено 4–5 предметів, контурні обриси яких накладено один на одного.

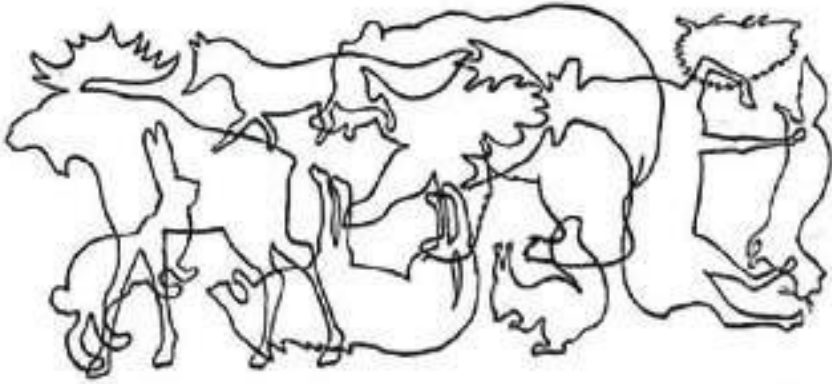
Перший варіант — контурні обриси у вигляді простої лінії.

Другий варіант — контурні обриси є різнорідними пунктирними лініями.

Опис: дитині пропонують малюнок із зображенням предметів (їх контурних обрисів), накладених один на одного. Необхідно виокремити та обвести кожне зображення одним кольоровим олівцем. Потім дитина повинна назвати кожен предмет, якій вона виокремила, та відповідне узагальнювальне поняття.

Інструкція: «Уважно подивись на малюнок. Тут усі предмети заплутались. Знайди й обведи різними кольорами всі предмети, які ти вирізняєш, назви їх узагальненим словом (фрукти, овочі, ягоди, взуття, транспорт, свійські тварини, дикі тварини)».





**Гра «Заплутанки» із друкованими літерами
(великими та малими)**

Завдання аналогічне попередньому, проте виконують його на матеріалі друкованих літер (великих та малих).



НП

Ы

Т

Е

В

А

МШ

Х

Гра «Лісова галявинка»

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Завдання: знайти на «лісовій галявинці» всі грибочки (спочатку пропонують простий кольоровий матеріал із зображенням різних предметів, серед яких певна кількість — це гриби, більш складний варіант — це кольоровий малюнок лісової галявини, найбільш складний — чорно-білий малюнок).

У подальшій роботі логопед має добирати аналогічний матеріал самостійно й використовувати його на етапі розвитку зорового сприймання та уваги. Так можна запропонувати порахувати чи то овочі на городі, чи то фрукти на дереві, а потім у садочку, іграшку в ігровій кімнаті тощо. Необхідно лише пам'ятати про поступове ускладнення дидактичного матеріалу й відповідним чином пропонувати дошкільникам завдання, обов'язково співвідносячи із корекційним етапом.





Мета: розвиток зорової уваги.

Завдання: знайти на зображенні всіх комах (для виконання завдання на початкових етапах корекції необхідно пропонувати лише кольорові малюнки, згодом — переходити до чорно-білих, більш важких для сприймання).



Наведемо приклад аналогічного завдання з поетапним ускладненням матеріалу, який необхідно використовувати на різних корекційних рівнях. Зазначимо, що навіть кольорові малюнки можуть мати простіші або складніші варіанти. На це також необхідно зважати під час добирання матеріалу з розвитку зорових функцій та операцій.

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Завдання: знайти на малюнку всіх рибок в акваріумі.





Гра «Бабусині клубочки»

Мета: розвиток стійкості та концентрації зорової уваги.

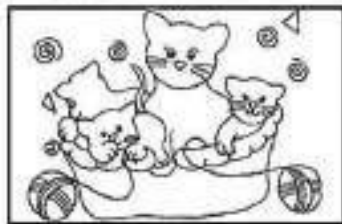
Завдання: простеживши за доріжками очима, знайти, з якого клубочка зв'язано рукавичку, з якого — шарфик, з якого — шапочку, з якого — шкарпетку, з якого — светр (доріжки-ниточки між собою переплутані, для ускладнення завдання доріжки можуть бути пунктирними).



Мета: розвиток зорової уваги.

Завдання: знайти відмінності між картинками (аналогічне ускладнене завдання — це порівняння друкованих літер та віднаходження різниці в елементах та їх розміщенні).





І знову акцентуємо увагу, що наведені завдання мають із часом ускладнюватись відповідно до корекційного етапу, на якому знаходиться дитина.

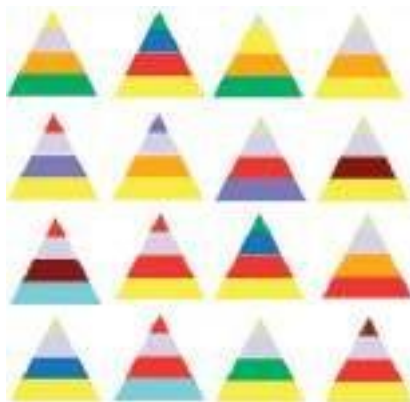
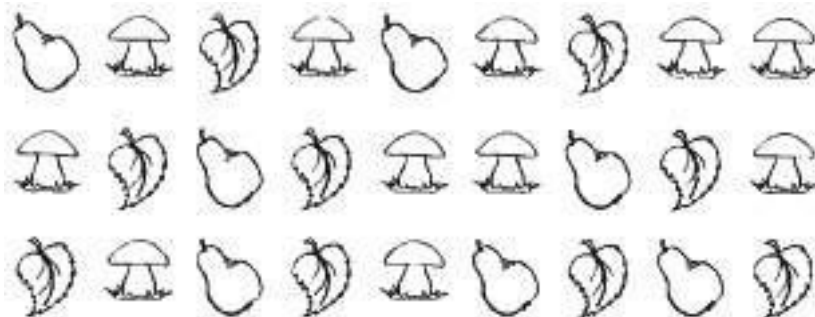
Гра «Близнюки»

Мета: розвиток зорової уваги.

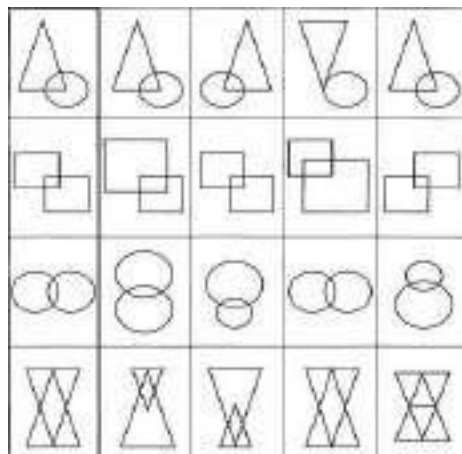
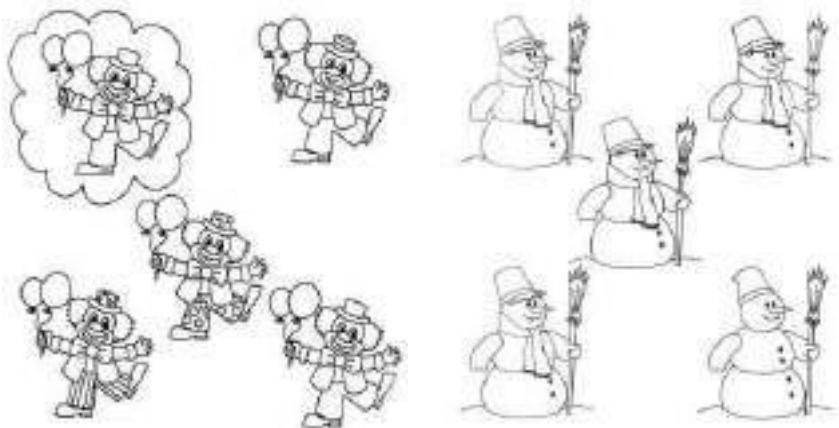
Завдання: знайти серед представлених різноманітних предметів два однакових.

Інструкція:

1. Знайди однакові малюнки серед інших.
2. З-поміж контурних зображень предметів знайди два однакових зображення.
3. Знайди однакові фігури серед інших.
4. З-поміж літер, зображених по-різному, знайди дві, надруковані однаково».



Е	Е	е	<i>Е</i>	<i>Е</i>	Е
В	В	<i>в</i>	<i>В</i>	В	В
Ж	Ж	<i>Ж</i>	ж	Ж	Ж
а	А	<i>А</i>	<i>А</i>	А	А
у	<i>у</i>	у	у	<i>у</i>	у



Гра «Лабіринтики-доріжки»

Мета: розвиток стійкості зорової уваги.

Завдання: знайти вихід з лабіринту.

Дошкільникам можна пропонувати різноманітні види лабіринтів, приклади яких ми наведемо нижче. Однак необхідно пам'ятати й про поступове їх ускладнення.





Гра «Хованки»

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги.

Завдання: розпізнати предмет (геометричну фігуру, літеру) на зашумленому фоні.

Інструкція:

«1. За цими заплутаними лініями сховалися африканські тваринки. Впізнай і назви їх. Розфарбуй їх.

2. За парканчиками сховались різні геометричні фігури. Впізнай та розфарбуй їх.

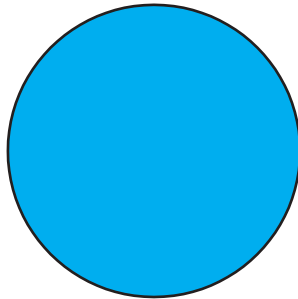
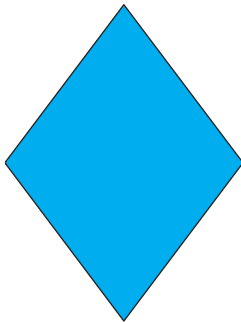
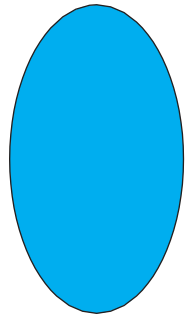
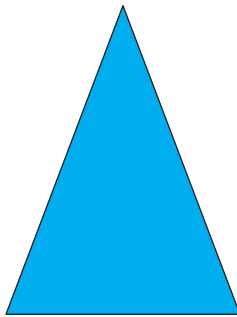
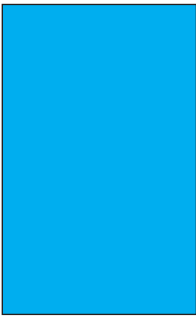
3. За цими лініями сховались літери. Впізнай та обведи їх кольоровими олівцями».

Гра «Знайди пару»

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги, порівняння та співвіднесення.

Завдання: знайти геометричну фігуру серед тих, що пропонують, та віднайти схожий на неї предмет. Розмістити знайдені зображення парами.

Обладнання: розрізані зображення геометричних фігур (трикутник, коло, овал, прямокутник, ромб) та зображення предметів з доквілля.



Гра «Пригости звіряток»

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги та уяви.

Завдання: домалювати незакінчені малюнки та розфарбувати їх.

Обладнання: малюнок із зображенням лісових звірят і напівнамальованих пунктирними лініями їхніх ласощів, кольорові олівці.

Опис: на малюнку зображено звіряток та недомальовані картинки їхніх ласощів, половинки яких представлено пунктирними лініями. Дітям необхідно домалювати половинки їжі, розфарбувати їх та розказати, де розміщено на папері кожне із зображень.

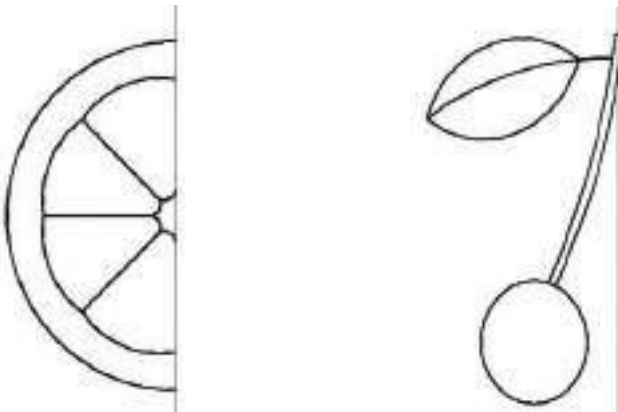
Інструкція: «Давай нагодуємо звіряток. Домалюй та розфарбуй зображення. Розкажи, кого й чим ти нагодував. А тепер розкажи, де на галявинці знаходиться білочка з грибочком, де знаходиться їжачок, ведмедик та зайчик (справа вгорі, зліва знизу...)».

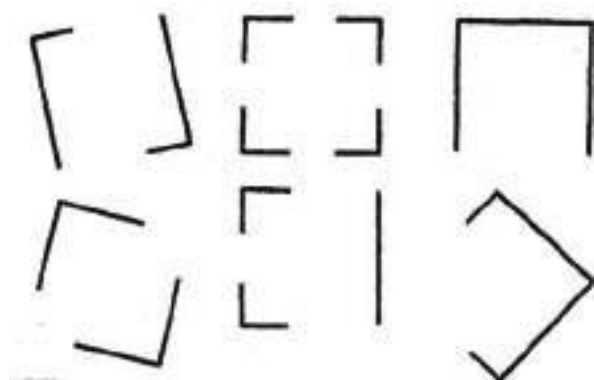
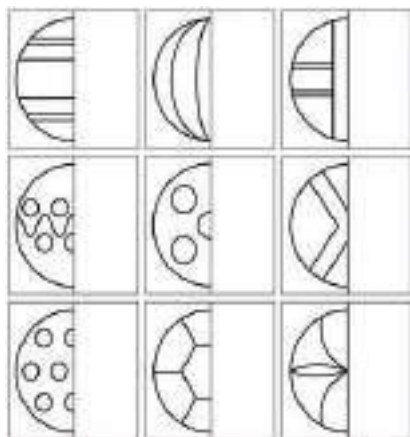
Гра «Художники»

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги та уяви.

Завдання: домалювати незакінчені малюнки.

Інструкція: «Художник відволікся й не домалював. Домалюй та назви, що це. Розфарбуй картинку».



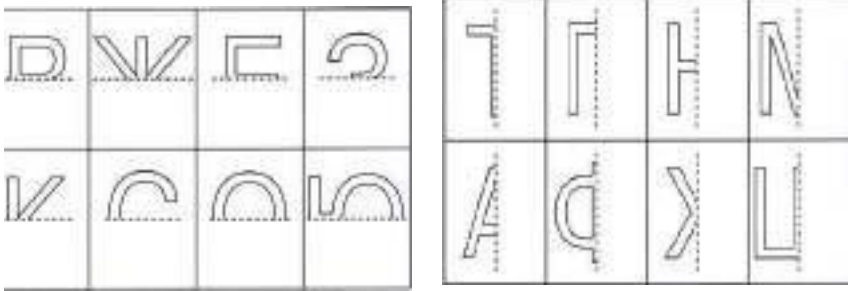


Гра «Друкарі»

Мета: розвиток зорового сприймання, уваги та уяви.

Завдання: дописати незакінчені літери.

Інструкція: «У друкарні зламались деякі літери, й букви недодрукувались. Допиши їх».



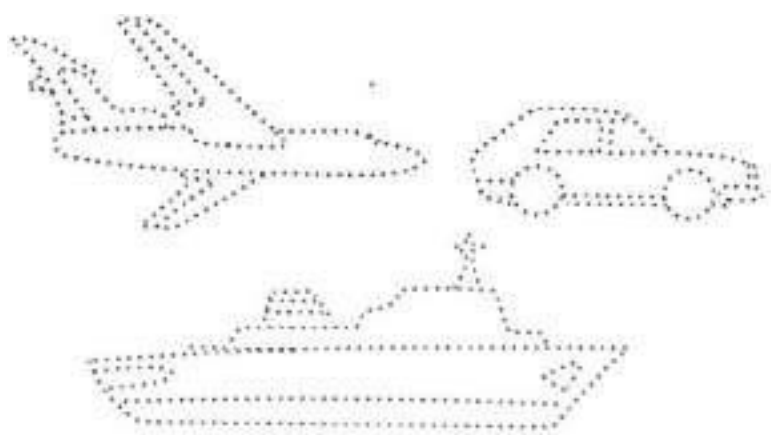
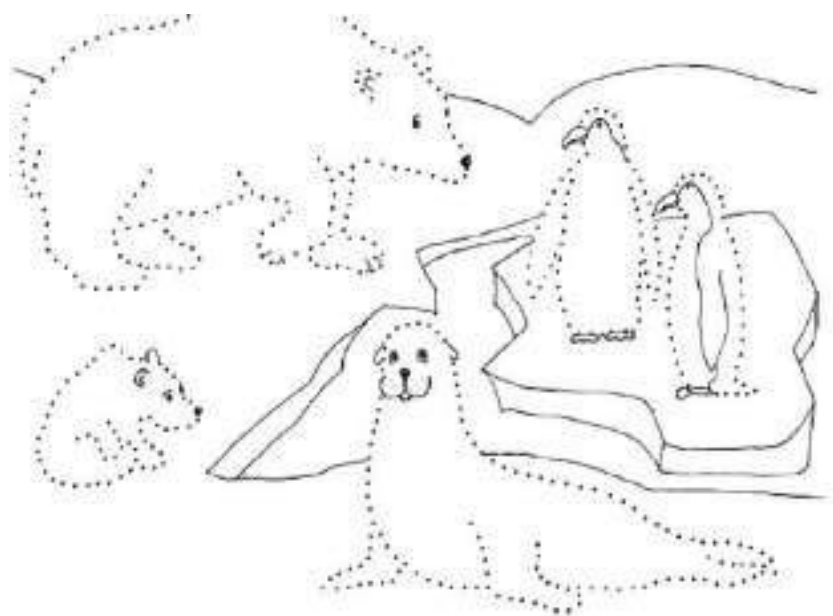
Мета: розвиток зорового сприймання, уваги та уяви.

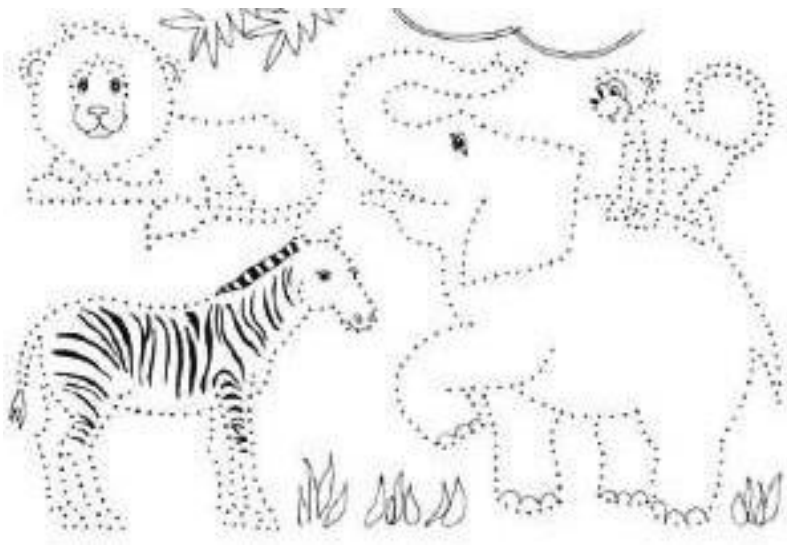
Завдання: Впізнати те, що зображено на малюнку, обвести та розфарбувати.

Обладнання: пропонують малюнки із контурів-крапочок (тварини, транспорт, комахи тощо)

Інструкція: «Упізнай, хто це. Обведи та розфарбуй».

Ускладнений варіант: упізнати зображені пунктирами або крапочками друковані великі та малі літери й назвати їх.





Другий тип завдань — завдання з розвитку зорової пам'яті

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: запам'ятати малюнки (4–5) та знайти їх серед 8–10 (аналогічно із кольоровими геометричними фігурами, потім — буквами).

Гра «Мішаночка»

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: відтворити правильну (первинну) послідовність картинок, продемонстровану педагогом для розглядання та запам'ятовування протягом 10–15 сек., а потім перемішану.

Обладнання:

- розрізані зображення різнокольорових квіток;
- розрізані малюнки різноманітних машинок;
- геометричні фігури (дерев'яні або зображені на папері та розрізані);
- друковані літери (можна використати розрізну азбуку чи пластикові магнітні букви).

Гра «Що сховалось?»

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: пригадати той предмет, який педагог прибирає після демонстрації декількох зображень одночасно.

Опис завдання: дитині пропонують переглянути протягом 10 сек. зображення. Після чого педагог ховає одне із продемонстрованих.

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: запам'ятати розміщені в різних секторах квадрата зображення та відтворити їх розташування.

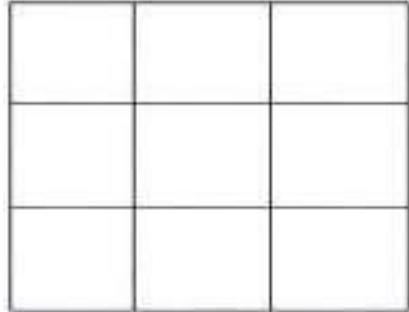
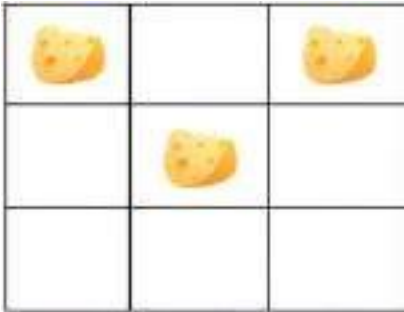
Прикладами гри можуть бути такі варіанти:

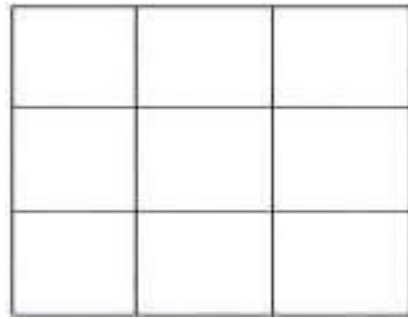
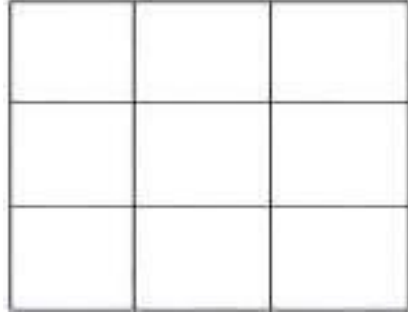
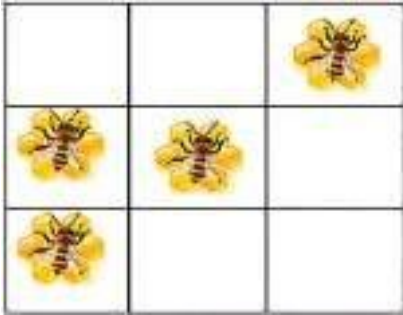
— посадити бджілок у вулик так само, як зображено на попередньому малюнку;

— розкласти сир для мишки так само, як на попередній картинці;

— розмістити різні геометричні фігури, як на зразку, попередньо уважно розглянувши його;

— розмістити різні друковані літери, як на зразку, попередньо уважно розглянувши його.



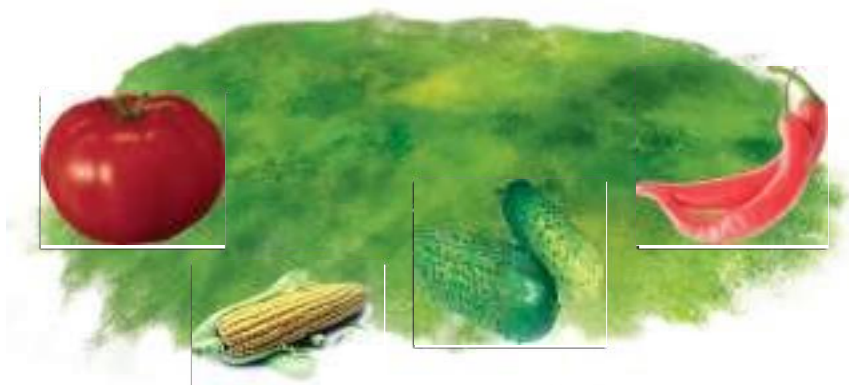


Більш складний варіант попереднього завдання може бути такий, де необхідно розташувати різні предмети так само, як на продемонстрованому малюнку. Наводимо приклад такого завдання нижче.

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: запам'ятати розміщені на малюнку зображення овочів та відтворити їх розташування.

Інструкція: «Розглянь уважно малюнок городу. Запам'ятай, в якому місці росте кожен овоч. Посади тепер на пустій грядці овочі так само, як на тій, яку ти щойно бачив».



Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: уважно роздивитись запропонований педагогом малюнок, порахувати різні предмети, зображені на ньому, а потім назвати кількість кожного типу предметів окремо.

Інструкція: «Подивись уважно на малюнок. У котика день народження. Порахуй та запам'ятай, скільки ведмедів до нього прийшло, скільки зайців, скільки білок, скільки мишей, скільки корівок».



Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання: запам'ятати заштриховані фігури та замалювати їх на своїх шаблонах, які пропонують через 10–15 сек.

Опис: демонструємо ряд геометричних фігур, серед яких одну (потім дві та більше) заштриховано. Дитині необхідно уважно розглянути продемонстрований матеріал, а потім заштрихувати такі самі фігури у своєму шаблоні.

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Завдання (на матеріалі картинок): запам'ятати зображення лише тих малюнків, що заштриховані з нахилом праворуч.

Завдання (на матеріалі букв): з-поміж надрукованих букв запам'ятати лише ті, що надруковані маленькими.

Завдання (на матеріалі геометричних фігур): запам'ятати геометричні фігури та штриховки всередині кожної з них.

Завдання (на матеріалі літер та геометричних фігур): запам'ятати геометричні фігури та літери, надруковані всередині них.

Третій тип завдань, який спрямовано на розвиток операцій аналізу та синтезу

Мета: розвиток операцій аналізу та синтезу.

Завдання: побудувати з паличок за еталоном-зразком: парканчик, ракету, будинок, їжака тощо.

Мета: розвиток уяви, операцій аналізу та синтезу.

Завдання:

1. Відгадати, обстежуючи фігуру, що знаходиться в мішечку, навпомацки. Назвати її.

2. Відгадати, спираючись лише на тактильні відчуття, геометричну фігуру за її контурами. (Дитині необхідно заплющити очі й обстежувати запропонований матеріал лише пальчиками та долоньками. Фігури мають бути виготовлені із фактурного матеріалу та наклеєні на картон.)

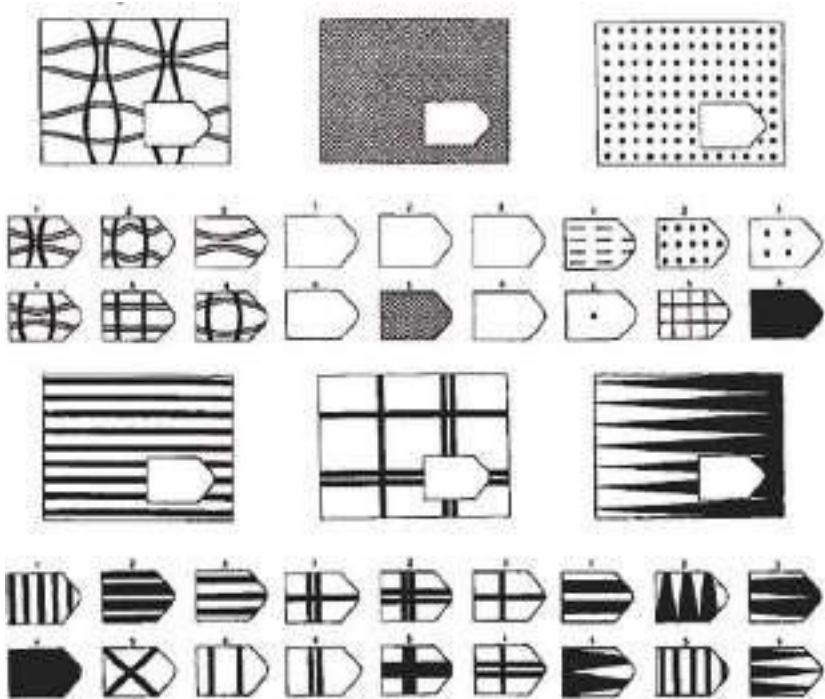
3. Аналогічне попередньому завдання, де дошкільникові необхідно із закритими очима навпомацки упізнати літеру. Матеріалом мають слугувати фактурні за текстурою літери, наклеєні на основу.

Мета: розвиток операцій аналізу та синтезу.

Завдання: скласти із частин ціле (спочатку можна запропонувати малюнок, що розділено на 3 частинки, потім 4 й більше).

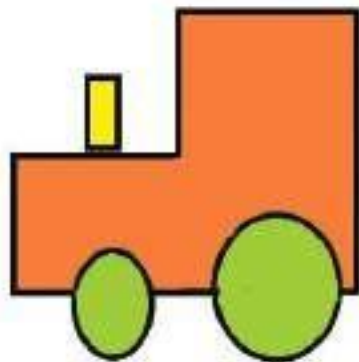
Мета: розвиток операцій аналізу та синтезу (вкладки Равена).

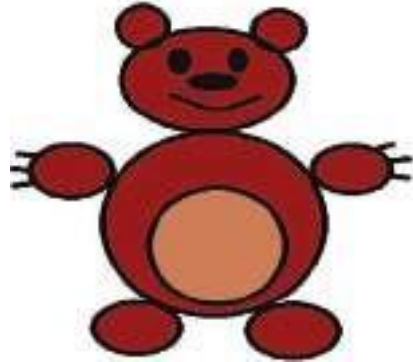
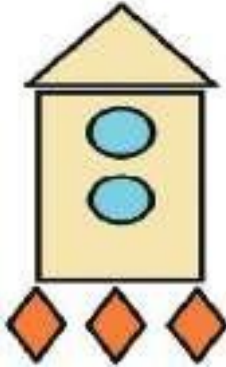
Завдання: Дібрати необхідну частинку малюнка, якої не вистачає. Дитині одночасно пропонують декілька вкладок, де лише одна є такою, що підходить.



Мета: розвиток операцій аналізу та синтезу.

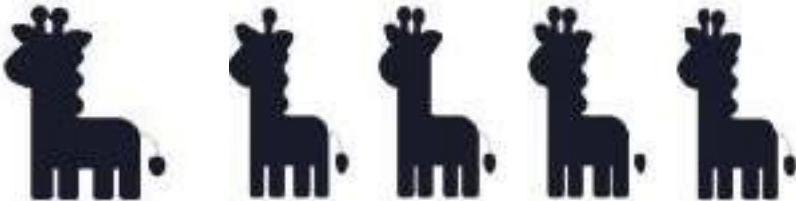
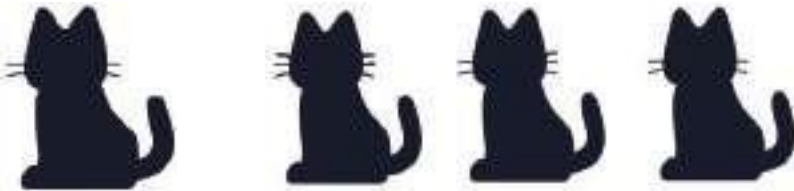
Завдання: визначити, з яких частин (геометричних фігур) складаються зображення (повітряний змій, повітряна кулька, дерево з дуплом, будиночок, кораблик, паровозик, ракета, ведмедик тощо). Намалювати ці фігури на окремому папірці.





Мета: розвиток операцій аналізу та синтезу.

Завдання: знайти правильну тінь.



Четвертий тип завдань, який спрямовано на розвиток зорово-просторових уявлень (у власному тілі, відносно власного тіла, відповідно до предметів).

Гра «Весела зарядка»

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування.

Завдання: за командами ведучого правильно виконувати рухи тілом.

Наприклад: праву руку вгору, лівою рукою доторкнутись носика, лівою рукою доторкнутись до правого коліна тощо.

Більш складний варіант — це гра парами, коли своєю рукою, ногою треба торкнутися до напарника (у ролі напарника може бути не лише ще один гравець, а навіть м'яка іграшка-тваринка або лялька).

Гра «Що в скриньці?»

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування, розуміння приєднаних конструкцій, розвиток уміння описувати предмет, добираючи влучні прикметники.

Завдання: навколо гравця розкладено скриньки, в яких заховано різні предмети. Спочатку необхідно взяти скриньку відповідно до інструкцій педагога (наприклад: «Візьми скриньку, яка справа від тебе або попереду, позаду тощо»). Потім гравець має описати предмет, який лежить у цій скриньці, не називаючи його. Інші гравці вгадують, що це за предмет.

Гра «Дзеркало»

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування.

Завдання: педагог демонструє зарядку, але не коментує її. Діти повинні повторювати рухи педагога дзеркально.

Гра «Паличковий диктант»

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування.

Завдання: педагог диктує інструкцію, а дитина викладає відповідним чином палички. У результаті має бути контурний малюнок або візерунок (починати виконувати диктанти необхідно лише з простих візерунків, поступово ускладнюючи їх).

Для цього завдання зручним є використання магнітної дошки та паличок на магнітах, однак їх можна замінити на килимок із тканини та звичайні палички для рахунку («килимок-рушничок» не дасть паличкам ковзати по поверхні).

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування.

Завдання: відповідно до інструкції розмістити предмет.

Обладнання: малюнок із лісовою галявинкою та вирізані з паперу зображення пташок, на які наклеєно двосторонній скотч.

Інструкція: «Ось пташки, які прилетіли до нової галявинки. Вони хочуть познайомитись та роздивитись галявинку та звірів, які тут живуть. Посади пташку між..., праворуч від..., ліворуч від...»





Гра «Жабки»

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування.

Завдання: показати жабку, зображену в правому верхньому куті, лівому нижньому, справа від жабки у відрі, зліва від жабки з м'ячем, під жабкою, в якої очки горять сердечками.



«Кумедні змійки»

Мета: розвиток зорово-просторових уявлень.

Завдання: аналогічне попередньому.

Інструкція: «Покажи, яка змійка в лівому верхньому куті, у правому нижньому куті, посередині, між двома верхніми змійками».



Гра «Дракончики»

Мета: розвиток зорово-просторового орієнтування.

Завдання: аналогічне попередньому.



Гра «Ми подорожуємо»

Нумо відправимось до цікавої та далекої країни — Канади. Ми будемо подоружувати різними способами: і повітрям, і водою, і землею. Те, чим ми подорожуватимемо:

- тим, що попереду від вертольота та позаду літака;
- тим, що зліва від велосипеда та над вантажівкою;
- тим, що розміщено в правому нижньому кутку;
- тим, що між коником та вітрильником.

Ось ми й дісталися Канади, а тепер поїдьмо потягом до канадського лісу. Відгадайте, у вагончику якого кольору ми поїдемо. Цей вагончик знаходиться над вітрильником.



Гра «Сім'я»

Мета: розвиток зорово-просторових уявлень.

Завдання: назвати або показати за інструкцією педагога: хто справа від дідуся, хто зліва, кого тримає тато на правій руці, кого — на лівій, хто сидить у мами на правій руці, хто у тата — на лівій тощо.



Гра «Аплікація»

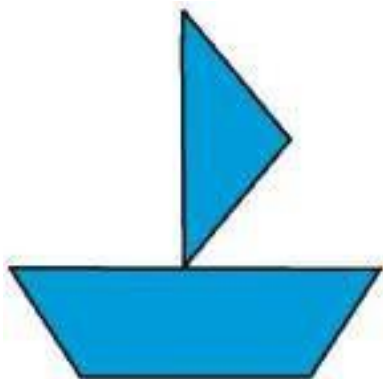
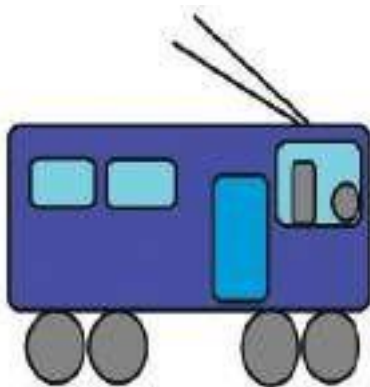
Мета: розвиток зорово-просторових уявлень.

Завдання: самостійно виготовити аплікацію.

Обладнання: еталони-зразки та вирізані елементи для виготовлення аплікації, двобічний скотч або клей, папір-основа.

Інструкція: «З яких елементів можна зробити такі аплікації (додають еталон та елементи для виготовлення аплікації):

- букет квітів (квіти);
- тварини та птахи Африки (жирафа, страус);
- лісові друзі (ведмедик, зайчик);
- транспорт (літак, тролейбус, корабель);
- грибочки-лісовички (гриб-боровик, гриб-мухомор).



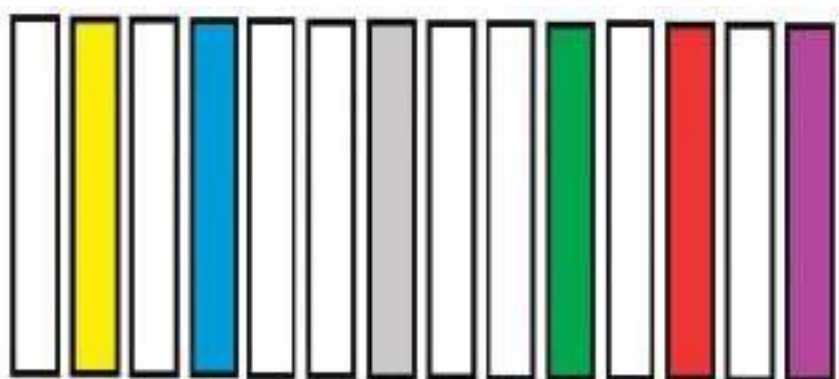
Гра «Розфарбуй парканчик»

Мета: розвиток зорово-просторових уявлень.

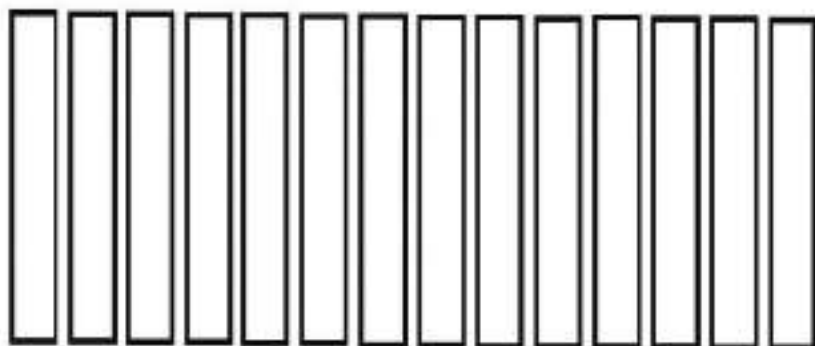
Завдання: розфарбувати паркан за інструкцією.

Обладнання: малюнок-шаблон із парканом, кольорові олівці.

Інструкція: «Розфарбуй синім кольором штахетину, зліва від фіолетової, зеленим — справа від сірої, між голубою та жовтою, зліва від жовтої, розфарбуй рожевим справа від голубої тощо».

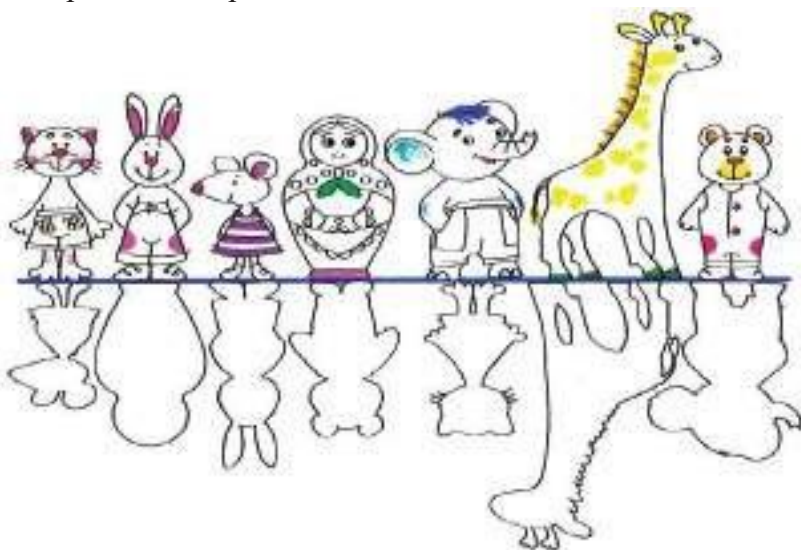


Для ускладнення наведеного вище завдання доцільно пропонувати дошкільникам чорно-білий малюнок парканчика, де кожен штахетину від початку й до кінця необхідно зафарбувати відповідно до інструкцій педагога».



Мета: розвиток зорово-просторових уявлень.

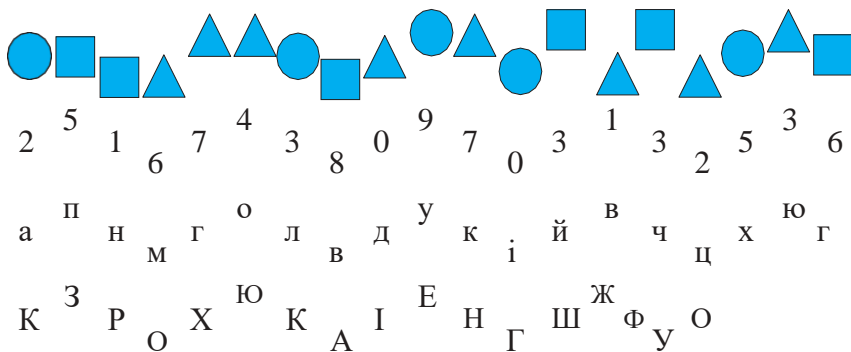
Завдання: з'єднати малюнки іграшок з їхніми контурами, які зображені догори ногами.



П'ятий тип завдань, який спрямовано на розвиток зорового контролю

Мета: розвиток зорового контролю.

Завдання: серед ряду геометричних фігур знайти ті, що розміщені вище або нижче рядка, та закреслити їх (аналогічне завдання — із використанням цифр, букв).



Мета: розвиток зорового контролю.

Завдання:

- віднайти те, що зображено на малюнках неправильно;
- віднайти неправильно надруковані цифри та закреслити їх.
- Обвести кружечком цифри, які зображено правильно;
- віднайти неправильно надруковані літери та закреслити їх.
- Обвести кружечком букви, які зображено правильно.





ББ ВВ ГГ ЭЭ ЭЗ НИ КК
РР СС УУ ЧР ЭЭ ЯР

Б П Л А П Т Р Я Г
Р П Ц А Ц Т Р Я Г

Вправа «Читай приховані слова»

Мета: формування уваги, пам'яті, операцій аналізу, синтезу, ймовірного прогнозування та фонематичних уявлень на основі зорового сприймання слів.

Завдання: читання пропонуванних слів, ускладнене різними лініями, штрихами і простими малюнками, які перетинають літери. Ступінь утруднення, обумовлений кількістю ліній і складністю малюнків, має бути індивідуально дібраний для кожної дитини.

Інструкція: «Читай слова, відновлюючи літери, сприймання яких є утрудненим».

Методичний коментар. Ця вправа закріплює в пам'яті дитини зорові цілісні образи літер і їх сполучень, розвиває й удосконалює вторинну зону потиличної кори лівої півкулі, нормальне функціонування якої є нейропсихологічною основою сприйняття вербального матеріалу.

Вправа «Читай накладені слова»

Мета: формування уваги, пам'яті, операцій розпізнавання, аналізу, синтезу, імовірнісного прогнозування та фонематичних уявлень на основі зорового сприймання слів.

Завдання: читання накладених одне на одне слів, які, перетинаючись, створюють додаткові утруднення для розпізнавання. Кількість і щільність накладання таких слів поступово зростає.

Інструкція: «Розпізнавай та читай слова, що перетинаються».

Вправа «Читай слова, що написані пунктиром»

Мета: формування уваги, пам'яті, контролю, операцій розпізнавання, аналізу, синтезу, імовірнісного прогнозування та фонематичних уявлень на основі зорового сприймання слів.

Завдання: читання слів, що написані пунктиром (зі збереженням однозначності їхнього розпізнавання) і розташовані на картках. Ступінь руйнування слів поступово збільшується.

Інструкція: «Розпізнавай та читай слова, що написані пунктиром».

4.4. Розвиток прогнозування та вдосконалення розуміння прочитаного

Корекційна робота, спрямована на подолання семантичних помилок, передбачає розвиток прогнозування.

Для цього доцільно пропонувати різноманітні за складністю завдання такого типу, де дитині необхідно до коротких римовок додати лише одне слово, наприклад:

Ходить лісом їжачок,
В нього шубка з ...
(ниточок, дроту, колючок).

Ярослав на камінь сів,
Ловить в річці ...
(мух, щук, карасів).
Вночі їй завжди півник сниться,
Вона не курка, а ...
(гуска, лисиця, ворона).

Великі очі й голова,
Не колобок це, а ...
(слон, сова, коза).
(І. Січовик)

Аналогічно продемонстрованому завданню дітям можна запропонувати й загадки, відповіді яких римуються із текстом, наприклад:

Спробуй, друже, відгадати, Що за стрій у небесах: Чи клубки пухкої вати, Чи то пір'я з крупних птах, Чи біжить овець отара? Ні, пливуть це білі ... (хмари).	У бабине літо Легке срібне сито, Не руками ткане, Летить ось над нами. Що ж це, дитинко? Це — ... (павутинка).
---	---

Всюди проживають,
По шість ніжок мають,
Можуть мати й крила.
Але це — не пташки.
Дітки, відгадали?
Звісно, це — ... (комашки).

Його пожива — це листочки,
Домівка — деревце чи кущ.
З'являється щотравня точно
Поважний, симпатичний ...
(хрущ).

Також доцільно пропонувати завдання, де дитині необхідно додати (закінчити) недочитану педагогом кінцеву частинку слова. Доречним тут є використання віршованого матеріалу, а також невеличких оповідань.

До завдань такого типу відносяться й завдання, де потрібно під час самостійного читання вставити пропущені букви, слова, частини слів тощо. Розглянемо різноманітні приклади, що сприяють подоланню семантичних помилок.

Вправа «Щоб речення зрозуміти — слова треба розділити»

Мета: формування читання з опорою на семантичний аналіз.

Завдання: поділ слів у реченні, які надруковано разом.

Інструкція: «Розпізнай слова в поданому ряді букв».

Наприклад: СОНЦЕЯСНЕЄВСТАЄБУДЕДЕНЬГАРЯЧИЙ.
БДЖОЛАМАЛААЙТАПРАЦЮЄ.

(Сонце яснеє встає — день буде гарячий.

Бджола мала, а й та працює.)

Вправа «Покажу словечко — знайдіть його містечко»

Мета: формування читання з опорою на семантичний аналіз.

Завдання: пошук речення, що містить слово, написане на дошці або демонстраційній картці.

Інструкція: «Прочитай уважно текст. Знайди речення, в якому є слово, що написано на дошці».

Вправа «Знайди слово»

Мета: формування звуко-буквеного аналізу, операції співставлення на основі зорового та слухового сприймання.

Завдання: швидке знаходження одного-трьох слів у тексті. Спочатку ці слова демонструють візуально, потім — на слух. Бажано, щоб ці слова зустрічалися в тексті по кілька разів.

Інструкція: «Відшукуй задані слова, обводь їх».

Методичний коментар. Особливо корисна ця вправа в тому випадкові, якщо дитині послідовно пропонувати різні слова в тому самому тексті й при цьому просити зробити це в максимально швидкому темпі, фіксуючи витрачений час за допомогою секундоміра. Виконуючи такі завдання, дитина поступово переходить від простого перегляду тексту до певного поєднання перегляду з елементами осмисленого прочитання тексту й запам'ятовування деяких його слів, тому що це може знадобитися для їх наступного пошуку.

Вправа «Встав пропущене слово»

Мета: формування звуко-буквеного аналізу на основі зорового сприймання й фонематичних уявлень.

Завдання: добір пропущених слів у реченні (тексті).

Інструкція: «Прочитай текст, визнач, яких слів не вистає. Встав їх».

Методичний коментар. Ця вправа розвиває здатність одночасно з технікою читання здійснювати аналіз тексту.

Вправа «Склади речення з окремих слів»

Мета: формування звуко-буквеного синтезу на основі зорового сприймання й фонематичних уявлень.

Завдання: написання речень на смужках паперу, розрізання таким способом, щоб на кожному відрізку залишилося лише одне слово, складання речень.

Інструкція: «Склади окремі слова так, щоб одержати зв'язне осмислене речення».

Вправа «Читай текст через слово»

Мета: формування зорової уваги, звуко-буквеного аналізу на основі зорового сприймання.

Завдання: читання через кожне друге слово.

Інструкція: «Читай, пропускаючи кожне друге слово».

Методичний коментар. Ця вправа, по-перше, вносить різноманітність у нудний для дитини процес читання, по-друге, створює відчуття швидкості читання, по-третє, підсилює довільну увагу в процесі читання через необхідність додатково регулювати вибір слів, які вона читає, і, по-четверте, сприяє розвиткові активності очей дитини завдяки постійному чергуванню швидких і повільних рухів очей.

Вправа «Незвичайне читання слів»

Мета: формування зорової уваги, звуко-буквеного аналізу на основі зорового сприймання.

Завдання: прочитування слова в незвичайному порядку.

Інструкція: «Прочитай перше слово у вправі послідовно, друге — починаючи з кінця, третє — послідовно, четверте — починаючи з кінця знову й т. д.».

Методичний коментар. Багаторазово змінюючи дві принципово різні тактики читання (цілісну щодо слів, які читають у звичайний спосіб, і неминуче фрагментарну, політерну щодо слів, які читають навпаки), дитина чітко усвідомлює їхню специфіку й відмінності; крім того, після зіткнення з важчим зворотним читанням у дитини формується установка на те, що звичайне читання — це порівняно нескладна, цілком посильна для неї справа.

Вправа «Розділи слова»

Мета: формування семантичного рівня сприймання, звуко-буквеного аналізу на основі зорового сприймання й фонематичних уявлень,

Завдання: розрізнення слів і безглуздих сполучень літер: 20–30 карток, що містять:

— написані слова (наприклад: дорога, метро), а також — псевдослова, тобто безглузді сполучення літер (наприклад: олубет, вунка).

Інструкція: «Розглянь картки, визнач, які з них можна назвати словами, і поклади їх ліворуч, а які — лише набір літер, поклади їх праворуч».

Методичний коментар. Ця вправа розвиває здатність швидко виділяти зміст прочитаного, а при багаторазовому її виконанні — поєднати побуквене сприймання слова з його змістом.

Вправа «Що зайве?»

Мета: формування зорової уваги й операції смислового аналізу на основі зорового сприймання.

Завдання: читання віршів, а потім невеличких текстів, де є такі слова (або речення), що не підходять за змістом.

Інструкція: «Прочитай та визнач слова або речення, що не підходять за змістом, закресли їх».

Наприклад:

На березі річки, що крутилася поміж крутих схилів, у ду-плі старезного дуба жили дві білочки. Щоранку, з першими промінцями сонця, вони вистрибували на найвищі гілочки, розминаючи свої крильця, і вмивалися росою. Білочки озиралися навкруги та віталися зі своїми сусідами: величезним сімейством комах, парою жовтокрилих метеликів та чорномор-дим кротиком, який, щоб привітатися, висовував носика зі сво-го підземного будиночка.

Вправа «Знайди закінчення»

Мета: формування операції аналізу слова, з яким узгод-жується наступне; імовірнісного прогнозування на основі зоро-вого сприймання.

Завдання: добір закінчень слів.

Інструкція: «Прочитай подані слова, поміркуй, яких закін-чень не вистачає, для цього уважно розглянь слово, що слідує за недописаним».

Наприклад: *Гарн... пісня, біл... гуска,
яскрав... сонечко, дружн... учні.*

Вправа «Склади прислів'я»

Мета: формування зорової уваги, операцій смислового аналізу та ймовірнісного прогнозування на основі зорового сприймання.

Завдання: постановка слів у правильному порядку з метою утворення відомого прислів'я.

Інструкція: «Читай і переставляй слова так, щоб вони утворили відоме прислів'я».

Наприклад: читає той Хто знає багато все (Хто багато читає, той все знає.)

Вправа «Утвори за зразком»

Мета: формування навички змінювати слова з опорою на зорове сприймання.

Завдання: утворення прикметників від іменників за зразком.

Інструкція: «Уважно подивися на зразок і змінюй слова таким способом».

Наприклад: *дерево — дерев'яний; солома — солом'яний;
трава — трав'яний; кропива — кропив'яний; вовна — вовняний;
глина — глиняний.*

Вправа «Читай другу половину слова»

Мета: формування вміння зосереджувати зорову увагу на другій половині слова, навички послідовного буквеного його аналізу.

Завдання: читання слів за умови ігнорування першої їх половини; уявна лінія поділу проходить приблизно посередині слова, абсолютна точність необов'язкова (спочатку можна запропонувати варіант із навмисним закриванням першої половини слова).

Інструкція: «Читай кожне слово, починаючи з другої його половини».

Методичний коментар. Ця вправа дає змогу акцентувати увагу дитини на кінці слова як важливій його складовій, що потребує такого самого сприйняття, як і початок».

Вправа «Встав літеру»

Мета: формування вміння зосереджувати зорову увагу на другій половині слова, навички послідовного буквеного його аналізу.

Завдання: читання тексту із пропущеними літерами (кількість пропусків варіюється залежно від рівня підготовки дитини), пропуски позначають рисками або крапками, вони можуть бути заповнені на основі попередніх або наступних слів, що означає залучення контексту.

Інструкція: «Читай, вставляючи пропущені літери; твоя підказка — слова, що зустрічаються в тексті».

Методичний коментар. Заповнення пропусків такого виду формує вміння зважати на контекст, у якому розташоване кожне слово, під час його читання, що передбачає звернення уваги й на сусідні слова, здійснення операції повернення очима й забігання вперед, що є притаманним для добре сформованих навичок читання.

Вправа «Заміни букву, щоб вийшло слово»

Мета: формування уваги, пам'яті, операцій аналізу, синтезу, імовірного прогнозування на основі зорового сприймання слів.

Завдання: зміна послідовності букв з метою утворення слова.

Інструкція: «Зміною послідовність букв так, щоб утворилося слово, зважаючи на підказку, подану навпроти кожного слова».

Наприклад:

ч і Н — я частина доби,

ч і П — я грию щозими,

ч і Р — предметом стану я, от вам загадка моя.

(Ніч, ніч, річ).

Вправа «Перестав букви, щоб вийшло нове слово»

Мета: формування уваги, пам'яті, операцій аналізу, синтезу, імовірнісного прогнозування на основі зорового сприймання слів.

Завдання: зміна послідовності букв з метою утворення нового слова.

Інструкція: «Змінюй послідовність букв так, щоб утворилося нове слово».

Наприклад:

село	осел
лісок	сокіл
курча	ручка
старий	айстри
кіт	тік
марка	рамка
кури	руки
гори	роги
тіло	літо
банка	кабан
сосна	насос
нора	рано

Вправа «Склади слова з половинок»

Мета: формування уваги, пам'яті, контролю, операцій розпізнавання, аналізу, синтезу, імовірнісного прогнозування та фонематичних уявлень на основі зорового сприймання слів.

Завдання: складання й читання слів (від трьох до десяти), дві рівних частини кожного з яких розташовані на різних картках, які викликають труднощі при запам'ятовуванні.

Інструкція: «Знайди та об'єднай картки, на яких розташовано частини одного слова (перші половинки слів розташовані ліворуч, другі — праворуч). Прочитай кожне зі слів, яке вдалося утворити (поступово необхідно перейти до виконання завдання на швидкість)».

Методичний коментар. Ця вправа розвиває здатність за окремим фрагментом передбачити все слово в цілому, а також формує установку на ретельний аналіз буквеного складу слів для правильного його прочитання.

Вправа «Дворазова вимова»

Варіант 1

Мета: формування уваги, пам'яті, контролю, фонематичного сприймання на основі зорового розпізнавання слів.

Завдання: читання речень таким способом, щоб кожне слово звучало двічі (від двох-трьох кількості слів у реченнях поступово зростає).

Інструкція: «Читай речення, повторюючи кожне слово двічі».

Варіант 2

Мета: формування уваги, пам'яті, контролю, фонематичного сприймання на основі зорового розпізнавання слів.

Завдання: читання речень таким способом, щоб спочатку кожне друге слово звучало двічі, потім, наприклад, — кожне третє тощо, а далі можна пропонувати підкреслені слова, що підлягають дворазовому читанню.

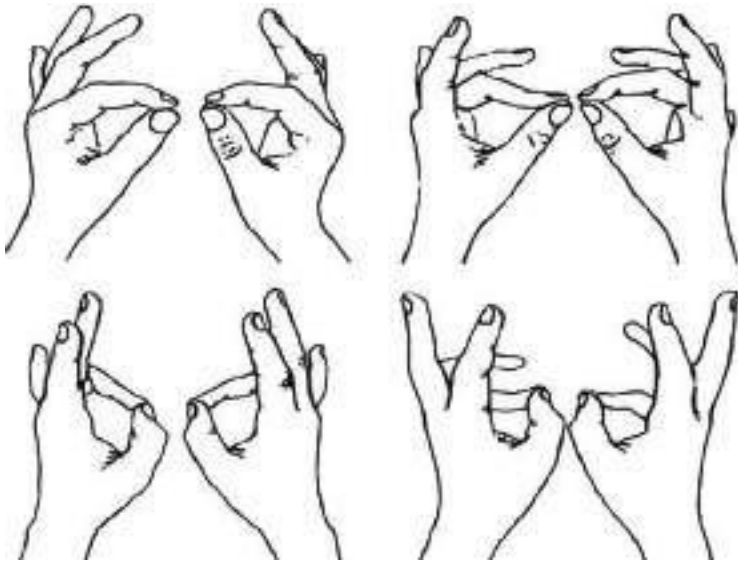
Інструкція: «Читай речення, повторюючи кожне друге (третє або підкреслене) слово двічі».

Методичний коментар. Ця вправа допомагає дитині проникнути в зміст озвученого тексту. Завдяки дворазовому проголошенню слів відбувається формування слухових образів, що сприяє додатковому зосередженню зорової й слухової уваги та уможливорює проникнення в їхній зміст.

4.5. Розвиток міжпівкульної взаємодії

Необхідно зазначити, що до кожного корекційного заняття потрібно добирати вправи, що сприяють розвитку міжпівкульної взаємодії. Найбільш зручними для виконання завданнями є такі типи вправ, що зосереджуються на одномоментних, але при цьому різнорідних рухах правої та лівої рук. Наведемо приклади.

Вправа «Пальчики вітаються»

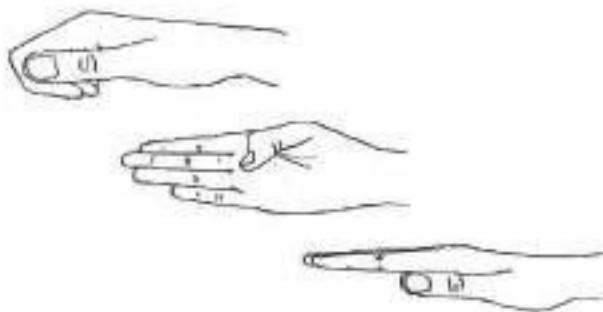


Почергове з'єднання вказівного, середнього, безіменного пальців, мізинця з великим пальцем одночасно правою та лівою руками.

Вправа «Кулак, ребро, долоня»

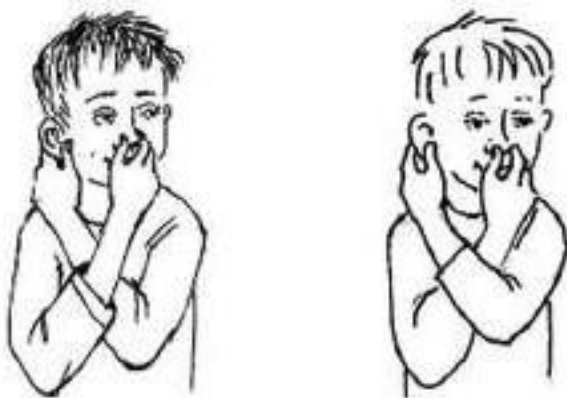
Виконання послідовних циклічних рухів руками. Спочатку руки потрібно стиснути в кулаки й покласти на стіл, потім торкнутися поверхні стола ребром, а потім — долонею. Вправу виконують спочатку однією рукою, потім — другою, згодом — обома руками одночасно. Для полегшення виконання

завдання доцільно на перших етапах додавати проговорювання під час дій руками, озвучуючи їх.



Вправа «Вухо — ніс»

Однотиме торкання правою рукою лівого вуха, лівою — носа, потім руки міняють.



Водночас дуже ефективним та зручними є дзеркальне малювання одночасно двома руками.

Під час виконання такого типу завдань необхідно слідкувати за рухами обох рук та контролювати їх швидкість. Добирати завдання потрібно від більш простих до більш складних.

4.6. Приклади занять

А а

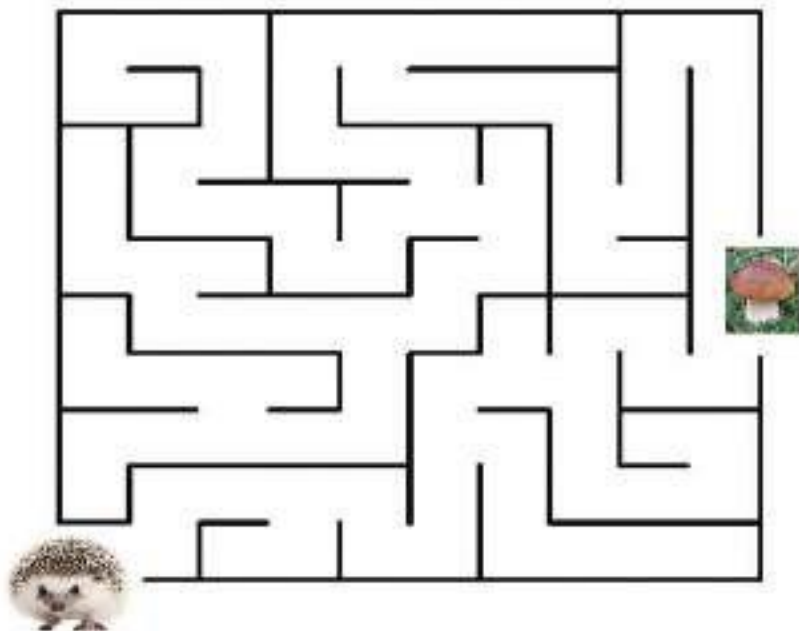
Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика А та маленька літера а. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Із заплющеними очима «надрукувати» в повітрі обриси великої літери А, потім — маленької а.

Завдання 3. Прописати велику друковану А, а потім маленьку літеру а, озвучуючи відповідний звук під час написання.

А _____
а _____

Завдання 4. Пройти лабіринт.



Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

А а а А А а А а а а А А а А А а а А А а А а

Завдання 6. Прочитати склади спочатку зліва направо, а потім справа — наліво.

**АА АО АУ АЕ АИ АІ
аа ао ау ае аи аі**

Завдання 7. Обвести в таблиці всі літери А, рухаючись та слідкуючи очима поступово зліва направо рядок за рядком. (У разі потреби можна використовувати трафарет-лінійку з віконцем або звичайну лінійку. Плавності рухів очей може сприяти також рух пальця під рядком.)

РАОУАПШАПРНЙАЖХІАФАЧІЯЮАЖАЄІАИНКТАХ-
СОУАСІИТЦУПАЛДАТИВРАФАЯЩАТЬВБАЖИТАНОУ-
РАЄЖІИТСАРТИВАИЗНОАЛПЖАХЗОЛІЖАЛБАТИСЯБА-
ЮЯАУНАФЦАЙШГКХІЄЮБДАЛОШНГТРАЬІОМАИ-
ЧАГНУПАІІВМЧІСПАРУЕВІГФАЦМРСОУШАРОВЛІДГ-
КАМИВТАОРКІАФРІАЯМВАЧХДІЖАЬЮБААОЩЛНАОВ-
ЦУАЧІБЯФАГЦДАЛАОУСАЄАЩА

Завдання 8. Обвести в таблиці всі літери а, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

оарокгрпнеапмиаджзаоьатимасчяіфацуайаікахїазщао-
баяаюмисчтаєвдіачитьогелшапвиміфуйячаіджзахіеабаеіцо-
лажпзавсаматіаьфаячасіацайнагаззщаєіахджеаббаушофьятам-
сапхїговтраолкдіаячсмиьблцеунсмоатмлалбвдрпажлазнаа-
ауеучіаіапоекпрпаоважддопрпнгшщазхщзаєжджлоиришато-
аргмроаааяачсскларполитирависакуцічяайхжлароьибдпаю-
маджастьяцаоаяйщопаровлдптибьмларовдажд

Завдання 9. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані в таблиці літери та запам'ятати їх розміщення.

Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їїнє розташування по пам'яті в пустій таблиці.

A	A	a
a	a	A
A	a	A

Завдання 10. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери А. Запам'ятати їх. Через 15 секунд назвати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання кілька разів.

Р...КЕТ...

ВОД...

П...ЗЛ

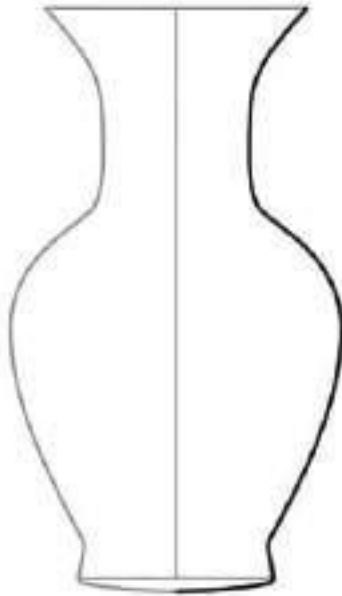
СОРОК...

П...Р...СОЛЯ

ЦУКЕРК...

БЕРЕЗ...

Завдання 11. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно. Розфарбувати його обидві половинки лівою та правою руками.



Завдання 12. Знайти в рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх.

**КРСТМАКУЗВТАНКСВЛОБАНАНМОРЛДАХИТЬВ-
ЦГІВАЗАТХІЩШПАВІЧСИНЬБТБАКТСЬВОГОНЬА-
ОЛЖЄОЖАБАОРГЦКЕВПМСАНИРЮУВКАРТАОЛ-
ЩШГНОГАМТСЧІМАСКАЦІЧКПАРАЗАК**

Завдання 13. Прослухати ритми, що відповідають наведеному нижче схемам. Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи в долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку).

!!! !! !!! !!
!! !!! !! !!!
! !!!

Завдання 14. Прослухати уважно слова. Запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова. Дібрати до них узагальнювальне слово.

Слова для запам'ятовування:

Айстра, троянда, ромашка, тюльпан, кульбаба, підсніжник.

Прослухати слова ще раз. Визначити, яка з назв квіток не містить звуку А.

Завдання 15. Прослухати речення. Визначити яке слово не підходить за змістом. Назвати його. Визначити кількість звуків у слові.

Щоліта хочеться цілий день бігати босоніж, спостерігати за метеликами в лузі, не йти до хати до самого вечора, слухати світанкове щебетання пташок, ловити сніжинки.

Завдання 16. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук А. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)



Завдання 17. Скласти з букв слова. Написати їх та поєднати з картинкою.

УАКБЛ

ААБЖ

УКАКР

ІБЛАК



Завдання 18. Прочитати речення, виправляючи помилки у виділених словах.

Серед **шираких** полів стояв Вітрячок. **Дили** вітри і Вітрячок з тріском **повертвся**. Південні вітри **павер-**

тали Вітрячка в одну сторону, а північні — в іншу. Інді він крутився дуже швидко, іноді повільніше, але ніколи не було так, щоб Вітрячок **стуяв** смирно.

Завдання 19. Дібрати 5–10 слів, які містять звук А. Визначити розташування звуку А в кожному слові.

О о

Завдання 1. Розглянути літеру О о. Придумати асоціацію, на що вона схожа (за потреби з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

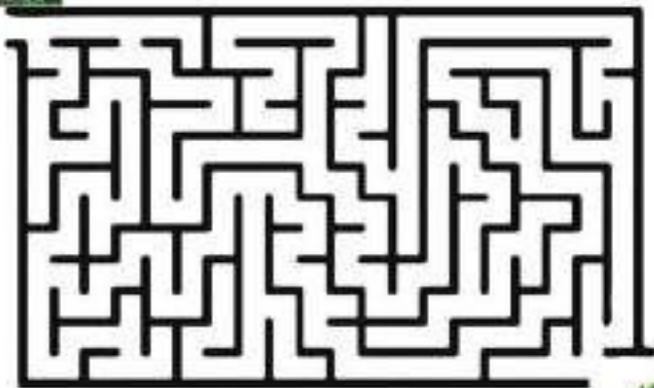
Завдання 2. Заплющити очі та «надрукувати» в повітрі обриси літери О.

Завдання 3. Прописати велику друковану О, а потім маленьку літеру о, озвучуючи відповідний звук під час написання.

О _____

о _____

Завдання 4. Пройти лабіринт.



Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

А о а О А о А а о а О А а О А о а А О а О а

Завдання 6. Прочитати склади спочатку зліва направо, а потім справа — наліво.

О О ОА ОУ ОЕ ОИ ОІ

оо оа оу ое ои оі

Завдання 7. Обвести в таблиці всі літери **О**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

РАОУАПШАПОРНІАЖОХІАФАЧІЯЮАЖАСІАІН-
КТАХСОУОАСІИОТЦУПАЛОДОАТИОВРАФОАЯЩА-
ОТЬВБАЖИТАНОУРАЄОЖІИОТОСАРТИОВАІИОЗНОАЛ-
ПОУЗФЧРФЖАХЗОЛОЇОЖАЛОБАТИОСЯБАЮЯАУНАФ-
ЦАЙОЩОГКХІЄЮБДАЛОШОНГТРАЬИМОАІЧАГНО-
УПАОІІВОМЧИОСПАРУЕВОІГФАЦМРСОУШАРО-
ВОЛІОДГКАОМІОВТАОРКЇАФРІАОЯМОВАЧОХДІОЖА-
ОЬЮБАОАОЩОЛНАОВЦУАЧІБЯФАГЩОДАЛАОУСАЄЕА-
ОІЦА

Завдання 8. Обвести в таблиці всі літери **о**, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

оарокгропнеаопмиадожзаоьатимоасчяіафацуайоаікахїаз-
щаоаобаяяюмиосчтаєволдіоачитьогелшаповиміофуйячай-
дожзахіоєабаєіцолажпозаоовсаматіаьфаячасіаоцайнагазо-
зщаєїахдожеабобаушофьятамсапхїговтраолкдіаячсмиьблоце-
уносмоатмлалбвдрпажолоазазонааоауеучіаоіапоекопрпаова-
ждодопрпнгшщазхощзаєжджлоиришатоаргмроасаоаяачсо-
скгларполютироависакуцічояайхжлароьибдпаюмаджастьаца-
оаяйоощопаровлодпотибьмларовдажд

Завдання 9. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані в таблиці літери та запам'ятати їх розміщення.

Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їїчне розташування по пам'яті в пустій таблиці.

о	о	О
О	о	О
о	о	о

Завдання 10. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери О. запам'ятати їх. Через 15 секунд назвати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання.

М...Л...К...

С...НЦЕ

Р...ЗЕТКА

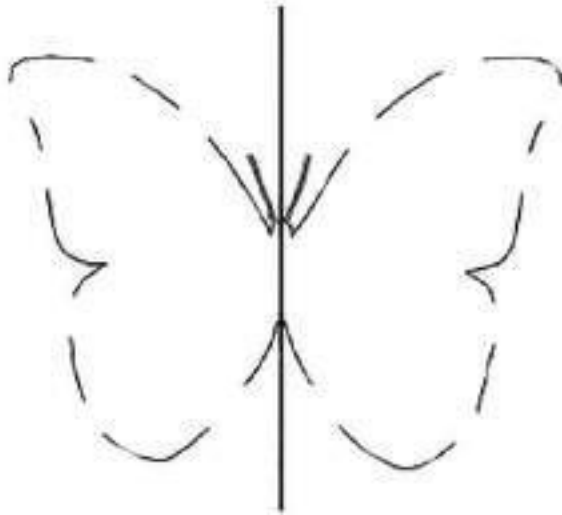
К...ЛЕС...

К...РАБЕЛЬ

В...ВК

К...Л...Б...К

Завдання 11. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно. Розфарбувати його обидві половинки лівою та правою руками.



Завдання 12. Знайти в рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх.

КРСТУЗВСГОРОБЕЦЬВАНАНМОРЕЛДБУДИНО-
КИТЬВЦГІТХЩ

ШПАВІЧСОБАКАБЪТБАКТСЬЗОЛОТОАОЛЖЕОЖА-
БОРГЦКЕВ

СОНРЮУВКАР ТОПЛЯЛЩШГНМТС ЧІМЦІЧ -
КПАДЖОСХЛЄЇЗА

Завдання 13. Прослухати ритми, що відповідають наведеному нижче схемам. Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи в долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку.)

!!! !! !! !!! !! !!
!! !!! !! !! !!! !!
!! !!!! !! !!!!

Завдання 14. Прослухати уважно слова. запам'ятати їх. Повторити почуті шойно слова.

Слова для запам'ятовування:

Сонце, вітер, дощ, сніг, град, туман, буревій, блискавка.

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук О.

Завдання 15. Прослухати слова. Визначити, яке слово зайве. Скласти звукову схему до цього слова.

Автобус, тролейбус, трамвай, велосипед, електричка, коесо, літак, потяг.

Завдання 16. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук О. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)



Завдання 17. Скласти з букв слова. Написати їх та поєднати з картинкою.

ОРОВАН

ГЮРОК

НЦЕОС

ОБЕН



Завдання 18. Дібрати 5–10 слів, які містять звук О. Визначити розташування звуку О в кожному слові.

Завдання 19. Поділити текст на окремі речення. Розставити крапки в кінці кожного речення. Прочитати виразно. Переказати прочитане.

Завтра осінь канікули закінчуються час збиратися до школи я складаю до рюкзака новий пенал та зошити, а думки скачуть між веселими літніми спогадами та зустріччю із друзями мама прасує мою вишиванку

і дивиться телевизор тато ще працює кіт спить на моєму ліжку іноді підглядаючи за мною скляна куля загорілася блиском на підвіконні від останніх променів і ось сонце вже сховалося за обрій прощавай літечко до зустрічі наступного року

У у

Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика У та маленька літера у. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Заплющити очі та «надрукувати» в повітрі обриси великої літери У, потім — маленької у.

Завдання 3. Прописати велику друковану, а потім маленьку літеру У у, озвучуючи відповідний звук під час написання.

У _____

у _____

Завдання 4. Пройти лабіринт.



Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

У у У о А У а О у А у о У о О а у А У у а о у О

Завдання 6. Обвести в таблиці всі літери У, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

РАОУАПШ У А П Р Н У Й У А Ж Х І А Ф А Ч У И У Я Ю У А -
Ж А С І А И У Н К Т А Х У У С О У А С И У Т У Ц У П А Л Д А Т И В Р У А Ф А -
Я Ц У А Т Ь В У Б А Ж И Т А Н О У Р А С Ж И Т С А Р У Т У И В А И З Н О А Л -
П Ж А Х З О Л Ї У Ж А Л У Б А Т И С Я Б А Ю О Я А У Н А Ф Ц А Й У Щ У Г -
К Х І Є У Ю Ъ У Б Д А Л О Ш Н Г У Т Р А У Ь И О У М А У И Ч А У Г Н У П А У -
И У В М У Ч И У У С П У А Р У Е В І Г Ф А Ц У М Р С О У Ш А Р О В У Л І Д Г -
К А М И У В Т А О Р К Ї Я Ф Р І А Я У М В У А Ч Х Д І Ж А Ь Ю Б А У А О -
Ц У Л Н А О В Ц У А Ч У У І Б У Я Ф А Г У Ц Д А Л А О У С А У С Е А У Ц А

Завдання 7. Обвести в таблиці всі літери у, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

о а р о у к г р п у н е а у п у м и а у д ж з а о ь у а т и м а у с ч я і у ф а ц у а й -
а і к а х і у а з у щ у а а о у б а я у а ю м и у с ч т а е в л у д і а ч и у т ь о г е у л ш а п у у -
в и м і ф у й ч у а і д ж з а х і е а б а е і ц о у л а ж п з а в у с а м у а т і а ь ф а у я ч а с і а ц а -
у й н а г а з у у з ш а с і є у а х д ж е а б б а у щ о ф ь а т у а м с а п х і г о в т у р а о у л к д і у -
а я ч у с у м и ь у б л щ е у н с м у о а т м л а л у б в д у р у п а ж у л а з а з н а у а а е -
у ч і а і а п у о е к п р п а у о в а ж д д о п р п у н г ш у щ а з х у щ з а с ж у д ж л у о и р у и -
ш у а т о а р г у м р о а а у а я а ч у с у с к г л а у р п о у л и т и р у а в и с а к у ц і у ч а й х -
ж у л а р о ь и у б д п а о м у а д ж а с т ь у а ц а у о я й щ о у п а р о в л д п т и б ь м л а у -
р о в д у а ж

Завдання 8. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані в таблиці літери та запам'ятати їх розміщення. Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їхнє розташування по пам'яті в пустій таблиці.

У	у	у
О	о	О
о	о	о

Завдання 9. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери У. Запам'ятати їх. Через 15 секунд назвати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання.

Л...НА

СЕК...НДА

ПОЛ...НИЦЯ

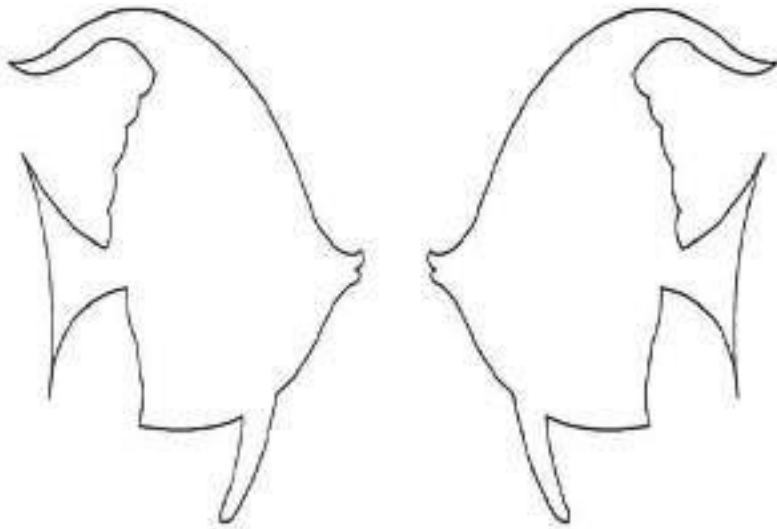
К...ЛЯ

В...ДКА

К...РКА

ПОС...Д

Завдання 10. Обвести рисунок, малюючи обома руками одночасно.



Завдання 11. Знайти в рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх.

КРСБУДКАТУЗВСВРИБАФМОРКВАЛТЬВЦГКУРКАІТ-
ХЩЦХВФІШПКІТАВІЧЬБЪТАТОТСЬАОЛЖЄСОДОРОГАЦ-
КЕВПОЛЕМЛООЮРЮУВОЛІСЩШИНАГМТЧАСІЦЧКО-
РОВАФЦПАРТАЗАКБЮГТ

Завдання 12. Прослухати ритми, що відповідають наведеному нижче схемам. Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи в долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку.)

! !!! ! !!! !
!!! !!! ! !!! !!! !
!! !!! !!

Завдання 13. Прослухати уважно слова, запам'ятати їх. Повторити почуті шойно слова. Дібрати до них узагальнювальне слово.

Слова для запам'ятовування:

Клен, береза, бузок, ялина, сосна, дуб, верба.

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук У.

Скласти до кожного слова звукову модель.

Завдання 14. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук У. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)

Завдання 15. Скласти з букв слова та записати їх.



У С П

У А С М К

О Ж Л У Ъ Д

Р Я Б К У

Ж В У

С А В У

Завдання 16. Прочитати текст, виправляючи помилки у виділених словах. Переказати прочитане.

У дворі **галяли** Наталочка та Данилко. Раптом діти **пичули** писк біля куща **малуни**. У сухих гілочках застрягло маленьке **курцатко**. Наталочка та Данилко дістали курча та **відпистили** на травичку. **Похнасте** маля запищало та побігло до мами-квочки.

Завдання 17. Дібрати 5–10 слів, які містять звук У. Визначити кількість звуків у кожному слові, а також розташування звуку У.

Е е

Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика Е та маленька літера е. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Заплющити очі та «надрукувати» в повітрі обриси великої літери Е, потім — маленької е.

Завдання 3. Прописати велику друковану, а потім маленьку літеру Е е, озвучуючи відповідний звук під час написання.

Е _____
е _____

Завдання 4. Пройти лабіринт.



Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

Е У е У Е о А е У е а О е о у А у е о У Е о О е а Е Е А У е о е а Е у А У Е у е а о е у Е О е

Завдання 6. Обвести в таблиці всі літери Е, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

РАОУАЕПШУАПРЕНУЕЙУАЖХЕІАФАЕЧУЕИУЕЯЮУ-
АЕЖАСІАЕИУНЕКТАХУУСОЕУАСЕИИУТУЦУЕПАЛЕДА-
ТИВРУАФАЯЩУЕАТЬВЕУБЕАЖИТАНОУРАЄЖИТСЕАРУ-
ТЕУЕИВЕАЕИЗНОАЕЛПЕЖАХЕЗОЛІЕУЖАЛУБАТИСЯБА-
ЮУЯАУНАФЕЦАЕЙУЩЕУГКХІСЕУЮБУЕБДАЛОЕШЕН-
ГУЕТРАУБІЕОУЕМАУИЧАУГНУЕПАЕУИІЕУВМУЧИУ-
ЕУСПУАРУЕВІГФАЕЦУМРСОУШЕАРОВУЛЛЕДГКАМІЕ-
УВТАОРКЕЙАФРІАЯУМВУАЧХЕДІЖАЕБЮБАЕУАОЩЕУЛ-
НАОВЦУАЧЕУУБУЯФЕАГУЩЕДАЛАЕОУСАУСЕАУЩАЕ

Завдання 7. Обвести в таблиці всі літери е, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

оароукегерпуенеаупуемиаеуджаоубуатеимеаусчяеаіуфаце-
уайаіекахіуеазущеуаеаоубеаеяуаюумиусчтеасвлудіачеиутьо-
гееулешапуеувиміфуйячеуаіджахїеаебаеіцоуелаежепузавуе-
сеамуатіаьфауеячасіаецауйнегазуузщаеєіуахдуежеабебауе-
щоефяьтеуеамсеапхігоевтураоулкдіуаяечуесумеиьублецеунс-
муоатмлалубевдурупаужулаезезнаеуаауеучіаіапеуоекпрпауо-
важдедоперпунегшущезахущезеасежуджлеуеоеируишуатеоарг-
умроаеауаяачусуескглаурпоулитиериуависеакуеціучяеаейхжуле-
аробіубдпаюмуаджастьуацаеуояйещеоуепаровлдептибьмела-
уероведуаж

Завдання 8. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані в таблиці літери та запам'ятати їх розміщення. Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їхнє розташування по пам'яті в пустій таблиці.

Е	е	е
е	Е	Е
Е	е	Е

Завдання 9. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери Е. Запам'ятати їх. Через 15 секунд назвати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання.

П...Р...ЦЬ

В...ЛОСИПЕД

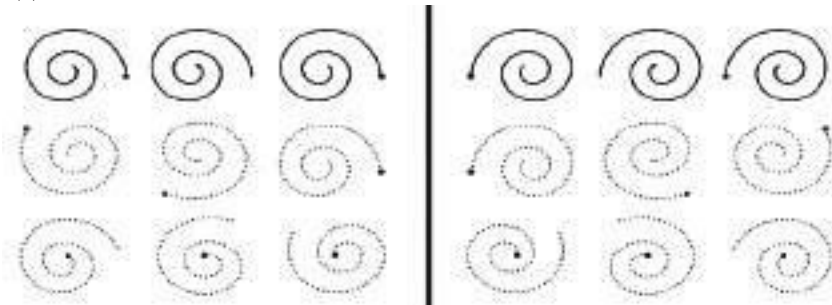
П...С

КОРОЛ...ВА

В...Р...С...НЬ

СОНЦ...

Завдання 10. Обвести візерунки, малюючи обома руками одночасно.



Завдання 11. Знайти в рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх.

**КРСТУЗВСВАНАПЕРЕЦЬНМОРЛИТЬЛЕВВЦГІТ-
ХЩОНЕБУГЦЙШПЕЧЕРАПАВІЧБСЕЛЮТТСЬА-
ОЛЖЕЛЕБІДЬООРГЦКЕВТПМСАНИРЮУВОЛМАТЕ-
МАТИКАЩШГМТМЕТРОСЧЩІЧПЕСКЗА**

Завдання 12. Прослухати ритми, що відповідають наведеному нижче схемам. Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи в долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку.)

!!! !!! !!! !!!

!! !! !! !!

! !!!

Завдання 13. Прослухати уважно слова, запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова. Дібрати до них узагальнювальне слово.

Слова для запам'ятовування:

Середа, понеділок, вівторок, субота, неділя, четвер, п'ятниця.

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук Е.

Завдання 14. Прослухати речення й визначити, чи так буває. Швидко дати свій коментар — так чи ні.

Високо в небі летять перелітні їжаки.

На зимівлю ведмідь засинає в барлозі.

Курочка знайшла зернинку.

Зернинка знайшла курочку.

На небі засяяло сонце.

На підвіконні розквітнув дуб.

Завдання 15. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук Е. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)



Завдання 16. Скласти з букв слова та записати їх.

Е П С И К _____

Е С Л О _____

В С Н Е А _____

Е Б О Н _____

Завдання 17. Прочитати оповідання, виправляючи помилки у виділених словах.

В Оленчиної матусі **нарадився** хлопчик. Радіє Оленка: **тепир** у мене є братик.

Прокинулася вночі **Оланка**, бачить — схилилась мама над колискою та й співає колискові.

Заворушилося хвилювання в Оленчиній душі. Тепер, думає, мама вже не любитиме мене так, як раніше. Бо треба ж і Петрика **любити**.

— Мамо, — каже Оленка вранці, — ой, як люблю я тебе...

— А чого ти мені це **говорш**? — непокоїться мати.

— Бо хочу, щоб ви мене любили не менше, ніж Петрика...

Мама полегшено зітхнула й каже:

— Піди, **Олеленко**, Сонця запитай, як воно ділить своє тепло між людьми?

Вийшла Оленка та й питає. А Сонце каже:

— Для **кижної** людини — все моє тепло. Від першої до останньої іскринки.

(За Василем Сухомлинським)

Завдання 18. Дібрати 5–10 слів, які містять звук Е. Визначити розташування звуку Е в кожному слові. Скласти звукові моделі до слів.

И и

Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика И та маленька літера и. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Із заплющеними очима «надрукувати» в повітрі обриси літери И.

Завдання 3. Прописати велику друковану, а потім маленьку літеру И и, озвучуючи відповідний звук під час написання.

И _____

и _____

Завдання 4. Пройти лабіринт.



Завдання 5. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

**А а и И у И О а и у У а А а и а О А у А И а и А У о
И А а И а и у У И А**

Завдання 6. Обвести в таблиці всі літери И, рухаючись та слідкуючи очима поступово зліва направо рядок за рядком. (За необхідності можна використовувати трафарет-лінійку з віконцем або звичайну лінійку. Плавності рухів очей може сприяти також рух пальця під рядком.)

**РАИОУИАПШАПРНЙАИЖХИАФИ АЧИЯЮИА -
ЖАСІАИНКИТАХИСОУАСІИТЦУПАЛДАТИВРИАФАЯ-
ЩАИТЬВБАЖИТАНОИУРАИЄЖИТСИАРТИВАИЗНОАЛ-
ПЖАИХЗОИЛЇИЖИАЛБИАТИСЯБАОЮААИУНИАФЦИ-
АИЙЩГИКХІЄЮЬДАИЛОШИНГТРАБИОМАИЧАГИНУ-**

Завдання 9. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери И. Запам'ятати їх. Через 15 секунд пригадати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання кілька разів.

Р...С

КРОКОД...Л

ПЕНЗЛ...К

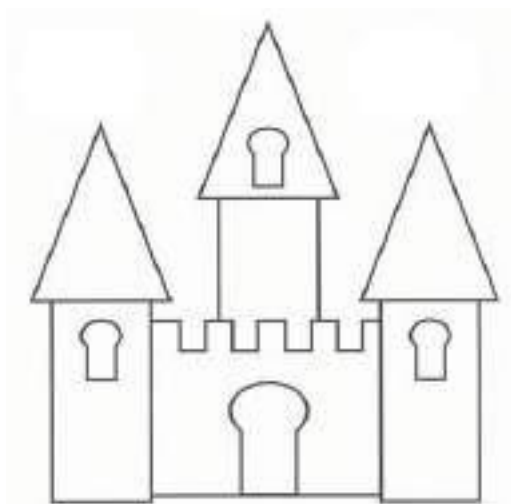
СОНЯШН...К

С...ТО

МАГАЗ...Н

Л...СТЯ

Завдання 10. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно.



Завдання 11. Знайти в рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх.

КРСТЛИСУЗВТИНКСВЛОБЗИМАНМОРЛДАХИТЬВ-
ЦГІВТХТЛЄШПАВІЧСИНБЪМАГАЗИНКТСЪВДИНЯЪА-
ОЛЖБАОРГЦКЕВПМСРЮУВЛИПАОЛЩШГНОГИАМТ-
СЧІМИСКАЦІЧКПІВВКЗАПК

Завдання 12. Прослухати ритми, що відповідають наведеному нижче схемам. Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи в долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку.)

!!! !! !!! !!
!! !!! !! !!!
! !! !!!

Завдання 13. Прослухати уважно слова, запам'ятати їх. Повторити почуті щойно слова.

Слова для запам'ятовування:

Слива, малина, смородина, персик, вишня, полуниця, абрикоса.

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук **И**.

Завдання 14. Прослухати вірш. Визначити, яке слово не підходить за змістом. Скласти звукову модель до цього слова.

Дивись, який новий годинник —

Висить на стіні нині в нас.

Усі тварини та хвилини

Ми вивчили, щоб знати час.

(За віршем Наталії Забілої «Весела абетка»)

Завдання 15. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук **И**. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)





Завдання 16. Скласти з букв слова та записати їх.

И С Н

И Т О Ж

Е Р С И К П

М Т Е Е И Л К

Завдання 17. Прочитати вірш, виправляючи помилки у виділених словах.

Простелилось море

Нам до ніг.

Коло **мря** — гори,

На них **сниг**.

Височенні гори,

Шороченне море!

А на морі хвилі

Голубі,
На них гребні білі
І рябі.
Хвалі в морі грають,
Човиники гойдають.

(Уривок з вірша Грицька Бойка «Коло моря»)

Завдання 18. Дібрати 5–10 слів, які містять звук **И**. Визначити розташування звуку **И** в кожному слові.

І і

Завдання 1. Розглянути та проаналізувати, з яких елементів складаються друковані велика **І** та маленька літера **і**. Придумати асоціацію, на що вони схожі (за потреби з допомогою дорослого). Виліпити з пластиліну велику та маленьку букви.

Завдання 2. Виконати звуко-буквений аналіз слів (з допомогою дорослого). Акцентувати увагу на тому, що якщо після приголосного звуку йде буква **І**, то тоді попередній приголосний звук буде м'яким або пом'якшеним звуком.

Слова:

Індик, літо, пісок, ніс, сіно, тісто, Іван, іноді, іграшка.

Завдання 3. Із заплющеними очима «надрукувати» в повітрі обриси літери **І і**.

Завдання 4. Прописати велику друковану, а потім маленьку літеру **І і**, озвучуючи відповідний звук під час написання.

І _____
і _____

Завдання 5. Пройти лабіринт.

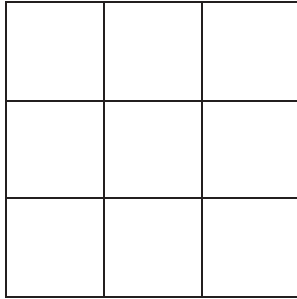


Завдання 6. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

**А І а і И у И і О І а І и і у У а І А а и і а О І А у і А
И а І и А І У о і И А а И а І и і у У И А**

Завдання 7. Обвести в таблиці всі літери І, рухаючись та слідкуючи очима поступово зліва направо рядок за рядком. (За необхідності можна використовувати трафарет-лінійку з віконцем або звичайну лінійку. Плавності рухів очей може сприяти також рух пальця під рядком.)

**РАИОУИАПШАПРНЙАИЖХИІАІФИАЧІЯЮІАІ-
ЖАЄІАИНКІИТАХИІСОУАСІИТЦУПІЛІДАТИВІРИ-
АФІАЯЩАИТЬІВБАІЖИТАНОІУРІАІЄЖІИТСИ-**



Завдання 10. Прочитати слова, вставляючи пропущені літери і. Запам'ятати їх. Через 15 секунд пригадати прочитані слова. За потреби можна повторити виконання завдання кілька разів.

Р...ЧКА

Д...М

С...НО

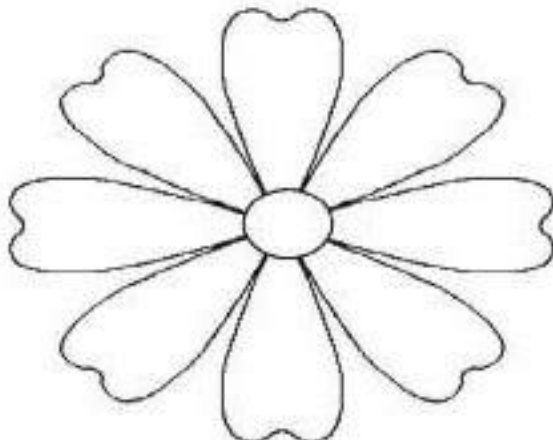
Л...ТО

К...Т

Л...С

П...СОК

Завдання 11. Обвести зображення, малюючи обома руками одночасно. Розфарбувати його обидві половинки лівою та правою руками.



Завдання 12. Знайти в рядках таблиці слова, обвести та прочитати їх.

КРСТЛІСУЗВТНКІТСВЛІКОТЬБЗМАНМРЛДІТИ-
ХИТЬВЦІВТХТШПАВІЧКИСІЛЬНЬБМЗИНКТСЬВДБІЛ-
КАНЯБАОЛЖБАОРГЦКЕСРЮУВЛІТОПАОЛЩІГПОЛІ-
ЦІЯАМТСЧІМІСІКАЦІЧКПІВВКЗ

Завдання 13. Прослухати ритми, що відповідають наведеному нижче схемам. Відтворити ритмічні малюнки, плескаючи в долоні самостійно після наведеного педагогом прикладу. (Один рядок відповідає одному ритмічному малюнку.)

!!! !! !!

!!!! !!

! !! !!

Завдання 14. Прослухати уважно слова, запам'ятати їх. Повторити почуті шойно слова. Дібрати до них узагальнювальне слово.

Слова для запам'ятовування:

Ніс, голова, лікоть, нога, коліно, живіт, спина.

Прослухати слова ще раз. Визначити, які з них містять звук **І**.

Завдання 15. Прослухати вірш. Визначити, яке слово не підходить за змістом. Скласти звукову модель до цього слова.

Івасик іграшками грався,

А по двору ішов індик.

Івась побачив і злякався

І від індика в нірку втік.

(За віршем Наталії Забілої «Весела абетка»)

Завдання 16. Серед запропонованих картинок обвести ті, назви яких містять голосний звук **І**. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)



Завдання 17. Скласти з букв слова та записати їх.

ІНС

РІКАЧ

ГОІРКО

ІТОЛ

ІЛС

ІКНЬ

Завдання 18. Прочитати вірш, виправляючи помилки у виділених словах.

Перші крапельки **васни**
 Ще навколо біло-біло,
 Та вже **санечко пригрило**
 І з-під даху: капу-капу!
 — Прямо цуцику на лапу.
 Цуцик носа підставляє.
Цуцік хвістиком виляє:
Вин радіє довгожданим
 Першим крапелькам
 Вісняним.
 (За Грицьком Бойком)

Завдання 19. Дібрати 5–10 слів, які містять звук І. Визначити розташування звуку І в кожному слові. Скласти звукові схеми до слів.

И и — І і

Завдання 1. Розглянути та порівняти зображення та з яких елементів складаються друковані велика та маленька літери І і та И и.

Завдання 2. Відгадати та назвати рельєфні великі та малі літери, провівши по них пальцями та долонею руки. Виконати завдання із заплющеними очима.

И І и і и И і И і И І і І и и И і І и и і и И І і і І И і І и И И и і И И і И и І и і і И І И і

Завдання 3. Протягом однієї хвилини уважно роздивитися надруковані в таблиці літери та запам'ятати їх розміщення. Закрити таблицю-зразок. Через 15 секунд відтворити їхнє розташування по пам'яті в пустій таблиці.

и	и	і
і	и	і
і	і	и

Завдання 4. Серед запропонованих картинок обвести червоним олівцем ті, назви яких містять голосний звук **І**, синім олівцем — зі звуком **И** та зеленим ті, що містять обидва ці звуки. Завдання виконувати із надутими щічками. (Завдання слід виконувати без опори на слухове сприймання.)



Завдання 5.

Варіант I (більш простий рівень завдання). Прочитати слова, вставляючи пропущені літери **И** або **І**.

Л...СОК

В...КНО

П...СОК

Р...С

С...НО

З...РКА

В...Л

З...МА

Л...СНИК

К...МНАТА

С...Н

С...НЬ

П...СНЯ

Л...С

К...НО

Д...ДУСЬ

Варіант II (більш складний рівень завдання). Прочитати оповідання, вставляючи пропущені літери **И** або **І**. Переказати прочитане (за потреби за допомогою навідних питань дорослого).

Дуб під вікном

Молод...й л...сник побудував у л...сі вел...ку кам'яну хату і посадив дуба п...д в...кном.

М...нали роки, в...ростали у л...сника д...ти, розростався дубок, старів л...сник.

І ось через багато літ, коли л...сник став д...дусем, дуб розр...сся так, що заступив в...кно. Стало темно в к...мнаті, а в ній ж...ла красуня – лісн...кова внучка.

— Зрубай дуба, д...дусю, — прос...ть онучка, — темно в к...мнаті.

— Завтра вранц... почнемо, — відпов...в дідусь. Настав ранок. Покл...кав д...дусь трьох с...нів і дев'ятьох онук...в, покл...кав онучку-красуню й сказав:

— Будемо хату перенос...ти в інше м...сце.

І п...шов з лопатою копати р...вчак під фундамент. За н...м п...шли три с...ни, дев'ять онук...в і красуня-внучка

(За Василем Сухомлинським)

Завдання 6. У лівому стовпчику змінити послідовність букв так, щоб утворилося нове слово. Знайти це слово в правому стовпчику та з'єднати пари.

тіло	сокіл
кури	айстри
лісок	тік
гори	рамки
старий	руки
марки	роги
кіт	літо

Завдання 7. Дібрати 5 слів, які містять звук **І**, та 5 слів зі звуком **И**. Виконати звуко-буквений аналіз слів.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Представлена в посібнику комплексна діагностика, яка включає в себе якісний аналіз стану сформованості навички читання, а також дослідження психологічних компонентів цього виду рецептивної діяльності, дає можливість визначити рівень розвитку кожного базового для формування навички компонента й підвищити ефективність подолання означеного розладу в молодших школярів з ТПМ.

Поетапна система корекційного впливу, спрямована на формування зорових функцій і операцій, слухових функцій та операцій, фонематичних процесів, має відбуватися з огляду на первинну ланку порушень та найбільш збережені психологічні структури. Наведені приклади завдань корекційної методики демонструють її гнучкість. Можливість залучити школяра на будь-якому з етапів до процесу корекції, за умов визначення механізму порушення, що сприяє високоефективній роботі з подолання розладів читання в дітей з ТПМ. Це дасть можливість досягти й значних результатів у подоланні дислексичних помилок у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Корекційну роботу, спрямовану на подолання в дітей з ТПМ дислексичних помилок, необхідно починати з виконання завдань на основі слухового і зорового сприймання. Коли дошкільники вже опанували вміння користуватися акустичними ознаками фонем на рівні з іншими (артикуляційними, оптичними), то слід долучати мовно-руховий аналізатор. Високий рівень сформованості вміння правильно оцінювати якість власної вимови дає змогу дітям позбутися навмисного прого-

ворювання вголос під час виконання завдань і поступово перейти до їх здійснення на рівні уявлень.

Завдяки увазі до психологічної структури порушених функцій та операцій організація послідовної діяльності школяра з ТПМ з формування компонентів, що входять до складу читання, є надзвичайно важливою та актуальною. Це дає змогу проконтролювати процес розвитку кожного компонента, вчасно усунути труднощі, що виникають, і ввести його до звичайної діяльності.

Запропоновані діагностична та корекційна методики, насичені прикладами завдань, що дає можливість легко користуватися посібником широкому колу спеціалістів психолого-педагогічного профілю. Представлена система роботи також може збути застосована й у загальноосвітніх навчальних закладах, особливо на етапі підготовки дітей до школи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алтухова Т. А. Нейропсихологические основы предупреждения и коррекции нарушений письменной речи : [учеб.-метод. пособие] / Т. А. Алтухова. — Белгород : БелГУ, 2008. — 62 с.
2. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М. : Просвещение, 1964. — 304 с.
3. Ахутина, Т. В. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие / [Ахутина Т. В. и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. — 2-е изд., испр. — М. : МПСИ : РАО, 2007. — 286, [1] с.
4. Бартенева Л. И. Подготовка детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста к овладению орфографией : дисс канд. пед. наук : 13.00.03 / Лариса Ивановна Бартенева. — К., 2000. — 194 л.
5. Баскакова И. Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / И. Л. Баскакова. — Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК, 1995. — 64 с.
6. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : [учеб.-метод. пособие] / Т. Г. Визель. — М. : АСТ, 2005. — 125, [1] с.
7. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : [учеб.-метод. пособие] / Г. А. Волкова. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс , 2008. — 133, [5] с.
8. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса : дневник науч. наблюдений / А. Н. Гвоздев ; [вступ. ст. Е. С. Скобlikовой]. — Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1981. — 323 с.
9. Данілавічюте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання / Е. А. Данілавічюте // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі :

наук.-метод. зб. : вип. 5 [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. — К. : Наук. світ, 2004. — С. 215–218.

10. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 263 с

11. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. — М. : Просвещение, 1972. — 206 с.

12. Жильцова О. Л. Формирование фонематической готовности к овладению грамотой у старших дошкольников с нарушением речи : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / О. Л. Жильцова. — М., 1965. — 23 с.

13. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) / С. Ф. Иваненко // Дефектология. — 1984. — № 1. — С. 52–58.

14. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : [уч.- метод. пособие] / А. Н. Корнев. — СПб. : МиМ, 1997. — 286 с.

15. Меліченко В. М. Стан сформованості навички читання в учнів молодших класів шкіл для дітей з ТПМ / В. М. Меліченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. — К., 2006. — Вип. 8, т. 2. — С. 229–232.

16. Меліченко В. М. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення / В. М. Меліченко // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. — К. : Актуальна освіта, 2007. — Вип. 4. — С. 88–91.

17. Меліченко В. М. Основні напрямки методики вивчення механізмів рецептивної діяльності молодших школярів з ТПМ / В. М. Меліченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. В. Засенка]. — К., 2009. — Вип. 11. — С. 175–180.

18. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы / Л. Г. Милостивенко. — СПб. : Стройлеспечать, 1995. — 63, [1] с.

19. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : [монография] / М. Н. Русецкая. — СПб. : КАРО, 2007. — 191 с.

20. Соботович Е. Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И.Э. Соботович // Матер. всеукр. наук.- практ. конф., Київ, 2–3 листопада 1994 р. — К., 1994. — С. 267–270.

21. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. — Вид. 2-е, перероб. і доп. — Кам'янець-Подільський : ПП Зволенко Д. Г., 2006. — 34 с.

22. Трошин А. В. Психологические основы процесса чтения / А. В. Трошин. — СПб., 1900. — 73 с.

23. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Альфа, 1993. — 84 с.

24. Шварц Л. М. Психология навыка чтения / Л. М. Шварц. — М., Гос. уч.-пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1941. — 144 с.

РОЗДІЛ ІV.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ
ДІАГНОСТИКИ Й ПОДОЛАННЯ
ФОНЕМОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
(Еляна Данілавічюте)**

ВСТУП

Процес оволодіння письмом передбачає складну психічну діяльність, яка ґрунтується на певному рівні розвитку *усного мовлення* (Р. Аязбекова, З. Габашвілі, Г. Каше, Р. Левіна, Д. Орлова та ін.), *пізнавальної діяльності* (Р. Белова-Давид, Г. Воронова, В. Ковшиков, Р. Тригер та ін.), а також *аналітико-синтетичної роботи аналізаторів*, які беруть участь в акті писання (Т. Колессо, С. Ляпідевський, Р. Лалаєва, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.).

Патогенетичні фактори, що наявні при тяжких порушеннях мовленнєвого розвитку (ТПМ) і які репрезентовано в попередніх розділах посібника, негативно впливають на засвоєння *фонетичного* й пов'язаного з ним *фонемно-морфологічного* принципів правопису, що потребує визначення стану всіх вербальних дій і тих, що входять до них, операцій, які забезпечують їх засвоєння.

Аналіз психолого-педагогічних, нейропсихологічних, лінгвістичних досліджень (Б. Ананьєв, Є. Гур'янов, О. Лурія, А. Ольшаникова, М. Феофанов, Л. Цветкова та ін.) засвідчив, що структура *першої* й основної дії письма (визначення звукового складу слова) має складний характер. Модель цієї дії, що розроблена Є. Соботович, О. Гопиченко на основі узагальнення ряду досліджень (О. Винарська, І. Зимня, Л. Чистович) і власних експериментальних даних, передбачає: сприймання звукового складу слова й слуховий аналіз мовлення; переклад акустичного образу в артикуляторне рішення; збереження в

пам'яті звукового (акустичного й кінестетичного) образу; ідентифікацію звукового складу сприйнятого слова з фонемним та його упізнавання; виділення фонем, що входять у слово, з опорою на його слухо-вимовний образ; перевірку прийнятих рішень через порівняння їх з образом; прийняття остаточного рішення.

Отже, дія звукового аналізу може потерпати внаслідок первинних особливостей формування різних складових **фонологічної компетентності**:

- одного з рівнів фонематичного сприймання — сенсорного або перцептивного (фонологічного);
- фонематичних уявлень;
- системи парадигматичної організації фонем (Є. Собо-тович).

Їхнє недорозвинення може бути пов'язане не лише з порушенням ізольованої аналізаторної діяльності, але й з порушенням взаємодії мовно-рухового та слухового аналізаторів унаслідок втрати останнім своєї провідної ролі при формуванні фонетичної системи мови (В. Бельтюков, Л. Назарова, Є. Собо-тович).

Аналіз досліджень за розглядуваною проблемою (М. Ейдінова, О. Правдіна-Винарська, М. Іполітова, О. Мастюкова та ін.) дає підстави вважати, що всі патологічні фактори, які визначають несформованість першої дії, можуть бути в контексті прояву ТПМ.

На основі аналізу праць Б. Ананьєва, Є. Гур'янова, Є. Кока, О. Лурія, І. Садовникової, Л. Цветкової, Ж. Шиф та ін. визначено структуру **другої** й **третьої** дій письма (співвідношення звука з його оптичним знаком, оптичного знака — з його графічним позначенням), виявлено можливі причини відхилень в оволодінні ними (Л. Данилова, Е. Каліжнюк, О. Мастюкова та ін.). Водночас установлено, що організація заходів з подолання означених порушень письма часто відбувається без

урахування специфіки артикуляторних розладів, інтегративної діяльності аналізаторів, структури порушення, що може бути спричинено певною базовою мовленнєвою патологією й потребує подальшого дослідження із застосуванням сучасного *психолінгвістичного* інструментарію, який було використано в наших наукових розвідках.

Результати психологічних досліджень останніх десятиріч дають змогу дійти висновку про те, що письмо розглядають як дію в складі пізнавальної, навчальної діяльності або як особливу самостійну діяльність. Вона не формується самовільно, а є результатом спеціально організованої роботи педагогів. З погляду послідовності формування письмо стоїть на другому місті (хоча і з невеличким відривом), що є цілком виправданим, оскільки уміння розпізнавати друковані літери, називати їх передуює розвитку умінь активного відтворення рукописного варіанту літер на папері. Залучення однакових компонентів до процесів читання і писання, хоча і в різній послідовності, передбачає й появу схожих тенденцій у рецептивній та письмовій продукції учнів. Відмінність зазначених видів писемного мовлення може слугувати на користь створення взаємокомпенсувального механізму під час проведення пропедевтичного або корекційного навчання. Ось чому взяття до уваги результатів виконання письмових завдань є надзвичайно важливим.

1. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У процесі нашого дослідження було встановлено, що категорія здобувачів освіти з ТПМ молодшої ланки не є однорідною. Особливості виконання письмових робіт свідчать про наявність двох основних груп школярів.

Найбільшу за кількісними показниками групу (62,2 %) складають учні, письмова продукція (словникові й текстові диктанти, списування, творчі роботи за однією картинкою та серією картинок) яких свідчить про наявність великої кількості помилок. До них можна віднести заміни різного характеру, пропуски, додавання, уподібнення, неправильний порядок відтворення слів у реченнях (під час самостійного письма), неправильне відбиття орфограм, русизми. Серед них є багато таких помилок, які є і в рецептивній продукції учнів (у процесі читання). Незважаючи на доволі тривалий період, який проходить з моменту придбання первинних навичок письма (півтора року), учні другого і третього класів усе ще відчують труднощі у відтворенні багатьох літер. Специфіка цих труднощів полягає в тому, що діти довго пригадують зоровий образ фонемографіми (цілісного образу в сукупності мовно-орухових, слухових і зорових ознак у контексті нашого дослідження), якщо перед ними стоїть завдання запису під диктовку або за уявленням. Під час списування учні намагаються

якомога рідше звертатися до друкованого першоджерела, адже перекодування друкованої літери в рукописну є для них серйозною перешкодою (це призводить до великої кількості випадків помилкового прогнозування), списування при цьому набуває ознак написання за уявою й успадковує характерні для цього виду письма помилки. Письмове відтворення часто відбувається за неправильним алгоритмом, який є абсолютно нераціональним і вимагає більш довгого проміжку часу, який витрачають на написання кожної окремої літери. Відсутність елементів, котрі поєднують між собою попередню й наступну літери, або їх неохайне дописування після відбиття літер всього слова свідчать про недостатній рівень розуміння школярами їх значення. Доволі частими є й недоліки, пов'язані з труднощами зберігання рядка під час процесу писання: школярі, захоплені процесом писемного відтворення, не встигають спостерігати за напрямом ліній, розташованих на сторінці.

Правильне розпізнавання, називання або запис, здійснення необхідних поточних корекцій під час читання або писання вимагають вчасної передачі естафети одного аналізатора другому. Результати обстеження артикуляції, фонематичного сприймання, аналізу та уявлень, слухових функцій і операцій, суцесивного та симультанного аналізу та синтезу, розумових операцій свідчать про своєрідність функціонування слухового, мовно-рухового, зорового аналізаторів, а також про наявність особливостей перебігу деяких розумових операцій. Унаслідок цього формування зв'язків між артикуляційними, акустичними, зоровими та руховими ознаками є уповільненим, відбувається з відхиленнями від звичайної онтогенетичної послідовності, і дитина опиняється у ситуації шкільного навчання недостатньо готовою до активного включення в процес опанування навичок читання й письма. Неспроможність оперувати цілісним фонемографічним образом у сукупності всіх притаманних йому ознак (артикуляційних, акустичних,

оптичних, кінетичних) призводить до помилкової його актуалізації, особливо зі слухового (під час виконання завдань під диктовку) й зорового (під час читання) подразників. Необхідність миттєвого реагування у процесі читання або запису довершує ланцюг причин дезорганізації аналізаторної діяльності дітей з *уповільненим аналітичним стилем пізнавальної діяльності*, до якого належать діти розглядуваної групи. Збалансована передача естафети від одного аналізатора іншому порушується.

Меншу за кількісними показниками групу (37,8 %) складають учні з прискореним темпом читання й численними помилками різного характеру. Схильність до миттєвого відтворення матеріалу зберігається й під час виконання письмових робіт. Помилки, що супроводжують процес читання, повторюються і в письмовій продукції школярів. Цей арсенал поповнюється русизмами, неправильно відтвореними орфограмами. Під час написання зростає кількість випадків за типом уподібнень (пропуски, додавання, перестановки). Частими є помилки на недописування слів і написання декількох слів або прийменників з наступним словом разом, а не окремо. Представники цієї групи вирізняються неохайним почерком, що призводить до відмови від виконання самоперевірки письмової роботи.

Найбільш важко на перших етапах навчання дається письмо під диктовку, котре вимагає послідовного відтворення літер, що відповідають сприйнятим на слух звукам. Виконання письмових робіт творчого характеру хоча й супроводжується великою кількістю помилок, однак не викликає різкого негативного ставлення. Найбільш збереженим типом писемної діяльності є списування.

Стан розвитку функцій і операцій, що лежать в основі успішного формування писемного мовлення, свідчить про своєрідність розвитку слухового аналізатора. Це і є головною причиною порушення інтегративної діяльності всіх аналіза-

торних систем, що беруть участь у процесах читання й писання. Так, недостатній рівень сформованості слухової уваги, пам'яті, контролю призводить до неправильного формування артикуляційних укладів і численних порушень звуковимови в ранньому дитинстві, що негативно впливає на розвиток фонематичних уявлень і формування звукового аналізу слів зі слухового подразника. Надання спеціальної логопедичної допомоги дає змогу покращити стан звуковимови або повністю виправити її недоліки ще до початку навчання в молодших класах. Водночас відсутність спеціально організованої допомоги, що спрямована на формування слухових функцій та операцій, веде до появи помилок у рецептивній та письмовій продукції в період шкільного навчання. Більшість з них пов'язана з відсутністю урахування слухових ознак фонемі. Актуалізація й відтворення цілісного фонемографічного образу відбувається в таких умовах з моторних його ознак як найвиразніших.

Прискорений синтетичний стиль пізнавальної діяльності цієї групи дітей не дає їм змоги використати інформацію, що є результатом збережених ланок психологічної структури письмової форми мовленнєвої діяльності (зорової й рухової) у ролі компенсаторної. Таким чином, негативний вплив слухового аналізатора на функціонування всіх інших, залучених до розглядуваної діяльності, стає очевидним.

2. МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ФОНЕМОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК

Детальний аналіз особливостей прояву помилок дав змогу переконатися, що фонемографічні помилки — найчисленніші, а спеціально організоване вивчення механізмів сприяло встановленню їх різного походження.

Першу групу становили помилки на змішування фонемографем, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, які неправильно вимовляють. Результати виконання учнями завдань, спрямованих передусім на те, щоб перевірити уміння розрізняти змішувані звуки на двох рівнях сприймання (сенсорному та перцептивному), показали, що при розпізнаванні на слух ізольованих змішуваних фонем (сенсорний рівень), які пропонують послідовно (проба № 1), у 78,3 % випадків наявні помилкові відповіді. Аналіз отриманих даних з урахуванням психологічної структури завдання №1, яка передбачає розрізнення звуків лише за їхніми акустичними фізичними ознаками, дав змогу зробити висновок щодо *первинного вибіркового порушення сенсорного рівня сприймання.*

Як відомо, формування всіх фонематичних процесів і функцій (перцептивного рівня сприймання, фонематичних уявлень, звукового аналізу), що надбудовуються, базується на первинному збереженому сенсорному рівні сприймання. Обстеження стану зазначених функцій підтвердило вторинний характер їх

порушення. Так, при визначенні стану перцептивного рівня сприймання, тобто вміння впізнавати фонemi за їхніми узагальненими корисними акустичними ознаками (розпізнавання слів-квазіомонімів — проба № 2, аудіювання й написання асемантичних складів — проба № 3), у ході вивчення фонематичних уявлень (класифікація картинок, назви яких містять одну зі змішуваних фонем, — проба № 4; письмове відтворення зазначених ізольованих звуків у процесі визначення звукового складу слів — проба № 5), а також при дослідженні аналізу звукового складу слів в умовах різного ступеня участі слухового й мовно-рухового аналізаторів (класифікація картинок, назви яких містять одну зі змішуваних фонем, з опорою або на слухове сприймання мовлення педагога, або на власне приговорювання вголос — проби №№ 9, 10; визначення звукового складу слів, у яких є змішвані фонemi, з опорою на слухове сприймання мовлення педагога — проба № 11) були зафіксовані ті самі помилки й у такій же кількості (78,3 %), як і при виконанні завдання № 1. У процесі виконання інших завдань, також спрямованих на вивчення фонематичних уявлень і звукового аналізу слів, відбувалося коливання кількості помилок (61,2–100 %), що пов'язано з різною психологічною структурою проб: в одних випадках унаслідок підключення зорового аналізатора як опори, в інших — унаслідок виконання різних фонематичних функцій або на провідному, або на фоновому рівнях організації діяльності.

Таким чином, викладене вище дало змогу дійти висновку щодо вторинного, системно зумовленого порушення формування всіх названих фонематичних функцій, в основі яких лежить *первинне недорозвинення сенсорного рівня сприймання*. Цей механізм і викликає появу таких помилок.

Другу групу становили помилки також на змішування фонемографем, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, які неправильно вимовляють. Проте при

виконанні завдання № 1 помилки були відсутні, що свідчить про збереженість сенсорного рівня сприймання. Появу помилок (70,8 %) було зафіксовано при виконанні учнями завдань, які вимагають розрізнення звуків за узагальненими корисними ознаками (аудіювання й написання асемантичних складів — проба № 3). Це дало змогу дійти висновку про первинне недорозвинення перцептивного рівня сприймання, що викликало вторинні порушення у формуванні функцій, які надбудовуються. Так, 78,7 % помилок учні допустили при вивченні стану фонематичних уявлень (проба № 4), і 78 % тих же відхилень були у ході звукового аналізу слів школярами (проба № 10). Наведена кількість помилок виявилась доволі близькою до кількості їх при виконанні завдання № 3 (70,8 %). Коливання кількості відхилень (76,8–90,1 %) у процесі виконання ряду завдань, також спрямованих на дослідження фонематичних уявлень і звукового аналізу слів, не було статистично значущим. На основі отриманих даних було зроблено висновок про первинне порушення перцептивного рівня сприймання і вторинне недорозвинення зазначених фонематичних функцій. Появу відповідних помилок і слід пов'язувати з названим механізмом.

Третю групу становили такі самі за зовнішніми проявами змішування фонемографем, які відповідали близьким за акустико-артикуляційними ознаками звукам, що вимовляють неправильно. Водночас при виконанні завдань №№ 1, 2 помилок на змішування не було виявлено, що свідчить про збереженість сенсорного й перцептивного рівнів сприймання.

Названі відхилення було зафіксовано в ході дослідження фонематичних уявлень. Школярі допускали помилки при виконанні завдання № 6 (фіксація відхилень, аналогічних вимові учнів, у мовленні експериментатора), яке не передбачало звукового аналізу слів, а також усіх завдань, що вимагають визначення фонемного складу слів з опорою на уявлення (проби

№№ 3–5 та інші). Їхня кількість коливалася в межах від 40,1 % до 57,6 %, що пов'язано з різною психологічною структурою завдань. На основі зіставлення уявлень і неправильної вимови учнів було зроблено висновок щодо їхньої ідентичності. Це дало змогу дійти висновку про формування фонематичних уявлень з переважною опорою на діяльність мовно-рухового аналізатора при недостатньому врахуванні акустичних характеристик змішуваних фонем.

Ті самі помилки були при виконанні школярами завдань, що потребують звукового аналізу слів (проби №№ 10, 11 та інші). Максимальна їх кількість при цьому досягла 44,9 %.

На основі отриманих даних ми дійшли висновку щодо первинного недорозвинення фонематичних уявлень і вторинного порушення звукового аналізу. Зазначений механізм і є основою виникнення помилок цієї групи.

Четверту групу становили помилки на змішування фономографем, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, а також пропуски, заміни, додавання. Названі відхилення характеризували письмо учнів, проте не проявлялися у вимові, що свідчить про повноцінність фонематичного сприймання та уявлень. Безпомилкове виконання завдань № 1 (сприймання ізольованих змішуваних звуків — сенсорний рівень), № 2 (сприймання слів-квазіомонімів — перцептивний рівень сприймання), № 6 (запис асемантичних складів) послужило додатковим доказом на користь зазначеного висновку.

Відхилення цієї групи були зафіксовані в процесі виконання завдань, які потребують звукового аналізу фонемного складу слів з переважною опорою на власне приговорювання вголос (проба № 10 та інші), слухове сприймання мовлення експериментатора (проба № 9 та інші), а також уявлення (проба № 5 та інші). Незалежно від того, яка опора була провідною, учні під час визначення фонемного складу слів часто врахо-

ували тільки моторні ознаки фонем, акустичні ж залишали поза увагою. Це проявлялося у взаємозамінах фонемографем, які позначають дзвінки та глухі звуки, а також у пропусках, замінах і додаваннях фонемографем, що позначають звуки, які характеризувалися або менш (у разі пропусків), або більш (у разі замін і додавань) виразними артикуляційними ознаками порівняно зі звуками, що стоять поруч. Найбільша кількість змішувань при цьому досягла 49,4 %, пропусків — 7,1 %, замін і додавань — 4,5 %.

Вивчення тенденцій коливання помилок дало змогу встановити, що основною причиною відхилень у цьому випадкові є первинні порушення звукового аналізу фонемного складу слів. На основі подальшого аналізу результатів дослідження ми дійшли висновку, що первинне порушення фонематичних уявлень (третя група відхилень) і звукового аналізу слів (четверта група відхилень) викликані дезорганізацією нормальної взаємодії мовно-рухового і слухового аналізаторів при втраті останнім своєї провідної ролі. Причина цього відхилення полягає в недорозвиненні функції слухового контролю, здійснення якого виступає на провідному рівні організації діяльності (є метою виконання запропонованих завдань) при виконанні ряду наведених вище завдань (проби №№ 3–5, 9–11).

У ході дослідження вдалося встановити, що в основі порушень функції слухового контролю лежать дефекти слухової уваги й пам'яті — вищих психічних функцій більш високого рівня порівняно з фонематичним розрізненням. Так, експериментальні дані дослідження слухової уваги засвідчили, що учні допускають найбільше помилок (28,9 %) при необхідності довільної концентрації уваги на звуковому складі слів, які містять фонемі, які правильно вимовляють і правильно записують. Підтвердженням недорозвинення слухової уваги були результати виконання цілого ряду завдань, які містять як вербальний (20,3–25 % помилок), так і невербальний (21,4–

28,1 % помилок) матеріал. Максимальне число відхилень при вивченні стану слухової пам'яті було в процесі виконання завдань, які вимагають довільного запам'ятовування й усного або письмового відтворення звукових рядів (9,1–39,4 % помилок). Результати здійснення інших завдань (20,1–29,6 % помилок) стали ще одним доказом на користь висновку щодо недорозвинення слухової пам'яті.

Таким чином, дослідження дало змогу встановити, що внаслідок особливостей слухової уваги й пам'яті слуховий контроль (або слуховий зворотний зв'язок), який виступає звичайно як компенсаторна основа, не може виконувати цю функцію, а своєрідність його розвитку є причиною втрачання слуховим аналізатором провідної ролі у формуванні фонетичної системи мовлення й засвоєнні першої (основної) дії письма. Механізм порушення зазначених функцій пов'язаний зі вторинним недорозвиненням або пізнішим формуванням відділів кори головного мозку, які найінтенсивніше розвиваються після народження (О. Мастюкова).

Розуміння природи й механізмів виникнення труднощів в опануванні навичок письма у здобувачів освіти означеної категорії сприяє створенню відповідної процедури своєчасної діагностики й організації диференційованого подолання порушень письма.

3. ВИВЧЕННЯ ПИСЕМНОЇ ПРОДУКЦІЇ

Обстеження стану сформованості писемної діяльності розпочинається з розв'язання низки завдань, що передбачають:

- аналіз усіх видів писемної продукції;
- визначення характеру, типів помилок, тенденцій їхнього прояву;
- співставлення виявлених помилок зі станом розвитку усного мовлення (співвіднесення з відомими формами дисграфій або дизорфографією).

Вивчення писемної продукції розпочинається з **вивчення якості виконання вправ** у робочому зошиті дитини і за можливості — у зошиті для диктантів. Необхідно фіксувати помічені помилки (не поспішаючи кваліфікувати їх). Для глибшого вивчення особливостей прояву помилок пропонують різні за своєю психолінгвістичною структурою види письмових завдань, далі — завдань, що дають змогу визначити механізми їхнього виникнення і складають зміст наступних етапів обстеження дитини (схема 1).

Загальний алгоритм організації процедури обстеження

Точне визначення диференційних ознак порушень письма (симптоматика)

- різноманітні типи помилок: списування тексту; словниковий диктант (пропонуютьс слова, написання яких відбувається відповідно до фонетичного принципу правопису); текстуальний диктант; написання під диктовку асемантичних складів; самостійне написання слова, що позначає малюнок; творче письмо (письмовий переказ, складання й запис твору за серією малюнків) — **лінгвістичний рівень**

Визначення механізмів виникнення помилок

- стан сформованості усного мовлення, психічних функцій і операцій, функціонування аналізаторних систем — **психофізіологічний рівень**

Навмисно організоване обстеження розпочинають з того, що дитині пропонують **текст для списування** (такий текст доцільно давати з підручника, відповідно до змісту якого відбувається навчання в школі з метою дотримання тих самих вимог). Важливим є спостереження за дитиною в процесі виконання завдання (яким чином відбувається запам'ятовування матеріалу, що підлягає запису: побуквено, поскладово, цілими словами чи словосполученнями дитина оперує; чи користується промовлянням тощо).

Далі дитині пропонують **словникові диктанти**, добір слів у яких передбачає написання слів за фонетичним принципом правопису — повною відповідністю звучання й позначення за допомогою букви кожної фонемі (пропонують з різним ступенем участі мовно-рухового аналізатора: гучно вимовляючи,

пошепки, мовчки), що забезпечує чистоту висновку щодо стану сформованості означеного принципу:

2-й клас

*Дуб, ніж, сон, лев, дощ.
Шафа, зима, торт, хліб.
Ручка, книга, вишня.
Ножниці.*

3-й клас

*Дах, лев, дуб, ніж, сон, сир.
Лист, каша, шарф, птах, їжак, морж.
Ручка, книга, квіти, сонце, парта, дудка, пекар, чешки,
хмари.
Газети.*

4-

й клас

*Дощ, ніж, бій.
Хліб, листи, зуби, торт, сніг, вовк.
Чешки, діжка, казка.
Крейда, газета, айстра, морква, чайник, матрац, глобус,
журнал, пляшка.
Цвяшок, санчата, склянка, дзвінок, лінійка.
Хлібинка.*

Текстуальні диктанти дають змогу здійснити спостереження за проявом помилок, що свідчать про недостатній рівень засвоєння фонемно-морфологічного принципу правопису (пропонують з різним ступенем участі мовно-рухового аналізатора: гучно вимовляючи, пошепки, мовчки):

2-й клас

На морі

Автобус привіз дітей на морський берег. Море на сонці здається кольоровим. Пливають по хвилях човни. Біліє вітрило яхти. На березі великий пляж. Йосип і Сашко зняли взуття, одяг. Швидше у воду!

3-

й клас

Зима прийшла

Затяглася дощова осінь. Нарешті прийшла справжня зима. Затріщали люті морози. Усі вікна вкрилися гарними візерунками. Замерзли річка, ставок. Навкруги намело замети. Мишко в пальті, шапці й валянках стоїть на подвір'ї. У нього є кишені. Хлопчик заховав у них свої ручки. Мишко, бережи ніс у великий мороз!

4-

й клас

Друзі

Прийшла зима з холодними вітрами та тріскучими морозами. Все навкруги вкрилося глибоким снігом, а ріку скував лід. І тільки на середині ріки залишалася широка ополонка. Тут плавала Сіра Шийка. Качечку часто відвідували зайці. Друзі обов'язково пригощали її лісовими та польовими ягодами. Тут була брусниця, горобина і журавлина. А один зайчик приніс малину. Качечка була йому дуже вдячна. Які хороші ці ягоди!

Написання **асемантичних складів** під диктовку має на меті спостереження за проявом помилок, що трапляються в умовах відсутності опори на значення слова, що нівелює ймовірне прогнозування (пропонують запис складів у заздалегідь підготовлені таблиці з різним ступенем участі мовно-рухового аналізатора: гучно вимовляючи, пошепки, мовчки):

няк	пуль	бущ	мят	свум	сось	піц	чтал	дюрь	хач
мюф	зош	плісь	риц	дум	нись	лут	сич	восьть	дис
фсен	ряй	бьор	чать	вис	гум	прюх	шеть	тют	йофь
йок	стял	типь	геф	бац	трит	шись	деп	здес	торь
вох	жоф	ефт	трух	фєк	лефь	вік	щох	кась	зєх

лір	ньот	трен	рась	скуп	цать	дян	стоц	прил	кром
дуч	свар	порь	нар	зунь	сул	няф	золь	сель	хіл
чтел	лась	хуф	песть	вий	касть	рьоть	ряс	фил	урт
жась	кеш	пиц	гуть	меш	бяс	туц	дес	сих	яс
льонь	маф	зюс	чоф	буф	шеп	длаф	тьор	непь	шоль

рон	няш	ций	репь	шох	гіпь	сьой	фсоф	аст	лер
фсес	чумь	шал	крис	вяф	фаї	рір	самь	руфь	дас
юц	пел	тряпь	тьощ	мил	зах	нось	дьоч	тац	пріт
лоч	дист	пуч	хас	ніп	штись	тум	б'яй	ниф	мям
куй	зич	жик	гом	прас	боть	шарь	нунь	длін	вафь

зурь	стич	жен	єр	нярь	знун	гань	оск	сим	лоц
бюн	холь	дяф	нень	штоть	люпь	проц	шич	пящ	щеть
цуч	кік	моть	дреть	рюх	чесь	міфь	трат	з'як	ноть
плик	фуч	чтет	вак	лен	тух	вур	зос	хет	здап
сьоф	кать	дор	пон	тяч	сусь	бан	вюнь	тість	рул

рьок	нищ	знос	рис	гнк	тань	вурь	трюп	мьох	пась
зирь	чтуї	бис	тет	скес	мофь	лям	гоф	сяк	роц
фок	щусь	хул	штайн	ізм	дват	трюль	нуц	рель	ший
дамь	пюм	кац	бьок	чинь	щурь	луф	фіш	сузнь	прень
стар	бань	вюр	нах	бем	сах	десь	жус	пой	лорь

Творче письмо передбачає запис слів під малюнками, складання розповіді за серією малюнків, за одним сюжетним малюнком, переказ, текст на вільну тему (спостерігаючи за участю мовно-рухового аналізатора), що дає змогу здійснити спостереження за особливостями оперування уявленнями.

Далі відбувається співставлення результатів виконання всіх видів письмових завдань, визначення кількості, характеру й типів різних помилок, формулюється первинний висновок

на основі виявленої симптоматики й прийняття рішення щодо подальшого вивчення можливих механізмів їх виникнення. Наступний етап обстеження передбачає визначення стану сформованості компонентів психолінгвістичної структури письма з метою визначення чіткого механізму виникнення помилок.

4. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Як відомо, усна та писемна форми мовленнєвої діяльності є двома різними тісно взаємопов'язаними сторонами єдиного мовленнєвого процесу. Такий взаємозв'язок найвиразніше проявляється в умовах певної патології писемного мовлення, коли виникає необхідність у порівняльному аналізі продукції, яка репрезентує обидві форми мовленнєвої діяльності й свідчить про рівень їх розвитку, а також ступінь кореляції виявлених недоліків.

Під час читання відбувається розпізнавання буквеного зображення фонем, перетворення їх у вимовні одиниці — артикулеми. Ними користується дитина й у процесі подальшого запису слова. Якщо стан розвитку усного мовлення є доволі високим, то звучання слів, що підлягають прочитанню, наближається за своєю якістю до тих, котрі вживають у вільній розмові. Будь-які недоліки звуковимови трапляються і в процесі читання. Тоді звучання слів є перекрученим. Коли є наявним недостатній рівень розвитку лексичної або граматичної сторін мовлення, то до порушень техніки читання приєднується своєрідне розуміння смислу прочитаного. Відповідним чином відбувається написання слів, якщо уявлення про правильну вимову недостатньо сформовані.

Дослідження Є. Соботович, Л. Трофименко свідчать про те, що своєрідність формування словника проявляється у

звуженні смислової структури слова, несформованості різних типів його значень (синонімічних, багатозначних, переносних, безобразних, похідних і твірних). У дітей відзначають значно менший обсяг семантичних полів і нижчий, порівняно з нормою, рівень смислових зв'язків слів, що організують ці поля. Такі зв'язки мають в основному ситуативний або синтагматичний характер. Учні не засвоюють загальне лексичне значення низки груп слів, а це негативно позначається на вмінні співвідносити їх із певними логічними категоріями на основі виділення спільної семантичної ознаки. Зазначені відхилення в засвоєнні семантичної структури слова негативно відбиваються на розвитку зв'язного мовлення, гальмують розуміння зв'язних текстів, самостійне засвоєння значення нових слів. У них може виявитися змішування граматичних морфем, що виражають близькі предметно-синтаксичні значення. Діти оволодівають структурою простого поширеного речення. Однак припускаються помилок у його граматичному оформленні, що трапляється внаслідок недостатнього засвоєння синтаксичного значення слова в реченні. Зв'язне мовлення є недостатньо розгорнутим, відбувається часте вживання тієї самої групи слів, використання стереотипних синтаксичних конструкцій.

Ось чому виявлення рівня розвитку усного мовлення дитини є важливою умовою для запобігання помилок, котрі можуть бути в писемній продукції.

Розпочинаючи розгляд цього питання, ми обрали найраціональніший метод, сутність якого полягає в поступовому переході від вивчення складніших видів усного мовлення (зв'язного мовлення, внаслідок чого стає можливим загальне уявлення щодо всіх сторін мовлення) до вивчення окремих його сторін (лексики, граматики, звуковимови), внаслідок чого з'являється можливість деталізації та конкретизації отриманих відомостей. Зручність такого підходу полягає в тому,

що усні відповіді дають змогу індивідуалізувати подальше обстеження залежно від отриманих результатів.

Задля вивчення стану розвитку вміння складати усне оповідання дітям можна запропонувати серію картинок, а також прослухування та переказ тексту.

Наведемо приклад роботи із серією сюжетних картинок «Меткий хлопчик» (рис. 1).



**Рис. 1. Серія сюжетних картинок «Меткий хлопчик»
(ідея змісту оповідання з газети «Перчень»)**

Дитині пропонують розглянути всі картинки, що входять до складу серії, після чого ставлять запитання:

- Хто зображений на першому малюнку?
- *Що робить великий хлопчик?*
- *Чи добре він поводиться?*
- *Як його можна назвати?*
- *Як поводить маленький хлопчик?*
- *Хто з'явився на другому малюнку?*
- *Що він робить?*
- *Чому маленький хлопчик зрадив?*
- *Як поводить великий хлопчик?*
- *На третьому малюнку хлопчик утікає. Чому?*

— *Що роблять маленькі хлопчики?*

— *Чому їм весело?*

Після проведення бесіди за такою серією картинок дитині пропонують самостійно передати зміст оповідання.

Демонстрування наступної серії картинок бажано не супроводжувати запитаннями, а надати дитині можливість самостійно створювати висловлювання. Лише в разі необхідності можна втрутитися у процес виконання завдання дитиною.

Остання серія картинок може бути запропонована в тому випадкові, коли необхідно уточнити отримані дані.

Для прослухування та подальшого переказу може бути запропоноване оповідання «Пиріжки»:

Увечері прийшов Вова додому й каже мамі:

— *Напечи таких пиріжків, як Толикова мама пече.*

— *А я спекла. Роздавайся, мий руки швидше та й будемо їсти.*

Женя з'їв декілька пиріжків і каже:

— *Добрі, але Толикова мама мене смачнішими пригощала.*

— *Та це ж мої пиріжки були, — сміється мама. — Я їм повну тарілку занесла.*

Під час аналізу відповідей дітей необхідно відзначати: повноту й розгорнутість оповідання або переказу, створених дитиною; передачу послідовності подій, їх смисловий зв'язок, мовні особливості тексту — використання дитиною слів різних граматичних категорій (іменників, прикметників, дієслів, прислівників, прийменників); правильність їх смислового вживання; набір синтаксичних конструкцій, якими користується дитина; правильність граматичного оформлення слів у реченні.

Виявлення стану розвитку імпресивного мовлення дитини також є надзвичайно важливим, оскільки опанування технічного боку писемного виду мовлення часто домінує й розуміння змісту лінгвістичних одиниць залишається без уваги, а якщо є

недостатній розвиток зазначеного компонента на рівні усного мовлення, то це потребує своєчасної організації спеціальної підтримки. З такою метою можна використати методику Є. Соботович, яка містить завдання, спрямовані на дослідження розуміння інформації в різних за своєю мовною складністю реченнях, а також на розуміння значення окремих слів та ідіоматичних виразів з контексту.

Передусім дитині слід запропонувати інвертовані конструкції, для розуміння яких необхідно змінити порядок послідовності слів, що безпосередньо сприймають (при цьому зміна порядку відбувається у внутрішньому плані). Наприклад:

Дівчинка пообідала після того, як прийшла з прогулянки.

Дитині пропонують прослухати речення й відповісти на запитання: «Що дівчинка зробила раніше?»

Далі можна запропонувати дистантні конструкції, у яких окремі смислові частини віддалені одна від однієї або вставними реченнями, або другорядними членами. Наприклад:

Біля магазину з розкритим журналом в руках нас очікувала наша тьотя, по-модному одягнена.

Після прочитання такого речення дитині можна запропонувати відповісти на контрольні запитання:

— Хто стояв біля магазину? (Тьотя, по-модному одягнена).

— Як можна назвати жінку, одягнену по-модному? (Модниця).

— Що було у неї в руках?

— Який був журнал?

Для перевірки розуміння складних речень, які часто використовують у підручниках з математики, можна запропонувати слухання тексту з опорою на картинку:

Зайчик, котик і собачка бігли наввипередки до дерева. Зайчик прибіг першим, за ним собачка; останнім був котик.

— Хто прибіг раніше: собачка чи котик?

— Хто прибіг пізніше: зайчик чи собачка?

— Хто бігає швидше: зайчик чи котик?

— Хто бігає повільніше за всіх?

Якщо дитина добре знає цифри, то їй можна запропонувати виконати завдання, спрямоване на домальовування в кожному автобусі пасажирів відповідно до заданої цифри.

У процесі виконання письмових завдань дитина стикається з потоком нової лексики, значення якої вона нерідко засвоює самостійно, спираючись на розуміння контексту, у котрому зустрічається нове слово. Розуміння значення нових слів з контексту забезпечується певним рівнем засвоєння мови, передусім її граматичною будовою, а також обсягом словника слів, котрі дитина розуміє.

Для виявлення рівня розвитку розуміння дериваційного значення слова (значення, що створюють словотворчі афікси, які обмежують і уточнюють значення кореня) можна запропонувати дитині прослухування такого тексту:

Н — Носій ніс незвичну ношу,

Взяв за неї добрі гроші.

На перон ніс кавуна,

Й кошениатко — товстуна.

Запитання:

— Що це значить: Н — Носій, кошениатко — товстун?

Можна запропонувати окремі речення:

Жили потім обоє дуже щасливо, і народилося у них безліч жабенят.

Запитання:

— Що значить слово безліч?

Поки вода не навчилась співати, вона була зовсім німа, як німе зараз небо.

Запитання:

— Що значать слова німа вода, німе небо?

Наступним кроком дослідження імпресивного мовлення є

вивчення рівня розвитку уміння розуміти незнайомі слова, що мають переносне значення, а також уміння розуміти окремі ідіоматичні звороти з тексту.

Для цього можна використати такий матеріал:

*В Співовицях, славнім місті,
На бульварі Веселинськім
Прожива співак відомий —
Пан Траліслав Тралялинський.
З Паном жінка — Тралялінка,
Та ще донька — Траляльонка,
І синочок — Траляльочок,
Та ще песик — Тралялесик.
Ну, а котик? Є і котик,
Зветься котик — Траляльотик.
Окрім того є папужка,
Дуже гарна — Тралялюжка.
Тож бо зранку, по сніданку,
Це поважне товариство
Завжди в зборі — щоб співати
З паном пісню урочисто...
Лиш підійме пан Траліслав
Свою руку — Тралялюку, —
Всі вмовкають, а за хвилюку
Хор виводить диво-звуки:
«Траля, траля, траляля,
Траляляля, траля, траля!»
Логопед запитує:
— Що означає рука — Тралялюка?
— Як ти розумієш слова диво-звуки?
І далі:
Так то пана — Траліслава
Хор його славетний хвалить.
Прославляє, траляльолить,*

*А маестро верховодить —
Аж заходиться від співу:
«Траля, траля, Траляліву!»*

Тут можна запропонувати такі запитання:

— Що значить слово *траляльолить*?

— Як ти розумієш слово *верховодить*?

— А вираз *заходиться від співу*?

Експериментальні дані свідчать, що діти зі звичайним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком розуміють значення всіх указаних слів і виразів.

Вивчення стану розвитку лексико-граматичної сторони мовлення можна розпочати з визначення ступеня оволодіння навичкою самостійного називання. Використовують картинний матеріал, підібраний за тематичною, а також ситуативною ознаками. Суть завдання полягає у продовженні пропонуваного тематичного (ситуативного) ряду слів, які мають стосунок до однієї частини мови. Таким чином, діти мають можливість виконати завдання з опорою на зразок.

З метою дослідження розуміння значень слів, визначальною особливістю яких є абстрактність, використовують засіб підбору синонімів, антонімів, споріднених слів, які також допомагають визначити рівень розвитку здатності орієнтуватися у словах єдиного семантичного поля.

При вивченні вміння складати осмислені словосполучення можна використали спосіб спрямованої асоціації, який накладає на вибір слова граматичні обмеження (підбір до іменника прикметників, що підходять за змістом, і зворотна дія).

Оскільки передача правильного зв'язку слів у реченні залежить від уміння висловлювати відношення граматичними способами керування, дослідницький інтерес необхідно спрямувати на вивчення правильності оперування відмінковим керуванням (спосіб підставлення взятого слова в певному відмінку). Особливу увагу приділяють вивченню вміння ство-

рювати форми родового відмінка множини, а також уміння користуватися прийменниковим керуванням.

Відомо, що зв'язок слів у реченні відбувається не лише внаслідок керування, а й за допомогою узгодження, що призводить до необхідності вивчення такого вміння (спосіб підставлення пропущених флексій у словах речення).

Вивчення не було б повним, якби воно було обмежене дослідженням синтаксичного рівня оформлення. Водночас існує ще один — рівень морфологічного оформлення речень. Для його вивчення дітям необхідно пропонувати способи, спрямовані на виявлення ступеня оволодіння співвідсною формою категорії однини та множини іменника й дієслова, а потім — категорії роду (перетворення слів, виражених іменником, з однини в множину і зворотна дія; складання речень за картинками з використанням дієслів в однині і множині; розподіл заданих слів за допомогою числівників — «один», «одна», «одне», особових займенників — «мій», «моя», «моє»).

Уміння користуватися способами словотворення вивчають на прикладі утворення слів за допомогою суфіксів 1-ї (суфікси, що утворюють слова з новим значенням; суфікси, що утворюють слова з додатковим відтінком емоційно-оцінного характеру) і 2-ї (суфікси, що утворюють форми слів) груп, а також на прикладі утворення слів за допомогою префіксів (спосіб утворення похідних дієслів).

Оскільки оволодіння звуковою будовою мови відбувається у двох взаємозв'язаних напрямках (1-й — засвоєння артикуляції звуків; 2-й — засвоєння системи диференційних ознак), то вивчення звуковимови також відбувається у двох напрямках: артикуляційному, який акцентований на виявленні особливостей утворення звуків мовлення й функціонуванні органів артикуляції в процесі вимови; фонологічному, який акцентований на визначенні вміння розрізняти систему фонем у різних фонетичних умовах.

Як відомо, у дітей із ТПМ бувають різні дефекти звуковимовної сторони мовлення, що пов'язані зі сповільненим формуванням мовно-рухової функції, а також вибірковий недорозвиток фонематичних функцій, зокрема фонематичних уявлень (Є. Соботович). Тому особливої уваги при обстеженні надають вивченню будови й функцій артикуляційного апарату, а також звуковимови. При цьому можна дотримуватися традиційної, загальноприйнятої методики, проте зважати на специфіку відхилень, притаманних кожному з базових порушень означеної категорії дітей.

Відзначимо, що вивчення стану розвитку усної форми мовленнєвої діяльності проводять з кожною дитиною індивідуально. Відповіді фіксують.

5. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ТА УЯВЛЕНЬ

Мова спілкування людей між собою — це звукова мова. Для передавання своїх думок люди використовують звуки, створення котрих відбувається в ротовій порожнині. Саме завдяки звукам є можливість відрізнити одне слово від іншого (*гірка* — *гілка*), а також різні форми того самого слова (*машина*, *машини*, *машині*, *машиною* тощо). Якщо одна людина слухає іншу, то вона сприймає інформацію на слух, а значить користується акустичною стороною звуків (їхніми слуховими ознаками). Коли людині доводиться вимовляти звуки, то вона змушена виконувати відповідні рухи за допомогою мовних органів. Ці рухи прийнято називати мовно-руховими. Для вимови кожного зі звуків існує свій набір рухів, який має назву мовно-рухових ознак. Таким чином, людина, котра розмовляє, виконує певні дії, що спрямовані на відтворення мовно-рухових ознак. Але якщо вона робить це так, щоб її чули інші (підключає голос), до зазначених ознак додаються ще й слухові. Зазначимо, що ці ознаки завжди існують нерозривно. Щоб підкреслити наявність і слухових, і мовно-рухових ознак у складі звука, вживають термін *фонема*. Здатність сприймати на слух різні звуки називається *фонематичним сприйняттям*. Інколи людині доводиться користуватися тими образами, які зберігаються в пам'яті, тоді вона змушена звертатися до так званих *фонематичних уявлень* (наприклад, роздивити-

ся малюнок та записати його назву, не чуючи чужого мовлення й не використовуючи власного).

Причиною помилок, які виникають у процесі писемного мовлення, може бути недостатнє вміння визначати ті фонем, які розрізняються за певними ознаками та відповідають сприйнятним звукам.

Щоб визначити стан розвитку зазначеного вміння, можна використати методики, запропоновані Є. Соботович та О. Гопіченко. Розпочати перевірку їх автори рекомендують за допомогою найпростішого завдання, що спрямоване на те, щоб розрізнити слова-квазіоміми (тобто слова, які розрізняються за одним звуком, як-от: *коза* — *коса*, *гірка* — *гілка*, *лис* — *ліс*, *мишка* — *миска* тощо). Заздалегідь необхідно з'ясувати, чи всі об'єкти, які зображено на картинках, знайомі дитині, і лише після того запропонувати відповісти на запитання: «Де візки?», «А де віжки?» й показати той чи інший об'єкти на картинках.

Якщо дитина замість малюнка *миска* показує малюнок *мишка*, то можна дійти висновку, що є утруднення в розрізненні цих схожих за своїми слуховими ознаками фонем. Педагогам варто уважно прислухатися до особливостей вимови всіх звуків і здійснити перевірку за наведеним зразком. Слід мати на увазі, що дитина під час виконання завдання може звернутися до власної вимови. У такому випадкові якість здійснення буде пов'язана з оперттям на слуховий ефект від неправильно вимовлюваних звуків. Метою ж даного завдання є встановлення стану слухового сприймання правильного мовлення дорослих. Тому є сенс повторити виконання, забороняючи користуватися власною вимовою.

Коли дитина має навичку виділяти звук зі слова, то на наступному етапі перевірки можна використати завдання, яке вимагає вміння виділяти такі звуки у словах на основі слухового сприймання. Сутність завдання полягає в тому, що дити-

на має сплеском долонь виділити ті з кількох слів, що їх вимовляє дорослий, у яких присутній заданий ним звук. Наприклад, слід виділити слова, до складу яких входить звук «с», із такої серії: *стілець, праска, ножиці, замок, шахи, ананас, фонтан* тощо. Щоб одержати найоб'єктивніший результат, слід добирати слова, де звук, який розглядаємо, було б подано в різноманітних позиціях — на початку, усередині та в кінці слова. Разом зі словами, які містять певні звуки, можна використати слова, до складу яких ці звуки не входять. Це завдання також має проходити з використанням саме тих звуків, вимова котрих потерпає. Так, як і в попередньому завданні, головною дійовою особою має залишитись дорослий, який вимовляє всі необхідні слова.

Для ознайомлення з рівнем уміння визначати звуки на основі фонематичних (звукових) уявлень (оскільки саме їх актуалізація є вирішальною в окремих випадках), можна запропонувати описані далі вправи. Дитині дають дві великі картинки, назви предметів на яких містять сходні за певними ознаками звуки, як-от: *ж* і *ш*, із зображенням на одній *жолудя*, на другій — *шахів*. Дитина має назвати, що зображено на обох картинках, і визначити, який звук знаходиться на початку того й того слова. Далі їй пропонують набір картинок, назви предметів на яких містять зазначені звуки (можна використати й картинки з попереднього завдання), дитині слід мовчки розкласти їх під обома великими картинками відповідно до звуку, що входить до назви предмета, намальованого на кожній з них. (Наприклад, під картинкою «шахи» — *шарф, вишні, душ* тощо, під картинкою «жолудь» — *жук, їжак, вуж* тощо.) Можна включити в це завдання також і слова, які не містять цих звуків.

Для дітей, які не мають особливостей звуковимови, усе одно є доцільним запропонувати наведені завдання. Це дасть можливість помітити особливості виконання й звернути увагу на моменти виникнення труднощів або констатувати абсолютну норму розвитку.

Виконання наведених завдань рекомендовано супроводжувати фіксацією педагогом відповідей дитини. Це дасть можливість правильно проаналізувати одержані результати: визначити, в яких позиціях (на початку, усередині чи в кінці слова) і при якому звуковому оточенні визначення звуків утруднене або помилкове.

6. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ СЛІВ

Щоб безпомилково визначити звуковий склад слова, дитина повинна оволодіти розумовою дією виділення окремих звуків слова, співвідносячи їх з узагальненими звукотипами — фонемами, а також уміти визначити їх послідовність та кількість.

Методи дослідження названих функцій розроблено В. Орфінською, Р. Лалевою, Є. Соботович та О. Гопіченко.

З метою виявлення рівня сформованості означених навичок можна запропонувати дитині зробити звуковий аналіз слова через слухове сприймання. Це означає, що педагог сам називає запропоновану картинку, а дитина має визначити звуковий склад (назвати звуки), послідовність звуків у слові, назвати кількість звуків і складів, здійснити аналіз кожного складу. Доцільно підбирати слова з різною кількістю звуків (від двох до семи) і різноманітною складовою структурою. Пропонувати матеріал слід, зважаючи на зростання складності (наприклад, перше — *сом*, друге — *риби*, третє — *вишні*, четверте — *синички* тощо). Така послідовність дає можливість чітко визначити момент виникнення труднощів у процесі дослідження.

Проте звуковий аналіз слів може здійснюватися не лише з орієнтацією на слухове сприймання усного мовлення, але й згідно з фонематичними уявленнями, без опертя на зовнішні

ознаки — у процесі творчого письма (так звана слідова діяльність). Таким чином, виникає необхідність дослідити спроможність робити звуковий аналіз на основі фонематичних уявлень. Для цього можна запропонувати дитині картинку, але не називати її. Дитина має виконати це завдання в тій же послідовності, що й попереднє, але вона не повинна вимовляти назву зображеного на картинці. Отже, вона повинна спиратися виключно на власні уявлення.

Для здійснення детального аналізу одержаних результатів необхідно фіксувати відповіді, а також звертати увагу на кількість витраченого на підготовку відповіді часу, відзначати особливості виконання завдань на різних етапах (наприклад, які допоміжні засоби використовує дитина: рахування за допомогою пальців, промовляння, повернення до початку слова у процесі аналізу кожного наступного звука тощо).

Це завдання дає змогу виявити різні типи помилок (пропуски, повторення, привнесення, переставляння тощо), які в майбутньому можуть проявитися при читанні та написанні.

7. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ФУНКЦІЇ СЛУХОВОГО КОНТРОЛЮ

Навчаючи правильно читати та писати, на перших етапах необхідно надавати великого значення слуховому контролю, що дає змогу виявляти інформацію щодо розузгодження, давати адекватну оцінку результатам і приймати рішення щодо необхідних корекцій. Дослідження свідчать, що за умов порушення слухового контролю з'являється велика кількість помилок. Щоб визначити стан розвитку означеної функції й запобігти цьому, можна використовувати подані нижче варіанти завдань.

Насамперед пропонують завдання, спрямоване на розпізнавання власного неправильного вимовляння під час мовлення. Для цього дитині можна показати сюжетну картинку [використовуючи епізод зі знайомої казки (наприклад, «Вовк та козенята)], за змістом якої слід провести бесіду, а в разі виявлення вад визначити (уникаючи настирливих запитань), чи помічає сама дитина, що неправильно вимовляє слова.

На наступному етапі рекомендовано виявити рівень розвитку вміння розпізнавати неправильну вимову в чужому мовленні, яке відрізняється від власного. Дитині можна запропонувати прослуховувати слова, які вимовляють інші діти (використовуючи магнітофонний запис) або ж дорослий, який імітує неточності вимови (при цьому він має прикрити рота екраном). За матеріал можуть послужити знайомі слова, які

відрізняються одне від одного за звуко-складовою структурою. Передусім доцільно пропонувати найлегші для сприймання слова, які вміщують найменшу кількість звуків, а потім поступово ускладнювати поданий матеріал. Імітація відхилень у відтворенні звукового й складового змісту слова може бути найрізноманітнішою за характером (заміни, спотворення, пропуски, переставляння, повторення, додавання тощо).

Визначення здатності розпізнавати чужу неправильну вимову звуків базується на основі розпізнавання власних вад вимови, і відбуватися воно має за наведеним вище алгоритмом.

На останньому етапі дослідження слухового контролю можна використати розпізнавання дитиною власної вимови, що записана на диктофон. Це може бути розповідь, заздалегідь підготовлена й записана за серією сюжетних картинок або за однією картинкою, а також спеціально підібраний вірш. Педагог може подавати матеріал частинами, які вміщують слово або кілька слів чи навіть речення — залежно від того, як часто трапляються помилки, використовуючи запитання, щоб спрямувати увагу на вади вимови: «Як ти вважаєш, чи слово *«цибуля»* правильно вимовлене?» Запитання можуть стосуватися і тих слів, які вимовляють безпомилково. Необхідно відзначати кількість помилок, виявлених дитиною самостійно, без допоміжного запитання.

8. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЇ СЛУХОВОЇ УВАГИ

Молодші школярі, опиняючись у складній ситуації (що характерно для процесу письма), постають перед необхідністю одночасного виконання великої кількості різних дій. Це вимагає високого рівня розвитку таких здібностей, як концентрація, розподіл, затримування й перенесення уваги. Отже, починаючи навчати писемного мовлення, потрібно подбати заздалегідь про формування їхньої слухової уваги.

Для вивчення рівня розвитку слухової уваги можна запропонувати деякі види завдань. Наприклад, завдання, спрямоване на те, щоб виділити звук з групи інших (за умови збереження їх сприймання).

Виділення оплеском долонь голосного звука *Е* на момент його звучання з ряду звуків — *Т, А, Є, І, П, Е, О* або виділення приголосного звука *Ш* з ряду звуків — *С, Щ, Ф, Ж, Ч, Ш, Х*, які називає педагог.

Таким самим методом можна виділити слово з ряду названих. Запропоновані слова можуть бути віднесені до кількох груп: слова, поєднані однією темою; слова, які складаються з різної кількості складів (наприклад, з одного складу); асемантичні (безглузді) слова. З фонематичної точки зору доцільно пропонувати прості та складні слова.

Наприклад, пропонують виділити слово «*кущ*» з групи слів: *квітка, трава, дерево, ягода, гриб, кущ, мох*;

слово «дуб» — *кінь, дах, лев, торт, душ, дуб, слон*;
асемантичне слово «ліхрашка» — *кробус, одемокон, гамінь,
фтіпро, хобійка, ліхрашка, вибокарнець*.

Далі можна запропонувати прослухати оповідання, в яко-
му необхідно виділити слово «рушничок».

Текст оповідання може бути такий:

Бабуся Надія дала Наталочці котушку з нитками й каже:

— Це не проста котушка, а чарівна...

— Що ж у ній чарівного? — запитала Наталочка.

*— У цій котушці прихована одна буква. Яка саме —
дізнаєшся, як тільки вишиєш рушничок...*

*Довго вишивала Наталочка. Нарешті нитка скінчилася —
і дівчинка радісно вигукнула:*

— Тепер я знаю, що ховалося під нитками: буква «Н»!

Спершу радимо прочитати оповідання, щоб ознайомити
дітей із змістом. Після цього в короткій бесіді з'ясувати, як
розуміє дитина головну думку оповідання. Далі можна вдру-
ге прочитати текст оповідання з виконанням поданого вище
завдання.

Складність завдання полягає в необхідності утримувати в
пам'яті інформацію протягом тривалого часу.

Виділення «випадкового» речення з тексту можна запро-
понувати дитині на завершальному етапі обстеження опера-
ції слухової уваги. Для цього слід вибрати доступний текст і
включити до нього речення, далеке від змісту оповідання.

Дитина має прослухати текст і визначити помилку, якої
припустився дорослий.

Для цього можна запропонувати таке оповідання:

*Знають маленькі хлопчики й дівчатка, що вони обов'язко-
во повинні стати вихованими й досвідченими людьми. А дід з
бабою плачуть-плачуть. От діти й навчаються у садочку та
в школі.*

Для успішного виконання завдання необхідним є однако-

вий рівень здатності утримувати увагу протягом усього часу прослуховування тексту (дитині не вказують, на який саме матеріал вона має звернути увагу). Оскільки відсутня чітка установка, завдання ускладнюється, збільшується ймовірність «зісковзування» й появи помилок.

9. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЇ СЛУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ

Необхідність запам'ятовування певної звукової послідовності слова, яке ми хочемо записати, зумовлена важливою роллю механізму запам'ятовування. Початківцеві важко записати навіть щойно почуте слово. Особливо тоді, коли воно складається з великої кількості звуків і за ним ідуть інші слова, які необхідно оперативно фіксувати на письмі. Якщо молодший школяр не здатний утримувати в пам'яті пропонований для записування матеріал, то це неминуче призведе до помилок, які є наслідком забування й набувають найрізноманітнішого характеру (найчастіше це пропуски, переставляння тощо). Отже, необхідно моделювати ситуацію запам'ятовування, яка може бути створена в будь-яких умовах.

Щоб здійснити таке моделювання, можна запропонувати завдання, що спрямовані на запам'ятовування й подальше відтворення матеріалу.

Передусім доцільно використати так звані ряди звуків з різною їх кількістю. Дитині пропонують прослухати один ряд звуків, повторити їх, а потім — наступний ряд.

Можна, наприклад, використати такі звукові ряди:

1) ЦУН 2) АЖМК 3) СЛЧЮВ 4) ОРДГЯШ 5) ПХИЗФТС

Далі можна запропонувати ряди слів:

1) сир, гілка, лисиця; 2) заєць, ноги, вовк, ліхтар; 3) діти, голова, їжак, качка, машина; 4) стіл, коробка, людина, світ,

ракета, вуж; 5) рак, ставок, шоколадка, горобець, пацюк, кінь, хмара.

Якщо дитина вже знайома з літерами, то можна запропонувати їй запам'ятати ряд, а потім відтворити його, використовуючи літери з каси. Із цією метою пропонують аналогічний з попереднім звуковий матеріал: 1) БАЛ 2) УЖМК 3) ЧНСЮВ 4) РОДЗ-ШЯ 5) КПИГТФЕ

А потім словесний:

1) кінь, хмара, горобець; 2) гілка, лисиця, ноги, вовк; 3) заєць, ліхтар, голова, їжак, діти; 4) світ, людина, вуж, ракета, качка, машина; 5) півень, рак, хмара, шоколадка, пацюк, ставок, сир.

На завершальному етапі дослідження можна запропонувати для запам'ятовування вірша.

Кількість вербальних одиниць, включених у пропоновані рядки, має відповідати «закону Міллера», за яким оптимальний обсяг короткочасної пам'яті визначається у межах семи елементів, хоча зустрічається й більша її пропускна спроможність.

Кожний ряд необхідно промовляти стільки разів, скільки цього потребує конкретна дитина для цілковитого запам'ятовування. Це дасть змогу чітко виявити вади в мовленні дитини. Усі її відповіді мають бути зафіксовані, а потім проаналізовані.

Якщо виявиться недостатній розвиток зазначених функцій та операцій, то слід звернутися до вивчення стану інтелекту, яке здебільшого проводять згідно із загальноприйнятими методиками.

Зазначимо, що недостатність фонематичних процесів свідчить про своєрідність функціонування слухового та мовно-рухового аналізаторів і їхньої взаємодії, наслідком чого є виникнення різних типів помилок у процесі писемного мовлення. Таким чином, для організації відповідної роботи щодо усунення недоліків насамперед необхідно вивчити механізм виявлених помилок. Саме це має на меті дослідження операцій та функцій, які забезпечують процес читання та писання.

10. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ

Під час дослідження зорового сприймання все більш поширеним стає системний підхід (О. Адріанов, П. Анохін, А. Батуєв, Т. Бетелева та багато інших), сутність якого полягає у виявленні зв'язків між нейрофізіологічними й психологічними аспектами діяльності мозку. Принципи такого підходу розкриті в створеній П. Анохіним теорії функціональних систем, що розглядають як одиниці будь-якої інтегративної діяльності. Відповідно до цієї теорії основним фактором, що визначає функціонування системи, є досягнення організмом пристосувального ефекту внаслідок динамічного залучення до діяльності різноманітних структур. Дослідження О. Лурії засвідчили, що кожна з коркових зон, що залучена до складного психічного акту, має свою специфіку, яка відбивається на характері порушення функції під час ураження певної зони.

Зорове сприймання має системний характер і вміщує ряд операцій, котрі забезпечують різні механізми. Під час сприймання відбувається прийом та виділення окремих ознак сигналу, порівняння їх між собою та з внутрішнім еталоном, створення адекватних гіпотез про характер стимулу та віднесення його до певної категорії (упізнання). У психофізіологічних дослідженнях було встановлено, що виділення окремих простих ознак, до яких належать прості лінії різних напрямлень, кути, розмір і положення стимулу в полі зору, відбувається одночасно (В. Глезер,

Л. Леушина, М. Павловська). Механізми впізнання простих ознак є вродженими й локалізовані в зоровій корі. Водночас експериментальні дані засвідчили, що руйнування, наприклад, тім'яної області призводить до неможливості створення еталонів, які виникають у процесі набуття досвіду. Ці еталони обумовлюють симультанне впізнання складних фігур. Було зроблено припущення, що формування складних розділових ознак відбувається за участі асоціативних областей кори (В. Глезер, Н. Празднікова).

Результати психологічних досліджень свідчать про те, що після 5 років вдосконалюється здатність до формування образу, що відбивається у прояві рухів очей за контуром певної фігури (В. Зинченко). Між 4 та 5 роками значно покращується вибір еталонної фігури з ряду подібних, котрі підлягають деяким трансформаціям (Е. Гібсон). Л. Венгер вважає, що з 5–6-річного віку система сенсомоторних і предметних передеталонів, котру раніше використовувала дитина під час сприймання, змінюється на систему інших, загальноприйнятих еталонів. Можливо, саме підсилення процесу формування еталонів сприймання до 6-річного віку відбивається на підвищенні реактивності асоціативних областей. Зміцнювання ступеня взаємозв'язку областей у період 6–7 років корелює також з даними про збільшення темпу росту провідних третинних полів кори в період між 4 й 7 роками життя (О. Лурія). Саме цей віковий період і розглядають як чутливий у розвитку системної організації процесу сприймання. В основному на цей період припадає початок засвоєння зорових образів звуків. Ось чому важливим є своєчасне виявлення своєрідності розвитку зорового сприймання, причиною якої можуть бути особливості формування саме асоціативних областей кори головного мозку, що є відповідальними за впізнання складних розділових ознак.

З метою обстеження розглядуваної функції можна запропонувати завдання, розроблені Т. Бетелевою, підпорядковані меті нашого дослідження, і спрямовані на виявлення рівня сформо-

ваності вміння сприймати одне з чотирьох схожих зображень. Для цього педагог пропонує спочатку будиночки, вікна в яких нагадують шахові візерунки, однак відрізняються одне від одного розміром та кількістю клітинок. Необхідно знайти такий же будиночок, зображення якого запропонував логопед як зразок. Далі можна запропонувати будиночки, вікна в яких — це патерни, що складаються з 16 чорних та 16 білих квадратів, які чергуються з вірогідністю 0,8; 0,6; 0,4; 0,2. Остання серія будиночків — це будинки, у вікнах яких — схематичне зображення обличчя. Процедура представлення завдань однакова у всіх трьох випадках. Під час виконання дитиною завдань необхідно звертати увагу на швидкість, різновиди помилок, аргументацію щодо вибору малюнка, а також на відношення до пропонованого виду діяльності.

Корисним може бути також завдання на розпізнавання такого ж предмета, як заданий, серед декількох інших, котрі пропонують у вигляді шаблонів на спільному аркуші паперу. Наступним може бути схоже завдання, метою якого є знаходження предмета, наведеного пунктиром, серед серії інших, що подані у вигляді тінювих зображень. Під час виконання цих завдань завдання, яке стоїть перед дитиною, дещо ускладнюється: перед очима дитини вже немає ідентичного взірця, з яким можна було б співвіднести своє рішення. Психологічна будова цих завдань змушує підключати такі складові структури зорового сприймання, які є результатом попереднього розвитку й набутого дитиною досвіду (про що вже було сказано вище).

Щоб виявити рівень розвитку вміння розпізнавати цілий предмет лише за однією з його частин, дитині варто запропонувати завдання, сутність якого полягає в зоровому сприйманні та вгадуванні предметів. Для цього необхідно використати таке зображення предмета, яке було б частково прикрито іншим предметом. На основі отриманих результатів виконання такого завдання з'являється можливість виявити стан сформованості

ймовірного прогнозування, що є доволі важливою складовою процесу читання. А щоб уточнити отримані дані, можна запропонувати серію малюнків з поступовим збільшенням частин того ж предмета. Це дасть можливість точно визначити момент появи всіляких утруднень і виявити їх характер.

Як відомо, однією з найважливіших властивостей сприймання є транспозиція — здатність до переносу певних конфігурацій на комплекси стимулів іншої інтенсивності (наприклад, упізнання тієї самої букви, записаної різним почерком для дітей шкільного віку і дорослих). Для визначення рівня розвитку означеної здатності першокласниками їм можна запропонувати об'ємне зображення приміщення, а також декілька варіантів малюнків з площинним зображенням того ж приміщення, але з різним розташуванням предметів. Дитина має обрати лише той малюнок, який відповідає зразкові. Для підкріплення результатів обстеження можна запропонувати зображення кімнати з певним розташуванням меблів і декілька варіантів плану до цієї кімнати. Завдання полягає в тому, щоб обрати відповідний план.

Для дітей, котрі добре знайомі з буквами, а також геометричними фігурами, можна пропонувати подібні завдання з їх використанням.

Під час обстеження необхідно пам'ятати, що діти 6 років не розпізнають загадкові картинки або приховані фігури, а також не розділяють фотографії, накладені одна на одну (Д. Адам). Це пояснюється їхньою обмеженою здатністю до сприймання форм. Першокласникам необхідно більше часу, щоб розпізнати складні зображення, але в той же час вони легко впізнають перегорнуті картинки. До 6-річного віку зір у дітей тунельний, тобто фігури, що лежать на периферії поля зору, вони не сприймають. Навіть увагу малят набагато легше привернути за умови застосування зображень зі знайомими предметами, аніж з незнайомими. Усі ці факти підтверджують важливу роль досвіду й навчання у сприйманні форм.

11. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЇ ЗОРОВОЇ УВАГИ

Успішне засвоєння зорової інформації залежить від того, наскільки довго може дитина утримувати свою увагу на тому чи іншому об'єкті, як легко вона може перемикатися з подразника на подразник, який рівень опірності впливу сторонніх подразників є характерним для дитини. Це означає, що за умови високого рівня розвитку сталості, переключуваності, стійкості уваги відбувається якісне засвоєння тих знань, що є результатом зорового сприймання.

Знаходження двох однакових предметів серед інших може слугувати першим завданням, спрямованим на виявлення рівня сформованості розглядуваної операції. Для цього можна запропонувати зображення однорідних предметів, які відрізняються кількістю крапочок на кожному з них. Усі предмети є елементами спільного сюжету.

Наступне завдання полягає в тому, що дитина має правильно співвіднести частини малюнка з його цілим зображенням. Для цього дитині можна запропонувати аркуш паперу із зображенням, наприклад, букета квітів. Це зображення має бути розділене на дев'ять квадратів. Необхідно визначити і вказати точне місцезнаходження кожного з п'яти квадратів, що співпадають із фрагментами цілого зображення, хаотично розташованих поряд. Виконання завдання відбувається лише на основі зорового сприймання й потребує доволі тривалого утримання уваги.

Наступним кроком у дослідженні даної операції може бути виконання доволі популярного завдання на знаходження десяти розбіжностей у двох майже однакових малюнках. Для здійснення такого завдання необхідно витратити більше часу, аніж на виконання попередніх завдань. Таким чином, дитина має утримувати увагу протягом доволі тривалого часу. Окрім того, виникає необхідність щоразу вчасно перемикати увагу з одного предмета на інший, з попереднього вербального супроводу на наступний.

Здійснення завдань, що вимагають залучення ще й кінетичного компонента (рухів кистей рук), також є показовими для визначення рівня розвитку розглядуваної операції. Прикладами таких завдань можуть бути завдання, сутність яких полягає в створенні ряду, що вміщує однорідні предмети різного розміру, котрі необхідно послідовно розташувати за ступенем їх збільшення або зменшення. На наступному етапі можна ускладнити завдання, пропонуючи дитині скласти спільний ряд з предметів двох попередніх завдань. Матеріалом можуть слугувати як геометричні фігури, так і різні предмети, що викликають зацікавленість дитини.

На завершальному етапі обстеження розглядуваної операції можна запропонувати завдання, спрямоване на виявлення спроможності робити перенесення літер, наприклад, з лівого рядочка квітів у правий з такими ж квітами, але розташованими в іншому порядку. Правильне виконання даного завдання вимагає утримування уваги протягом доволі тривалого часу, а також уміння своєчасно перемикатися з одного подразника на інший, дотримуючись заданого порядку. Це завдання можна пропонувати як дітям, котрі знайомі з буквами, так і дітям, які ще не вивчали їх. Звичайно, для дітей, які вміють читати, кінцевою метою виконання такого завдання може бути прочитання слова, що вийшло в результаті всіх виконаних дій.

Під час виконання всіх названих завдань необхідно звертати увагу на ставлення дитини до установки «будь уважним». Усі результати обстеження мають бути відбиті в протоколах і детально проаналізовані.

12. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЇ ЗОРОВОЇ ПАМ'ЯТІ

Перші зовнішні подразники під час виконання більшості письмових завдань — це літери. Щоб розпізнати певну літеру, необхідно її співвіднести з відповідним образом, який зберігається в довготривалій пам'яті. Запам'ятовування слів, словосполучень, речень у процесі розпізнавання пов'язане зі станом сформованості короткотривалої пам'яті. Оскільки інформацію, що підлягає запам'ятовуванню, зберіганню, вчасному відтворенню, сприймає око під час писемної діяльності, виникає необхідність у вивченні рівня розвитку саме зорової пам'яті. Тому можна запропонувати види завдань, наведені далі.

Першим може бути завдання, спрямоване на зорове сприймання й запам'ятовування різної кількості картинок (від 3 до 7) з подальшим їх відтворенням. Перед дитиною необхідно розташувати ряд, що складається з певної кількості картинок (починаючи з трьох), дати розглянути його й перегорнути кожну зі складових цього ряду зображенням униз, після чого перемішати. Дитина має розкласти картинки у відповідному порядку. Кількість картинок треба збільшувати поступово, під час демонстрації кожного наступного ряду. При фіксації результатів обстеження в протоколах необхідно звертати увагу на послідовність і правильність відтворення кожної зі складових ряду. Якщо виникає необхідність у демонструванні

того самого ряду декілька разів, то в протоколах мають бути відбиті результати кожної зі спроб правильного відтворення. Особливість психологічної структури такого завдання в тому, що діти і сприймають необхідну інформацію, і демонструють своє рішення, використовуючи зоровий аналізатор як головну опору. Цікавим і надзвичайно корисним може бути порівняння результатів виконання цього завдання, а також завдання, що відрізняється від описаного лише засобом демонстрації рішення дитиною. Різниця полягає в тому, що відтворення ряду відбувається з опорою на мовно-руховий аналізатор: діти мають не викласти за допомогою картинок, а назвати заданий ряд. Таким чином, відбувається перекодування зорових подразників в артикуляційні, як і під час виконання письмових завдань, тільки за умови використання іншого оптичного матеріалу.

Далі можна ускладнити завдання привнесенням картинок, що є пов'язаними спільною темою або мають певний семантичний зв'язок. Таким чином, під час відтворення необхідної інформації виникає потреба в розрізненні близьких образів, що зберігаються в пам'яті. Процедура проведення обстеження залишається такою самою, як під час роботи з попередніми завданнями.

Пропонування ряду, що складається із зображення однорідних предметів (людей, тварин), кожне з котрих має своє ім'я, можна відносити до найскладніших, оскільки психологічна структура такого завдання передбачає запам'ятовування як зорової, так і слухової інформації. Це означає, що виконання завдання має перебігати за умови успішної взаємодії зорового і слухового аналізаторів.

Для встановлення стану розвитку довготривалої зорової пам'яті можна пропонувати дитині відтворення матеріалу з деяких пропонованих завдань через певний проміжок часу.

Дітям, котрі добре знають літери, можна запропонувати

для запам'ятовування буквені ряди. Якщо ж вони мають первинні навички читання, то їм доцільно пропонувати прості слова. Особливості виконання таких вправ дають змогу зробити найточніші прогнози щодо подальшого розвитку навичок читання.

13. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ФУНКЦІЇ ЗОРОВОГО КОНТРОЛЮ

Прийняття помилкових рішень вимагає їх корекції під час виконання завдань, що не є можливим без доволі високого рівня розвитку зорового контролю. У процесі обстеження всіх зорових функцій і операцій педагог має звертати увагу на те, як часто дитина припускається помилок, яку кількість помилок помічає самостійно, чи намагається знайти помилку після спеціальної інструкції педагога. У ці результати мають бути відбиті в протоколах для їх подальшого співставлення з даними виконання наведених далі, спеціально розроблених завдань.

Наявність навмисно припущеної помилки, котра потребує своєчасної корекції, є головною умовою створення діагностичних завдань. Передусім можна представити завдання, сутність яких полягає у віднайденні в кожному з пропонованих для зорового сприймання рядів однорідних предметів предмета, який відрізняється від інших певною ознакою (кольором, розташуванням візерунків, напрямом рухів ліній і т. д.). Спочатку необхідно створити умови, щоб дитина мала можливість давати відповіді з опорою на зоровий і руховий аналізатори, а потім з переважною опорою на мовно-руховий. Це дасть можливість співвіднести результати виконання завдань і зробити необхідні висновки.

Методика має містити й такі завдання, сутність яких передбачає виконання заданої послідовності дій, що повторюються.

За приклад можуть бути завдання на постійне викреслювання заданого малюнка з ряду інших, на розфарбовування певних малюнків певним кольором під час їх знайдення, на відтворення заданої послідовності малюнків протягом декількох циклів тощо. Усі ці завдання слід виконувати з подальшою самоперевіркою. Особливості їх виконання мають бути відбиті в протоколах, а для результатів здійснення самоперевірки повинна бути відведена окрема графа.

14. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІЙ МИСЛЕННЯ

Необхідність у дослідженні стану розвитку інтелектуальної сфери дитини виникає тоді, коли результати виконання всіх наведених вище завдань свідчать про наявність доволі яскраво виражених особливостей. Для вивчення рівня розвитку операцій мислення можна використовувати принципи, за якими створено методику визначення інтелектуального розвитку дітей (Н. Стадненко).

Для визначення рівня розвитку уміння узагальнювати групи предметів за родовими ознаками педагог пропонує дитині розкласти відповідно до їхньої загальної родової ознаки. Наприклад, *каструля, сковорода, ніж, виделка, тарілка; потяг, трамвай, тролейбус, автобус* і т. д. Далі варто перевірити стан розвитку вміння поєднувати предмети за різноманітними функціональними ознаками. Дитина має під кожну картинку, намальовану на великій картці, покласти відповідну маленьку. Наприклад, на великій: *дощова погода, сніговик, клумба з квітами, шпаківня, немовля, черевики*; на маленьких: *парасолька, лижі та санчата, поливальниця, шпак, коляска, щітка*.

З метою діагностики стану сформованості уміння групувати предмети можна запропонувати завдання, що спрямоване на виділення загальної для всіх предметів ознаки, абстрагуючись від неістотних. Пропонують три набори картинок, які відрізняються один від одного наочною представленістю

ознаки в об'єктах. Дитина повинна визначити три чимось схожих предмети, назвати їх одним словом, а четвертий усунути. Наприклад, *заєць, вівця, коза, капуста*.

Наступним кроком може бути визначення рівня розвитку здатності розуміти зміст, встановлювати зв'язки між причиною та наслідком у процесі вирішення поставленої задачі. Пропонують дві серії сюжетних картинок. Дитина повинна роздивитися картинку й розповісти, що сталося. До серії сюжетних картинок «Гойдалка» входять такі: 1. *Дівчинка та хлопчик гойдаються на гойдалці. Хлопчик переважає.* 2. *Дівчинка та хлопчик продовжують сидіти на гойдалці. До брудного хлопчика підходить мама з рушником та милом.* 3. *Чистий хлопчик повертається до гойдалки.* 4. *Дівчинка та хлопчик гойдаються. Хлопчик більше не переважає.* До серії картинок «Рибалка» входять такі: 1. *Рибалка сидить на березі й чекає на рибу.* 2. *До берега підходить слон.* 3. *Слон опускає хобота в річку, у хоботі потовщення. Рибалка продовжує сидіти на березі.* 4. *Слон іде, а на колінах у рибалки лежить велика риба.*

Для визначення рівня розвитку словесно-логічного мислення дитині можна запропонувати оповідання з підтекстом. Перше оповідання — «Вовк та коза»:

Вовк бачить: коза пасеться на горі, і не можна йому туди до неї підібратися, він їй і каже: «Пішла б ти донизу, тут і місце рівніше, і травиця тобі до корму набагато солодша». А коза йому: «Не за тим ти, вовче, мене донизу кличеш, ти не про мій, а про свій корм клопочешся.

Друге оповідання — «Василькове вдосконалення»:

Під вечір бабуся заходилася поливати грядки. Опустила відро в колодязь. Почула, як воно сплеснуло в глибині. А витягла — порожнє. Що таке? Придивилася до відра, а все його дно в дірочках. Василько зізнався: «Це я зробив, щоб тобі легше було. А то витягуєш воду з колодязя, виливаєш її в поливалку.

Педагог читає вголос оповідання. Після невеликої паузи ставить запитання, спрямовані на розуміння зв'язків між причинами та наслідками. Дитина має відповісти на них. Якщо дитина не відповіла на запитання або припустилася помилок, то треба з'ясувати, чи запам'ятала вона оповідання. Для цього необхідно поставити запитання до тексту. Під час виникнення утруднень можна запропонувати допомогу 1 (яка організує розумову діяльність), а потім, якщо виникає потреба, допомогу 2 (яка спрощує завдання і є підказкою). Усі особливості виконання завдань мають бути відбиті в протоколах.

Як відомо, кожна дитина на певному відрізку свого життя (зазвичай починаючи з 2–3 років) малює із захопленням. Варто відзначити, що дитяче малювання у своєму розвитку проходить декілька певних загальних етапів. Характерним є те, що діти, котрі ростуть в умовах різних культур, у своїх малюнках обов'язково проходять стадії «калякання», «головоногів» і т. д. Малюнки дітей різних народів, але одного віку, є на диво схожими.

Деякі спеціалісти вважають, що образотворча діяльність має особливий біологічний сенс. Дитинство — період інтенсивного становлення фізіологічних і психічних функцій. Малювання при цьому відіграє роль одного з механізмів виконання програми вдосконалення організму і психіки.

У перші роки життя особливо важливим є розвиток зору й моторики, а також сенсомоторної координації. Від хаотичного сприймання простору дитина переходить до засвоєння таких понять, як вертикаль і горизонталь. І перші дитячі малюнки, що з'являються в цю пору, є лінійними. Малювання бере участь у формуванні зорових образів, допомагає оволодівати формами, координувати перцептивні й моторні акти (С. Степанов).

Образотворча діяльність вимагає узгодженої діяльності багатьох психічних функцій. Спеціалісти вважають, що дитяче

малювання сприяє також узгодженню міжпівкульної взаємодії. У процесі малювання координується конкретно-образне мислення, пов'язане в основному з роботою правої півкулі головного мозку, а також абстрактно-логічне, за котре є відповідальною ліва півкуля.

Особливо важливим є зв'язок малювання з мисленням і мовленням. Усвідомлення навколишнього світу відбувається в дитини швидше, аніж накопичування слів та асоціацій, і малювання дає змогу їй в образній формі відбити те, що вона знає й переживає, незважаючи на обмаль слів. Більшість спеціалістів доходять думки, що дитяче малювання — це один з видів аналітико-синтетичного мислення. Малюючи, дитина ніби формує об'єкт або думку наново, оформлюючи за допомогою малюнка своє знання, вивчаючи закономірності, що стосуються предметного й соціального світів. Діти, як правило, малюють не предмет, а узагальнене знання про нього, позначаючи індивідуальні риси лише символічними ознаками. Малювання, таким чином, виступає своєрідним аналогом мовлення. Л. Виготський навіть назвав дитяче малювання графічним мовленням.

Аналіз конкретних етапів розвитку образотворчої діяльності дитини дав змогу встановити, що на 4–5-му роках життя вона вступає у стадію схематичного зображення, яка триває дуже довго, і в ній можна намітити ряд ступенів відповідно до того, як примітивні на початку схеми поступово наповнюються все більш суттєвим змістом. Наприклад, фігура людини спочатку складається з двох основних частин — з голови і якої-небудь підпори. Опорою часто стають тільки ноги, котрі з'являються прикріпленими безпосередньо до голови. Зображують їх найпростішим способом: у вигляді «ціпків», що йдуть під декотрим кутом вниз.

Поступово в людській фігурі виділяються нові частини, насамперед — тулуб і руки. Тулуб може мати найрізноманітнішу форму — квадратну, овальну, у вигляді подовженої смужки

й т. д. Іноді його відокремленість від ніг полягає в тому, що дві лінії, які йдуть безпосередньо від голови, перекреслює всередині невеличка горизонтальна лінія. Руки часто зображують з пальцями, які бувають дуже довгими й нагадують при цьому зовсім інші предмети; їхня кількість часто перевищує реальну.

У тому місці, де із загальної маси тулуба виділяється шия, вона отримує непропорційно велику довжину. Обличчя, що фігурує у всіх малюнках, має деяке структурне оформлення. У більшості випадків з'являються очі, рот, натяк на ніс. Вуха й брови з'являються на дитячих малюнках не відразу. Проте неясні в звичайних умовах частини (наприклад, зуби) з'являються доволі часто.

Ці недосконалі «портрети» дитина зазвичай намагається наділяти декотрими «емблемами», що відповідають статусу людини. Особливо часто такою емблемою є капелюх або цигарка в чоловіка, пишна зачіска з великим бантом у жінки. Наявність одягу позначена лише рядом гудзиків. Такі зображення є відбиттям людини в анфас. Лише поступово дитина оволодіває профільним зображенням. При цьому вона на довгий час затримується на проміжному ступені: тільки частину фігури малює у профіль, усе інше звернене до спостерігача обличчям. Іноді це навіть призводить до подвоєння окремих органів — рота, носа та ін.

Повні профілі також мають свою особливість. На них — і ті частини тіла, котрих реально не видно в профіль. Особливо часто зображують руку, що прихована тулубом.

Пропорції фігур зазвичай не відповідають дійсності. Серед елементів тіла тулуб рідко має найбільший об'єм або його довжина є непропорційно великою, так що тулуб набуває форми вузької смужки, іноді перекресленої горизонтальними штрихами.

Наступну стадію розвитку малюнка (стадію правдоподібних зображень) характеризує поступова відмова від схеми й спроби

відтворити справжній образ предметів. У людській фігурі ноги набувають деякого вигину, часто навіть тоді, коли зображують людину, котра спокійно стоїть. Образ рук починає наповнюватися функціональним змістом: людина на малюнку тримає певний предмет. На голові з'являється волосся, іноді оформлене у зачіску. Шия набуває правдоподібного розміру, плечі — округлості. Більше уваги діти надають зображенню одягу. Усього цього вони досягають не одразу. Малюнок проходить і проміжну стадію, коли його частину оформлюють ще майже зовсім схематично.

Незважаючи на значну недосконалість малюнків цієї стадії, дитина, що не має художньої обдарованості, рідко самотійно, без спеціального навчання піднімається на наступний ступінь. Тому й дорослі, котрі не навчалися малювати, демонструють у своїй творчості дуже багато рис, що є схожими з уже названими. Але якщо б дитина отримувала систематичні вказівки з приводу недосконалості її творінь і настанови про засіб їх виправлення, то вона досягла б останньої стадії — правильних зображень.

Тут ми зустрічаємося з малюнками різного ступеня досконалості. Але це вже залежить від індивідуальних художніх здібностей і не має у своїй основі якої-небудь загальної закономірності.

Представлені дані демонструють можливість, хоча б принципово, взяти до уваги загальні закономірності стадіального розвитку дитячого малюнка й той середній віковий фон, на якому може бути виявлена індивідуальна специфіка малюнка конкретної дитини.

Тест «Намалюй людину», відомий як тест Гудінаф-Харріса, підтверджує гіпотезу про те, що виконання дитиною малюнка відбиває ступінь оволодіння нею ключовими поняттями й таким чином свідчить про рівень розвитку інтелекту. Цей тест дає можливість доволі точно оцінити рівень розвитку,

причому незалежно від рівня засвоєних знань та умінь, у тому числі й навичок малювання.

У результаті численних досліджень було встановлено, що для дітей дошкільного віку дані тесту високо корелюють з даними арифметичних тестів, а також з декотрими завданнями, що виявляють рівень розвитку операційного інтелекту.

Цю методику широко використовують як компонент комплексного обстеження дитини. Важливо підкреслити, що, незважаючи на неодноразово підтверджену високу надійність тесту, більшість спеціалістів вважає, що самостійної діагностичної цінності тест майже не має. Обмежуватися лише даним тестом під час обстеження дитини не є припустимим; тест може виступати лише як частина обстеження.

Завдяки тому, що більшість дошкільників і молодших школярів люблять малювати, цей тест може допомогти встановити контакт з дитиною і зав'язати співпрацю, необхідну для проведення обстеження з допомогою складніших діагностичних методик (наведених вище).

Звернемося до інструкції й процедури проведення тесту.

Дитині (в індивідуальному порядку) видають аркуш білого паперу стандартного формату й один простий олівець. Педагог пропонує дитині намалювати людину «якомога краще» («чоловіка», «дядечка»). У процесі малювання слід уникати коментарів. Якщо дитина виконує малюнок людини не в повний зріст, то їй треба запропонувати зробити новий малюнок.

Коли малювання завершено, педагог має провести додаткову бесіду з дитиною, під час якої відбувається уточнення незрозумілих деталей і особливостей зображення.

Шкала ознак для оцінки малюнка вміщує 73 пункти. За виконання кожного пункту нараховують один бал, за невідповідність критерію — 0 балів. Далі підраховують сумарну оцінку:

1. **Голова.** Зараховують будь-яке доволі чітке зображення голови незалежно від форми (коло, неправильне коло, овал).

Риси обличчя, не оформлені у вигляді контура голови, не зараховують.

2. **Шия.** Зараховують будь-яке чітке зображення даної частини тіла, відмінної від голови й тулуба. Пряме з'єднання голови й тулуба не зараховують.

3. **Шия: два виміри.** Контури шиї, не перериваючись, переходять у контури голови, тулуба або того й іншого одночасно. Лінія шиї повинна плавно переходити в лінію голови або тулуба. Зображення шиї у вигляді однієї лінії або «стовпчика» між головою й тулубом не зараховують.

4. **Очі.** Якщо намальовано хоча б одне око, то будь-який спосіб зображення визнають задовільним. Зараховують навіть єдину невизначену риску, що інколи зустрічається в малюнках зовсім маленьких дітей.

5. **Деталі ока: брови, вії.** Показано брови або вії, або те й інше одночасно.

6. **Деталі ока: зіниця.** Будь-яка явна вказівка на зіницю або веселкову оболонку, окрім ока. Якщо показано двоє очей, то мають бути присутні дві зіниці.

7. **Деталі ока: пропорції.** Розмір ока по горизонталі повинен перевершувати розмір по вертикалі. Ця вимога має бути дотримана в зображенні обох очей, але якщо намальовано лише одне око, то досить і цього. Інколи в профільних малюнках високого рівня око намальоване за законами перспективи: у таких випадках зараховують будь-яку трикутну форму.

8. **Деталі ока: погляд.**

Анфас: очі явно «дивляться». Не повинно бути ні конвергенції, ні дивергенції зіниць, ні по горизонталі, ні по вертикалі.

Профіль: очі мають бути показані або як у попередньому пункті, або, якщо збережена звичайна мигдалеподібна форма, зіниця має бути поміщена в передній частині ока, а не в центрі. Оцінка має бути строгою.

9. **Ніс.** Будь-який спосіб зображення носа. У «змішаних

профілях» бал зараховують навіть тоді, коли намальовано два носи.

10. Ніс: два виміри.

Анфас: зараховують будь-яку спробу намалювати ніс дво-вимірним, якщо довжина носа більша ширини його основи.

Профіль: зараховують будь-яку, найпримітивнішу спробу показати ніс у профіль, за умови, що намальовано основу носа і його кінчик. Простий «гудзик» не зараховують.

11. Рот. Будь-яке зображення.

12. Губи, два виміри. *Анфас:* ясно намальовані верхня й нижня губи.

13. Ніс і губи, два виміри. Дають додатковий бал, якщо виконано пункти 10 і 12.

14. Підборіддя і лоб. *Анфас:* мають бути намальовані обоє очей і рот, залишено достатньо місця над очима й під ротом для лоба й підборіддя. Оцінка не дуже строга. Там, де шия переходить в обличчя, має значення розташування рота щодо нижньої частини голови, що звужується.

15. Підборіддя. (Не плутати з пунктом 16. Аби отримати бал у контексті цього пункту, необхідна виразна спроба показати «загострене» підборіддя. Найчастіше цей пункт зараховують при зображенні профілю.) Чітко відокремлене від нижньої губи.

Анфас: форма підборіддя має бути виділена яким-небудь чином: наприклад, кривою лінією, що проходить нижче рота або губи, або всією формою обличчя. Борода, що закриває дану частину обличчя, не дозволяє нараховувати бал за цим пунктом.

16. Показана лінія щелепи.

Анфас: упоперек шії проходить лінія щелепи й підборіддя, причому вона не має бути квадратної форми. Шия має бути доволі широкою, а підборіддя доволі загостреним, аби лінія щелепи утворила гострий кут з лінією шії. Оцінка строга.

Профіль: лінія щелепи йде у напрямку до вуха.

17. **Перенісся**. *Анфас*: ніс має правильну форму і правильно розташований. Має бути показана основа носа, а перенісся має бути прямим. Важливе розташування верхньої частини перенісся: вона повинна доходити до очей або закінчуватися між ними. Перенісся має бути вужчим основи носа.

18. **Волосся I**. Зараховують будь-яке, навіть найгрубіше зображення волосся.

19. **Волосся II**. Волосся показане не просто мазаниною або карлючками. Проте лінію волосся на черепі без яких-яких спроб зафарбувати їх не зараховують. Бал дають, якщо дитина спробувала хоч якось зафарбувати волосся або показати їхній хвилястий контур.

20. **Волосся III**. Будь-яка явна спроба показати зачіску або фасон, використовуючи чубчик, баки або лінію зачіски в основі. Коли намальована людина — у головному уборі, то бал зараховують, якщо волосся на лобі, за вухом або ззаду вказує на наявність певної зачіски.

21. **Волосся IV**. Ретельне зображення волосся; показаний напрям пасм. Пункт 21 не зараховують, якщо малюнок дитини не відповідає вимогам пункту 20. Це — ознака вищого рангу.

22. **Вуха**. Будь-яке зображення вух.

23. **Вуха: пропорції і розташування**. Вертикальний розмір вуха повинен перевищувати його горизонтальний розмір. Вуха мають бути розташовані приблизно в середній третині вертикального розміру голови.

Анфас: верхня частина вуха повинна відходити від лінії черепа, обидва вуха повинні розширюватися у бік основи.

Профіль: має бути показана яка-небудь деталь вуха, наприклад, слуховий канал може бути намальований крапкою. Вушна раковина повинна розширюватися в бік потилиці.

Примітка: деякі діти, особливо розумово відсталі, мають тенденцію малювати вухо ніби перевернутим, яке роз-

ширюється в бік обличчя. У таких малюнках бал ніколи не зараховують.

24. Пальці. Будь-які ознаки пальців, окрім руки або кисті. У малюнках старших дітей, які мають схильність робити ескізні зображення, цей пункт зараховують за наявності будь-якої ознаки пальця.

25. Показана правильна кількість пальців. Якщо намальовано дві кисті, то необхідно, аби на обох було по п'ять пальців. В «ескізних» малюнках більш старших дітей бали зараховують, навіть якщо не можна чітко розгледіти всі п'ять пальців.

26. Правильні деталі пальців. «Виноградини» або «пальчики» не зараховують. Довжина пальців повинна виразно перевищувати ширину. У складніших малюнках, де кисть показана в перспективі або пальці намічено лише ескізно, бал зараховують. Бал дають також у випадках, коли через те, що руки стиснуті в кулаки, показано лише суглоби або частини пальців. Останнє трапляється лише в малюнках вищої складності, де велике значення має перспектива.

27. Виокремлення великого пальця. Пальці намальовані так, що видно явну відмінність великого пальця від інших. Оцінка має бути строгою. Бал зараховують і в тому випадкові, коли великий палець явно коротший від інших або коли кут між ним і вказівним пальцем не менш ніж у два рази перевищує кут між будь-якими двома пальцями, або якщо точка прикріплення великого пальця до кисті знаходиться значно ближче до зап'ястя, ніж в інших пальців. Якщо намальовано дві руки, то названі вище умови повинні бути дотримані на обох руках. Якщо намальована одна рука, то при дотриманні вказаних умов бал зараховують. Пальці мають бути показані обов'язково; руку у вигляді рукавички не зараховують, якщо лише не очевидно (або встановлено в подальшій бесіді), що дитина намалювала людину в зимовому одязі.

28. **Кисті.** Будь-яке зображення кисті, не рахуючи пальців. Якщо є пальці, то між основою пальців і краєм рукава або манжета має бути простір. Де немає манжет, кисть повинна як-небудь розширюватися, зображуючи долоню або тильну сторону руки, на відміну від зап'ястя. Якщо намальовано дві руки, то ця ознака має бути на обох.

29. **Намальовано зап'ястя або кісточку.** Або зап'ястя, або кісточка (щиколотка) намальовані явно окремо від рукава або штанини. Тут недостатньо лінії, намальованої впоперек кінцівки, що показує край рукава або штанини (це зараховують у пункті 55).

30. **Руки.** Будь-який спосіб зображення рук. Одних лише пальців недостатньо, але бал зараховують, якщо між основою пальців і тією частиною тіла, до якої вони приєднані, залишено місце. Кількість рук також має бути правильною, за винятком малюнків у профіль, коли можна зараховувати й одну руку.

31. **Плечі I.**

Анфас: зміна напряму контура верхньої частини тулуба, який справляє враження угнутості, а не опуклості. Цю ознаку оцінюють доволі строго. Звичайну овальну форму ніколи не зараховують, оцінка завжди негативна, якщо лише не очевидно, що це вказівка на різке розширення тулуба нижче шиї, яке утворюється лопаткою або ключицею. Тулуб чіткої квадратної або прямокутної форми не зараховують, але якщо кути закручені, то бал надають.

Профіль: оцінка має бути дещо м'якшою, ніж у малюнках анфас, оскільки правильно змалювати плечі в профіль значно важче. Правильним можна вважати малюнок, на якому в профіль змальована не лише голова, але й тулуб. Бал зараховують, якщо лінії, що створюють контури верхньої частини тулуба, розходяться одна від одної в основі шиї, показуючи розширення грудної клітки.

32. Плечі II.

Анфас: оцінюють більш строго за попередню ознаку. Плечі повинні безперервно переходити в шию і руки, мають бути «квадратними», а не звисати. Якщо рука відведена від тулуба, то має бути показана пахва.

Профіль: плече має бути приєднане в правильному місці. Рука має бути намальована двома лініями.

33. Руки збоку або чимось зайняті.

Анфас: маленькі діти часто малюють руки різко відставленими від тулуба. Бал зараховують, якщо хоча б одна рука, намальована збоку, утворює із загальною вертикальною віссю тулуба кут не більше 10 градусів, якщо лише руки не зайняті чим-небудь (наприклад, тримають який-небудь предмет). Бал зараховують, якщо руки намальовані засунутими в кишені на стегнах («руки в брюки») або закладеними за спину.

Профіль: бал зараховують, якщо руки зайняті якою-небудь роботою або вся рука піднята.

34. **Ліктьовий суглоб.** Посередині руки має бути не плавний, а різкий вигин (достатньо на одній руці.) Вигин і складки рукава зараховують.

35. **Ноги.** Будь-який спосіб зображення ніг. Кількість ніг має бути правильною. У профільних малюнках може бути або одна, або дві ноги. При оцінці треба виходити зі здорового глузду, а не лише з чисто формальної ознаки. Якщо намальована лише одна нога, але ескізно намічена промежина, то бал зараховують. З іншого боку, три ноги й більше на малюнку або лише одна нога без якого-небудь виправдання відсутності другої не враховують. Одну ногу, до якої приєднано дві ступні, оцінюють негативно.

36. Стегно I (промежина).

Анфас: показана промежина. Найчастіше її зображують внутрішніми лініями ніг, що зустрічаються в точці з'єднання з тілом. (Маленькі діти зазвичай поміщають ноги якнайдалі

одну від одної. Такий спосіб зображення за даним пунктом балу не отримує.)

Профіль: якщо намальована лише одна нога, то мають бути передані контури сідниці.

37. **Стегно II.** Стегно має бути намальоване точнішим, ніж це необхідно для отримання бала в попередньому пункті.

38. **Колінний суглоб.** Як і в лікті, повинен бути різкий (а не плавний) вигин приблизно посередині ноги або, що інколи зустрічається в малюнках дуже високої складності, звуження ноги в цій точці. Штани завдовжки по коліно — ознака недостатня. Складка або штрихи, що показують коліно, оцінюють позитивно.

39. **Стопа I.** Будь-яке зображення. Зараховують зображення стопи будь-яким способом: дві стопи анфас, одна або дві стопи в профільному малюнку. Маленькі діти можуть змальовувати стопи, приєднуючи шкарпетки до нижньої частини ноги. Це зараховують.

40. **Стопа II.** Пропорції. Стопи й ноги мають бути показані в двох вимірах. Стопи мають бути не «обрубані», тобто довжина стопи повинна перевищувати її висоту від підошви до підйому. Довжина стопи не повинна перевищувати $1/3$ від загальної довжини всієї ноги й не має бути менше $1/10$ загальної довжини ноги. Бал зараховують у малюнках анфас, де стопа показана більшою в довжину, аніж завширшки.

41. **Стопа III.** П'ята. Будь-який спосіб зображення п'яти. На малюнках в анфас ознаку зараховують формально, коли стопи намальовані так, як показано на малюнку (за умови, що є деяка роздільна лінія між ногою й стопою). У профільних малюнках має бути підйом.

42. **Стопа IV.** Перспектива. Спроба дотримання ракурсу, принаймні для однієї стопи.

43. **Стопа V.** Деталі. Будь-яка деталь, наприклад шнурки, зав'язки, ремінці або підошва черевика, намальована подвійною лінією.

44. **З'єднання рук і ніг з тулубом I.** Дві руки й обидві ноги приєднано до тулуба в будь-якій точці або руки приєднані до шиї, або до місця з'єднання голови з тулубом (коли немає шиї). Якщо відсутній тулуб, то оцінка завжди — нуль. Якщо ноги приєднані не до тулуба, а до чого-небудь ще, то (незалежно від приєднання рук) оцінка — нуль.

45. **Приєднання рук і ніг II.** Руки й ноги приєднані до тулуба у відповідних місцях. Бал не зараховують, якщо приєднання руки займає половину або більше грудної клітки (від шиї до талії). Якщо немає шиї, то руки повинні приєднуватися до верхньої частини тулуба.

Анфас: якщо присутня ознака 31, то місце приєднання повинне знаходитися точно на плечі. Якщо за ознакою 31 дитина отримала нуль, то точка приєднання повинна припадати точно на те місце, де мають бути намальовані плечі. Оцінка строга, особливо при негативній оцінці за пунктом 31.

46. **Тулуб.** Будь-яке чітке зображення тулуба в одному або двох вимірах. Там, де жодної явної відмінності між головою і тулубом немає, але риси обличчя показані у верхній частині цієї фігури, бал зараховують, якщо риси обличчя займають не більше половини фігури; інакше оцінка нуль (якщо лише немає поперечної риски, що показує нижню межу голови). Будь-яку фігуру, намальовану між головою й ногами, сприймають як тулуб, навіть якщо її розмір і форма швидше нагадують шию, аніж тулуб. (Це правило засноване на тому, що багато дітей, у малюнках яких є така особливість, у відповідь на це запитання називають дану частину тулубом.) Ряд гудзиків, що йде вниз між ногами, оцінюють як нуль за ознакою тулуба, але як бал за ознакою одягу, якщо лише поперечна лінія не показує межу тулуба.

47. **Пропорційність тулуба: два виміри.** Довжина тулуба повинна перевищувати його ширину. Вимірюють відстань між точками найбільшої довжини й найбільшої ширини. Якщо дві

відстані однакові або настільки близькі, що різницю між ними важко вловити, то оцінка — нуль. У більшості випадків різниця доволі велика, і її можна визначити на око, без вимірювання.

48. **Пропорції: голова I.** Площа голови має бути не більше половини й не менше $1/10$ площі тулуба. Оцінка доволі м'яка.

49. **Пропорції: голова II.** Голова складає приблизно $1/4$ площі тулуба. Оцінка строга: не зараховують, якщо більше $1/3$ і менше $1/5$. Там, де не показана промежина, як, наприклад, у деяких профільних малюнках, приймають пояс (смугу для підперізування одягу) або талію приблизно на рівні $2/3$ нижньої частини загальної довжини тулуба.

50. **Пропорції. Анфас:** довжина голови більша за її ширину; має бути показана загальна овальна форма.

Профіль: голова має явно подовжену, довгасту форму. Обличчя довше за основу черепа.

51. **Пропорції: руки I.** Руки принаймні дорівнюють довжині тулуба. Кінчики кистей досягають середини стегон, але не коліна. Кисті не обов'язково доходять до (або нижче) промежини, особливо якщо ноги незвично короткі. На малюнках анфас обидві руки повинні мати таку довжину. Оцінюють відносну довжину, а не положення рук.

52. **Пропорції: руки II.** Конічна форма рук. Передпліччя є вже верхньою частиною руки. Зараховують будь-яку спробу звузити передпліччя, якщо лише це не зроблено прямо в талії. Якщо цілком намальовано обидві руки, то звуження мають бути на обох.

53. **Пропорції: ноги.** Довжина ніг не має бути меншою вертикального розміру тулуба й не більшою подвійного розміру тулуба. Ширина кожної ноги менше ширини тулуба.

54. **Пропорції: кінцівки в двох вимірах.** Обидві руки й ноги показано в двох вимірах. Якщо руки й ноги двовимірні, то бал зараховують, навіть якщо кисті й стопи намальовані лінійно.

55. **Одяг I.** Будь-які ознаки зображення одягу. Як правило, найбільш ранні способи є рядом гудзиків, що йдуть униз до центру тулуба, або капелюхом, або тим й іншим разом. Зараховують навіть що-небудь одне. Одна крапка або маленький кружечок у центрі тулуба практично завжди означає пупок і не зараховують як елемент одягу. Серія вертикальних і горизонтальних ліній, намальованих уперек тулуба (а інколи і вперек кінцівок), є найпоширенішим способом зображення одягу. За це дають бал. Також зараховують риси, які можуть бути розцінені як вказівка на кишені або манжети.

56. **Одяг II.** Наявність принаймні двох непрозорих предметів одягу, таких як капелюх, штани й т. п., що приховують частину тіла, яку вони покривають. При оцінці малюнка за даним пунктом слід мати на увазі, що якщо капелюх просто трохи торкається верху голови, але не покриває жодної її частини, то бал не зараховують. Одні лише гудзики без яких-небудь інших вказівок на ознаки одягу (наприклад, пальто, піджак) не зараховують. Пальто має бути намальоване за допомогою двох таких ознак: рукави, комір або лінія горлового вирізу, гудзики, кишені. У зображенні штанів мають бути: пояс, ремінь, застібка, кишені, манжети або будь-який спосіб розмежування стопи й ноги від низу штанини. Зображення ступні як продовження ноги не зараховується, якщо лінія вперек ноги – єдина ознака, що вказує на відмінність ступні і кісточки.

57. **Одяг III.** У малюнку немає прозорих елементів одягу. І рукави, і штани мають бути показані окремо від зап'ястя рук і стоп ніг.

58. **Одяг IV.** Намальовано принаймні чотири предмети одягу. Предмети одягу можуть бути такими: капелюх, туфлі, пальто, піджак, сорочка, комір, краватка, ремінь, штани, жакет, футболка, робочий халат, шкарпетки. (На туфлях мають бути присутні деякі деталі — шнурки, ремінці або підощва, намальована подвійною лінією. Одного лише каблука недостатньо.

У штанів повинні бути деякі деталі, такі як застібка, кишені, манжети. У пальта, піджака або сорочки мають бути показані комір, кишені, лацкани. Одних лише гудзиків недостатньо. Комір не слід плутати з шиєю, намальованою як проста вставка. Краватка часто доволі непомітна, її наявність уточнюють при уважному розгляданні або під час бесіди.)

59. **Одяг V.** Повний костюм без яких-небудь дурниць (несумісних предметів, деталей). Це може бути і «форма» (не лише військова форма, але й, наприклад, ковбойський костюм) або повсякденний костюм. У другому випадкові костюм має бути бездоганим. Це «заохочувальний» додатковий пункт, тож тут має бути показано більше, ніж у пункті 58.

60. **Профіль I.** Голова, тулуб і ноги в профіль мають бути показані без помилок. Тулуб не вважається намальованим у профіль, якщо центральна лінія гудзиків не зсунута від середини фігури в бік тулуба або якщо немає інших вказівок, як, наприклад, відповідне положення рук, кишень, краватки. Загалом малюнок може мати одну (але не більш) з таких помилок: 1) прозорість тіла: контур тулуба видно крізь руку; 2) ноги намальовані не в профіль; у повному профілі принаймні верхня частина однієї ноги має бути закрита іншою ногою, яка ближче; 3) руки приєднані до контура спини й простягнуті вперед.

61. **Профіль II.** Фігура має бути показана в профіль абсолютно правильно, без помилок і випадків прозорості.

62. **Анфас.** Включає частковий профіль, дитина намагається показати фігуру в перспективі. Усі інші частини тіла на своїх місцях і сполучені правильно, за винятком частин, прихованих перспективою або одягом. Істотні деталі: ноги, руки, очі, ніс, вуха, шия, тулуб, долоні (кисті), стопи. Стопи мають бути намальовані в перспективі, але не в профіль, якщо лише вони не обернені в різні боки. Частини мають бути показані двовимірними.

63. Рухова координація в малюванні ліній. Поглянете на довгі лінії рук, ніг і тулуба. Лінії мають бути твердими, впевненими і без випадкових вигинів. Якщо в цілому лінії справляють враження твердих, упевнених і свідчать про те, що дитина контролює рухи олівця, то бал зараховують. Малюнок може бути вельми невмілим, та все ж бал потрібно зарахувати. Декілька довгих ліній можуть бути обведені або стерті. Лінії на малюнку не обов'язково мають бути дуже рівними й плавними. Маленькі діти інколи намагаються «розфарбовувати» малюнок. Уважно вивчіть лінії малюнка. Старші діти часто користуються ескізами, уривчастим методом, що відрізняється від невпевнених ліній, які виникають унаслідок незрілої координації і передаються специфічними нерівними лініями у межах окремих відрізків.

64. Рухова координація в малюванні з'єднань. Поглянете на точки з'єднання ліній. Лінії повинні зустрічатися точно, без явної тенденції до пересічення або накладення і без проміжку між ними (малюнок, що містить декілька однорідних ліній, слід вважати якіснішим). Ескізний, уривистий малюнок зазвичай зараховують, незважаючи на те, що з'єднання ліній можуть бути невизначеними, оскільки ця здатність властива майже виключно малюнкам зрілого типу. Допустимі деякі підтирання.

65. Вища рухова координація. Це «заохочувальний», додатковий пункт за вміле володіння олівцем як у малюванні деталей, так і в малюванні основних ліній. Зверніть увагу на дрібні деталі, а також на характер основних ліній. Усі лінії мають бути намальовані твердо, з правильними з'єднаннями. Промальовування олівцем тонких деталей (рис обличчя, дрібних деталей одягу й т. п.) вказує на хорошу регуляцію рухів олівця. Оцінка має бути дуже строгою. Перемальовування або підтирання анулюють бал за цей пункт.

66. Напрямок ліній і форма: контур голови (якість ліній у малюванні форм). Контур голови має бути намальований без

явних ознак мимовільних відхилень. Бал зараховують лише за ті малюнки, де форми досягають без неправильних попередніх спроб (круг, еліпс). У профільних малюнках простий овал, до якого приєднано ніс, не зараховують. Оцінка має бути доволі строгою, тобто контур обличчя має бути намальований єдиною лінією, а не по частинах.

67. Якість ліній у малюванні форм: контур тулуба. Те ж, що і в попередньому пункті, але для тулуба. Слід звернути увагу на те, що примітивні форми (паличка, круг або еліпс) не зараховують. Лінії тулуба повинні вказувати на спробу навмисно відійти від простої яйцевидної форми.

68. Якість ліній у малюванні форм: руки й ноги. Руки й ноги мають бути намальовані без порушення форми, як у попередньому пункті, без тенденції до звуження в місцях з'єднання з тілом. І руки, і ноги мають бути намальовані двовимірними.

69. Якість ліній у малюванні форм: риси обличчя. Риси обличчя мають бути повністю симетричними. Очі, ніс і рот повинні бути показані двовимірними.

Анфас: риси обличчя мають бути розміщені правильно й симетрично, повинні ясно передавати вигляд людського обличчя.

Профіль: контур ока має бути правильним і розташований у передній частині голови. Ніс повинен утворювати тупий кут з лобом. Оцінка строга, «карикатурний» ніс не зараховують.

70. «Ескізна» техніка. Лінії утворені добре регульованими штрихами. Повторний обвід відрізків довгих ліній не зараховують. «Ескізна» техніка зустрічається в роботах деяких старших дітей і майже не зустрічається в дітей молодше 11–12 років.

71. Особливе промальовування деталей. За допомогою особливих ліній або штрихування повинно бути намальовано щось (одне або більше) з переліку: складки одягу, зморшки або фалди, фактура тканини, волосся, черевики, забарвлення або предмети фону.

72. Рух рук. Фігури повинні виражати свободу рухів у плечах і ліктях. Достатньо при зображенні однієї руки. Руки в кишенях не зараховують, якщо видно і плечі, і лікті. Які-небудь дії не обов'язкові.

73. Рух ніг. Свобода рухів і в колінах, і стегнах фігури.

Відзначимо, що у 3-річних дітей $IQ = 100\%$ приблизно відповідає кількості балів, що дорівнює 7; 70% — 1 бал. У дітей віком 4 роки 100% — 10 балів; 70% — 3 бали. У 5 років 100% — 16 балів; 70% — 6 балів. У 6 років 100% — 18–19 балів; 70% — 7 балів. У 7 років 100% — 22–23 бали; 70% — 9 балів. У 8 років — 26 балів; 70% — 10 балів. У 9 років — 31 бал; 70% — 13 балів. У 10 років — 34–35 балів; 70% — 14–15 балів. У 11 років — 36–38 балів; 70% — 15–16 балів. У 12 років — 39 балів – 41 бал; 70% — 18 балів. У 13 років — 42–43 бали; 70% — 21 бал. $100\% IQ = 70\%$ — це мінімальне значення, що відноситься до норми.

15. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ ФОНЕМОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У методичній розробці пропонуємо комплекс заходів з усунення порушень письма на основі кваліфікації помилок унаслідок встановлення їхніх природи та механізмів, а також з огляду на вчення про функціональні системи та їхню пластичність.

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

Дослідження порушень письма у школярів 2–4 класів із ТПМ та фонетично чистим мовленням дало змогу встановити, що **фонемографічні помилки**, тобто відхилення, пов'язані з неправильним письмовим позначенням фонем, посідають вагоме місце серед усього асортименту помилок, які характеризують писемну продукцію школярів. До них належать усілякі змішування літер, що позначають приголосні звуки, які відрізняються один від одного наявністю або відсутністю вібрації голосових складок (дзвінки 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. В основі помилок лежить своєрідність функціонування мовно-рухового (у школярів з порушеннями вимови) й акустичного (у школярів з порушеннями вимови й 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 нормальний перебіг процесу письма. Тому при використанні опори на діяльність мовно-рухового аналізатора під час письма повністю врахувати акустичні ознаки звуків неможливо, унаслідок чого і з'являються зазначені помилки. Особливості взаємодії мовно-рухового й акустичного аналізаторів у деяких дітей з ТПМ можна спостерігати у сполученні зі своєрідністю розвитку мисленнєвих операцій.

Програму навчання, спрямовану на подолання фонемографічних відхилень, ми розробили відповідно до особливостей розвитку аналізаторних систем, а також на основі максимального використання найбільш збережених ланок, які входять до психофізіологічної структури письма. Методикою передбачено формування названих слухових функцій і операцій у процесі становлення фонемного розпізнавання, а паралельно — їх компенсація при виконанні спеціальних завдань. Акцентовано увагу на поступовому формуванні розумових операцій, які складають процес фонемного розпізнавання (аналіз, синтез, порівняння, розрізнення тощо).

У процесі розроблення 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 перебігає за участі

самоконтролю, проте в процесі написання ця функція набуває особливого значення, тому актуальним є й врахування уявлень про розвиток самоконтролю; письмового відтворення (Є. Соботович, О. Гопіченко), про формування контролю як розумової дії (Л. Виготський, О. Леонтєв, 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).

Навчання за розробленою системою складається з трьох етапів і може проходити як на індивідуальних заняттях, так і на фронтальних, де дітей слід об'єднувати за принципом спільності порушень. Методика може бути корисною для вчителів-логопедів та педагогів, які зустрічаються з проблемою фонемографічних відхилень, що зумовлені тими самими причинами в молодших школярів з різними особливими потребами.

Однією з істотних переваг пропонованої системи є її гнучкість. Вона дає змогу по-різному розставити акценти при усуненні помилок, які пов'язані з вимовою і є лише на письмі, а також враховувати рівні сформованості необхідних навичок. Якщо, наприклад, змішувані звуки добре розрізняють на слух, але уява про них не є чіткою, то, звичайно, немає рації зупинитися на розвиненні вміння розрізняти їх з опорою на слухове сприймання: варто 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 запропованою методикою в кожному конкретному випадкові саме з того моменту, коли школяр починає відчувати труднощі, що дає змогу найраціональніше підійти до питань подолання виявлених труднощів.

І етап

У зв'язку з тим, що процес письма супроводжується діяльні-

стю мовно-рухового аналізатора, а врахування акустичних ознак звуків є часто недостатнім, виникає необхідність використання такої опори на початковому етапі навчання, яка б сприяла тимчасовій інактивації (тобто блокуванню) виражених мовно-рухових аферентацій, а отже, — зняттю гальмування в акустичних. Такий підхід уможливлується за умови заборони використання власного промовляння й виконання завдання лише на основі слухового сприйняття еталонного мовлення педагога. Звичайно, у таких умовах на перший план виступає діяльність акустичного аналізатора, що спонукає школярів зосередити увагу на акустичних ознаках звуків на довільному рівні. Проте необхідність у формуванні цілісних фонемографічних уявлень, тобто звуко-літерних образів з артикуляторними, оптичними та кінематичними особливостями, не дає змоги розглядати одні ознаки фонемографем у відриві від інших. Тому при блокуванні мовно-рухових 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 письма. У процесі виконання різних завдань школярі одержують можливість користуватися так званою псевдоартикулемою (спеціальним площинним символічним зображенням), тобто зоровим сприйманням особливостей артикуляції того чи іншого звука. Сприймання акустичних ознак звуків також може бути підкріплене їхнім візуальним умовним зображенням. У результаті виявляється, як і раніше, можливим сприймання й порівняння звуків у сукупності акустичних і артикуляторних ознак, незважаючи на необхідність використання необхідного 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

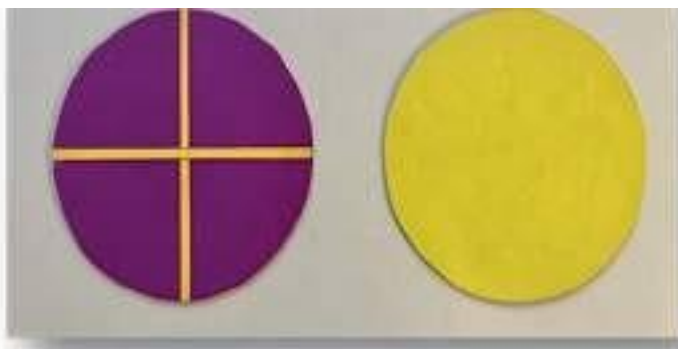
На початку роботи учням необхідно дати настанову на уважне прослуховування усього, що пропонує педагог, однак вони повинні знати, що їм не можна користуватися власним вимовлянням під час виконання певних видів завдань. Із цією метою кожна дитина одержує індивідуальний символ мовчання — намальовані замок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

1.1. Знайомство зі звуками

Педагог пропонує малюнки, у назвах яких на початку слова є звук с. Показуючи малюнок, педагог кілька разів вимовляє назву, проте щоразу замінює перший звук далекими за акустичними ознаками звуками (наприклад, слово сир: пир, кир, жир тощо). Педагог може пропустити перший звук. Учні повинні плеснути в 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 належить «спійманий» звук (голосний, приголосний). Учні пропонують два варіанти схематичного зображення звука: голосний — кружечок з картону, приголосний — такий самий кружечок, але закреслений, що символізує перешкоду «для вільного звучання голосу», яка з'являється у процесі вимови приголосних. За необхідності уточнюють диференційні ознаки цих звуків, потім кожен учень обирає необхідну схему. Педагог голосно ви-

мовляє 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 знову декілька разів промовляє звук с. Потім пропонує дітям прослідкувати за положенням органів артикуляційного апарату під час вимовляння звука (вимовляє педагог), охарактеризувати його. Для точнішого аналізу учням можна запропонувати логопедичний профіль (малюнок, що дає змогу

чітко розпізнати, у якому положенні знаходяться органи артикуляції при вимові будь-якого звука), а далі підвести до висновку про те, що головна роль при вимові означеного у прикладі звука належить язика. На основі подібного аналізу учням надають можливість зробити вибір між трьома варіантами малюнків, а також розмістити відповідний у певному секторі на схемі.



Педагог уточнює, яка частина язика (кінчик, спинка, корінь) бере участь в утворенні кінеми (це добре сприймається з використанням профілю).

Таким чином, за слуховим відбувається зорове сприймання. Учні при цьому не спираються на власні кінestetичні відчуття (діяльність мовно-рухового аналізатора «заблокована»), оскільки вони неправильні (у дітей із порушенням вимови

даного звука). Отже, усвідомлене уявлення щодо правильної вимови формується обхідним шляхом з опорою на збережене функціонування інших аналізаторів. Учні можуть сподіватися виключно на «еталонну» вимову (педагога) за допомогою слухового сприймання й користуватися зоровою «псевдоартикулемою».

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

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



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

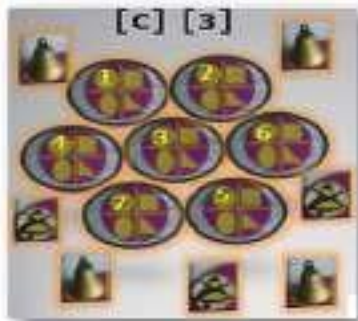
Необхідно зацентувати увагу учнів на тому, що даним звукам може бути притаманна ознака твердості або м'якості. Школярі пригадують, чим відрізняється твердий звук від м'якого. Педагог ще раз вимовляє звуки с та з (твердо чи пом'якшено), пропонуючи визначити, як вони звучать, а потім пояснює, що в наступному секторі схеми передбачено місце саме для такої ознаки. (Для позначення твердості звука рекомендовано 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 й може призвести до плутанини.

1.2. Диференціювання звуків, які вимовляють ізольовано

Для закріплення знань про розпізнавальні ознаки можна запропонувати завдання. Педагог пояснює, що на малюнку зображено 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, а на них зображено дзвіночок (перекреслений або не перекреслений)]. Педагог у різній послідовності вимовляє звуки с та з, учні повинні обрати відповідне зображення, помістити на місце й прокоментувати своє рішення.



1.3. Диференціювання звуків у складах

Цю частину роботи доцільно починати із закритих складів (**ас, аз, ус, ез** тощо), оскільки виділення звука полегшене в 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 оплеском складу із заданим звуком у момент його звучання;

б) підбирання відповідного варіанта 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).

1.4. 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 демонстрацією малюнків), учні повинні оплеском виділити слово, в якому прозвучить заданий звук;

б) педагог називає слова, при звучанні слів із заданими звуками **с**, **з** 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 позначають звуки **з** та **с** у порядку звучання слів;

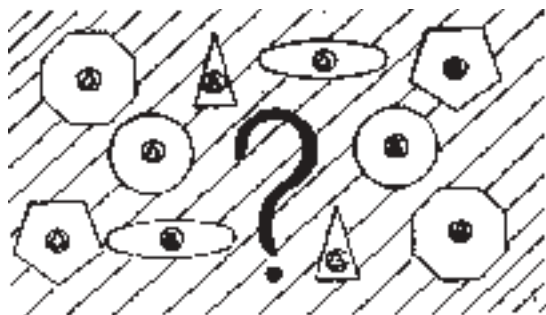
г) педагог називає слова, учні на отриманих спеціальних картках викладають малюнки, що відповідають словам, які

називають. Малюнки можна розкласти на дві купки (під схемами, які позначають звуки с та з);

г) 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);

д) 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. Той, чий малюнок назвав педагог, повинен закрити його відповідною картою — схемою звука с чи з (можна включати слова-пароніми, а також слова, які не містять заданих звуків);

е) педагог пропонує учням картки, на яких розміщені різні фігури. Кожна фігура має свою пару, однак дві однакові фігури відрізняються одна від одної за схемою всередині фігури, що відповідає звуку с або звукові 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, 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, то учень повинен підняти малюнок з відповідним коментарем (не називаючи звука). Отже, діти доходять висновку, що слова й фігури можуть бути дуже схожими, проте треба бути дуже уважними, щоб відчуті невелику різницю; якщо ж цю різницю не помітити, то можуть бути курйозні моменти (педагог читає текст, де слова міняються місцями й відбувається плутанина). Учніма надають можливість зробити висновок про те, що дуже важливо вміти розрізняти схожі звуки.



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

Для цього можна запропонувати такі види завдань:

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

б) виділення звуку на початку слова;

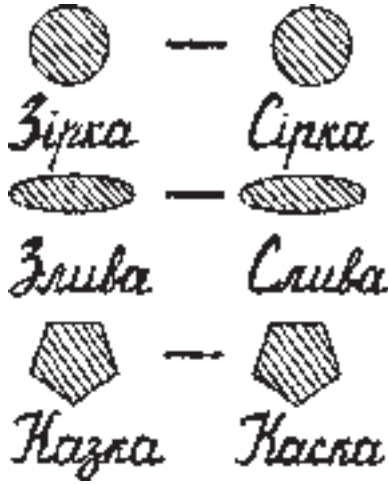
в) виділення звуку в кінці слова;

г) виділення звуку на початку та в кінці слова;

г) виділення звуку всередині слова;

д) визначення звукового складу складів та слів.

Ці завдання мають супроводжуватися схематичними зображенням відповідних звуків.



1.5. Диференціювання звуків у словосполученнях та реченнях

У 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 в 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 й 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 навчились безпомилково розрізняти звуки в словосполученнях, то 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:

Соловей заспівав пісню.

Соня зварила смачний суп.

Зайчик вибіг із лісочка.

Соня суп смачний зварила.

Із лісочка вибіг зайчик.

Соловей заспівав свою пісню.

Саме так кожен учень має «впізнати» своє речення й відмітити відповідною цифрою-позначкою (залежно від того, яке за рахунком прозвучало речення). Педагогу слід читати речення двічі: спочатку — у середньому темпі, вдруге — чітко вимовляючи кожне слово, дотримуючись пауз між словами, щоб учні встигали здійснити всі розумові операції та 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.

2. Формування слухових функцій та операцій

2.1. 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 й вимови кожного запропонованого звука, а також — з правильним способом виконання. Учні вчать позначати відповідною схемою звуку, що звучать ізольовано і в складах (див. вище).

Далі доцільно перейти до «зовнішньої дії контролю». Оскільки найбільше акцентовано на формуванні 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 корекцій й 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 посів його місце, а що стало означати слово — неможливо зрозуміти. Учні мають допомогти звукові повернутися на своє місце, однак для цього треба довести, що «звук-самозванець» не підходить, а підходить «справжній» звук.

Варіанти роботи з такою картою можуть бути різними. Наприклад, педагог демонструє намальоване сонце й називає його двічі, одне зі слів має бути з помилкою (називати можна в різній послідовності): *сонце* — *понце* (спочатку — далекі один від одного звуки). Учні оплеском повинні відмітити помилку. Педагог ще раз вимовляє слово з помилкою й виділяє звук «п».

Учні в 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 й виправити помилку у своїй картці. Педагог декілька разів вимовляє слова. Учні мають можливість порівняти їх з еталоном і усвідомлено ставитись до розпізнавання дефектної вимови звуків, яка відрізняється, від власної. Далі — можна пропонувати слова з помилками, аналогічними власним.

Можна запропонувати такий варіант виконання цього завдання.

Педагог послідовно виставляє ряд малюнків, називаючи кожен. Один 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 дане слово звучало правильно, після чого педагог ще раз послідовно промовляє обидва слова, виділяє звуки, а учні працюють з картками. Звук може бути в будь-якій частині слова. Називання першого (з двох однакових) малюнка може супроводжуватись його «зникненням». Це буде своєрідною підказкою в 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 й послідовно вимовляє речення:

Дівчинка, побачила в 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» було вимовлене 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»:



Така лінійка дає змогу підрахувати кількість помилок кожного учня (спочатку це робить педагог, потім — учні), виявити найкращих.

Вона може слугувати «лінійкою правильних відповідей» (на розсуд педагога).

Такий вид роботи дає змогу зробити поточний контроль і слугує додатковим стимулом для кожного учня дати найбільшу кількість правильних відповідей.

2.2. 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 уже 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 варто 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 в перевернутому стані (зображенні униз) і не в тій послідовності, у якій їх назвав педагог.

Учні мають розкласти малюнки в певній послідовності, потім можна ще раз вимовити їхні назви, а учні мають дібрати відповідні схеми зображення звуків.

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

Можна використати такі типи завдань:

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

б) завдання аналогічне попередньому, однак виконують його 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** та відібрати відповідні малюнки;

г) педагог вимовляє ряд слів, учні повинні запам'ятати й 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 в процесі написання (слухові диктанти).

Для такого типу запам'ятовування можна використати завдання, що запропоновані для навчання змішаному типові 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 пройшли раніше. Зразок опорного конспекту можна подати лише на етапі проведення занять за описуваною методикою.

Розвиток слухової уваги передбачений змістом усіх видів завдань, які виконують на даному, а також на подальших етапах.

ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ НА РІВНІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

1. Формування фонемографічного розпізнавання

1.1. Співвіднесення звуків з їхнім 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 спільні та розпізнавальні ознаки цих звуків. Потім учитель 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 зуби 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 сертик в полі,*

*Як окрасць хліба теплий,
Кавуна иматок 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 вивчають;

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

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

Далі педагог запрошує кожного учня до дошки, пропонує заплющити очі й 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 у повітрі намалювати контур букви, яка з'являється на дошці.

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

1.2. Диференціювання звуків при виконанні завдань які передбачають аудіювання та написання

Оскільки учні не можуть контролювати власне вимовляння за кінцевим акустичним ефектом при переході до написання цілих слів, то 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:

<i>сир,</i>	<i>зуб,</i>	<i>зір,</i>	<i>сито,</i>	<i>сонце</i>
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:

<i>лис,</i>	<i>голос,</i>	<i>гарбуз,</i>	<i>вуз</i>
с	с	з	з

в) педагог диктує слова, задані звуки, в яких усередині слова, учні повинні буквою позначити почутий звук:

<i>ваза,</i>	<i>паста,</i>	<i>риска,</i>	<i>коза</i>
з	с	с	з

г) педагог диктує слова із заданими звуками в будь-якій частині слова.

Учням можна пропонувати записування слів, у яких задані звуки або тільки на початку, або тільки всередині, або тільки в кінці. Можна включати слова, у яких можуть бути одночасно два названі звуки;

г) педагог диктує слова, учні повинні в один стовпчик записати ті, у яких є звук с, в інший — зі звуком з;

д) так можна пропонувати записування словосполучень та речень;

е) 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 кожен звук у слові. Учні повинні у відповідну клітинку вписати необхідну букву.

Наприклад, газета:

1	2	3	4	5	6

є) 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;

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

з) 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 й виставити оцінку.

2. Формування слухових функцій та операцій

2.1. Розвинення слухового контролю

Для розвинення даної функції можна продовжити використання індивідуальних карток, однак включити графему, а потім — записування слів, які вміщують фонемографему, вимовляння яких аналогічне власному.

2.2. Розвинення слухової пам'яті

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

II етап

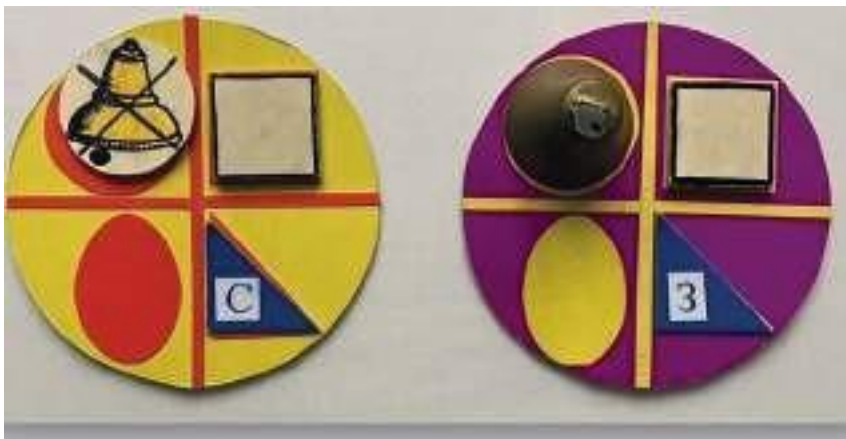
Перехід до роботи на цьому етапі можна здійснювати після того, як учні оволодіють умінням користуватися акустичними ознаками звуків нарівні з артикуляторними (мета I етапу). Завдання необхідно добирати з огляду на поступове підключення діяльності мовно-рухового аналізатора — такої ж опори, як й інші. Школярі одержують можливість *супроводжувати виконання завдань власним вимовлянням*. Тоді виникає необхідність в одночасному оперуванні різними типами інформації (артикуляторною, акустичною, візуальною тощо). Це значно ускладнює завдання, проте дає змогу прослідкувати за правильністю перебігу процесу ззовні 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 й фонетично чистим мовленням), що свідчить про рівень сформованості фонемографічних уявлень і розвиток вміння користуватися ними в процесі письма.

ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ НА РІВНІ УСНОГО МОВЛЕННЯ

1. Формування фонемного розпізнавання

1.1. Знайомство зі справжньою артикулемою

Педагог вимовляє слова зі звуками с і з (коса, коза), учні мають дібрати відповідні схеми, однак сектор, де завжди була розташована «псевдоартикулема», залишається порожнім.



Учням пропонують охарактеризувати кожен звук, згадати, який малюнок був у порожньому секторі, й 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 постановкою звуків].

1.2. 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 пропонують повторювати кожен звук і добирати відповідну схему, що дуже важливо, оскільки головним є не вимовляння звука, а правильність опори на слухове сприймання еталона або на власну дефектну вимову. Наявність схеми, що містить сукупність усіх ознак, дає змогу визначити, на що орієнтувався учень і як він оцінює власну вимову (для виявлення останнього можна поставити запитання).

Так проводять роботу і з диференціювання звуків у складах, словах, словосполученнях та реченнях.

Такі види завдань можна супроводжувати використанням індивідуальних карток, де передбачені оцінювання власної вимови і два альтернативних варіанти відповіді, один з яких учень має 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

2.1. Розвинення слухового контролю

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

а) педагог пропонує малюнки, кожен учень має назвати їх і розкласти на дві групи згідно з наявністю корелюючих фонем. Потім учні повинні ще раз вимовити назви малюнків й ухвалити рішення щодо корекцій. Якщо вони не можуть самостійно впоратися із завданням, то можна скористатися слуховим сприйманням еталона, який звучить (вимовляє педагог), однак потім знову вимовити самостійно й 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 даного й наступних завдань та сама);

в) педагог пропонує малюнки, за якими можна скласти словосполучення, вимовити їх (можна використати індивідуальні малюнки). Для контролю й оцінювання можна продовжити використання опорної схеми (картки) — див. вище;

г) педагог пропонує малюнки, за якими учні мають скласти речення;

г) педагог пропонує скласти речення й словосполучення з використанням опорних слів та малюнків.

Усі 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).

2.2. Розвинення слухової пам'яті (на матеріалі 4–5 вербальних одиниць)

Змішаний тип запам'ятовування як складова частина основних завдань:

а) педагог вимовляє ряд звуків (**с, з, з, с**), учні мають 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 прослухати ряд звуків у певній послідовності, а відтворити в такій: глухий, дзвінкий, глухий, дзвінкий. Потім педагог пропонує ряд звуків — **с, з, з, с** (відповідно необхідно підтвердити схемами) й т. д.;

б) педагог пропонує склади:

— учні виконують завдання аналогічно описаному;

— учні мають відтворити запропонований ряд парами й 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 в складах-парах мають бути однаковими й т. д.;

в) педагог пропонує учням ряд слів (*сир, зошит, ніс, мороз*), учні спочатку мають відтворити слова зі звуком **з**, а потім — зі звуком **с** (можна варіювати, однак відповіді завжди необхідно підтверджувати схемами). Можна включати слова, які не містять корелюючих фонем;

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

Чистий тип запам'ятовування

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

ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ НА РІВНІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

1. Формування фонемографічного розпізнавання

1.1. Читання, списування

Спочатку педагог пропонує учням письмовий вербальний матеріал для читання та списування. Пропонує голосно прочитати запропонований матеріал, виконуючи необхідні завдання, а потім списати його. При списуванні слідкувати, щоб відбувалося оперття на голосне промовляння записуваного матеріалу (перед записуванням можна використати коментування). Тут важливо сформувати навичку «схоплення» комплексу букв, утримання їх у пам'яті й відтворення (не можна допускати «перемальовування» по одній букві). Якщо слова прості, то необхідно прочитувати, запам'ятовувати слова й записувати з пам'яті.

Можна запропонувати такі типи завдань:

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



Учні мають списати склади парами (наприклад, са-за тощо). Потім голосно прочитати записи, виправити помилки (можна використати «лінійку», що описана вище) й оцінити свої відповіді (контроль та оцінювання повинні супроводжувати всі завдання);

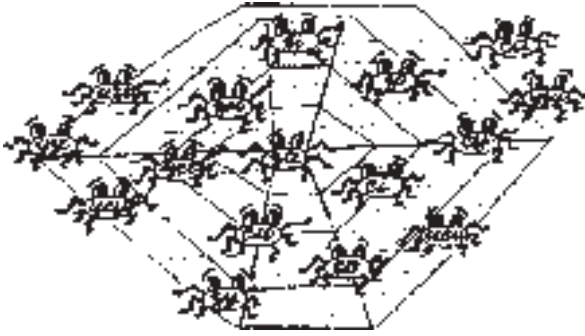


б) педагог пропонує учням утворити склади й прочитати їх. З одного боку букви розсипались і не знають, у якій послідовності вони мають бути. Учні повинні прочитати склади в потрібній послідовності, а потім записати їх парами (див. попереднє завдання);

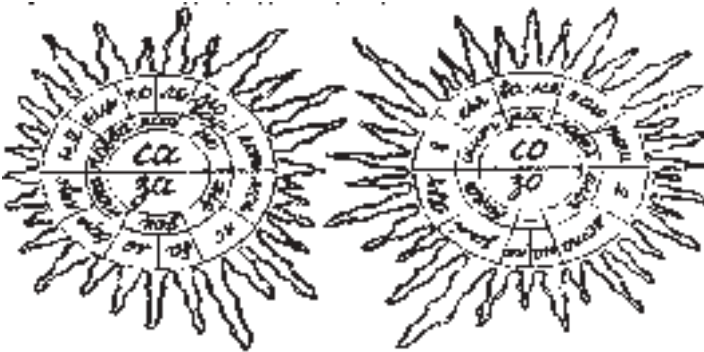
в) педагог пропонує послідовно прочитати склади, які утворюються внаслідок реакції учнів на потрапляння й виліт м'яча з воріт, а потім записати їх рядами (на малюнку початок кожного ряду повинен починатися з великої літери, яка позначена).

Учням 3–4 класів можна запропонувати подумати над тим, які звуки треба вписати у м'ячі, а також у ворота, щоб замкнути ряд (записати утворені склади);





г) педагог пропонує учням склади й комплекси букв, які необхідно прочитати, а потім записати у два рядки: у перший — з буквою з, у другий — з буквою с;



г) педагог пропонує учням скласти й прочитати слова із заданим складом Дві складові частини слова помінялися місцями (одна — з групи складу *са*, інша — з групи складу *за*). Учні повинні виявити помилку й виправити її. Потім переписати в зошити всі слова зі складами *са* і *за*. Слова мають бути записані в порядку наростання складів (від двох — до трискладових).

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

д) педагог пропонує скласти якомога більше слів із запропонованих складів, прочитати їх.



Педагог пропонує записати складені слова в зошит: одна колонка — з буквою с, друга — з буквою з, третя — без даних букв;

е) далі учням можна запропонувати малюнки з підписаними назвами, у яких допущено 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 на прикладі чужого писемного мовлення здійснити зоровий контроль за помилками, аналогічними власним.

Учні мають прочитати, виправляючи помилки у словах, а потім записати запропонований вербальний матеріал (не варто забувати про контроль і оцінювання своїх робіт у процесі виконання кожного завдання).

Аналогічну роботу проводять на матеріалі словосполучень і речень.

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

Для формування такої навички можна запропонувати різні види завдань:

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

— педагог демонструє друковану букву, учні мають «списати» її в 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).

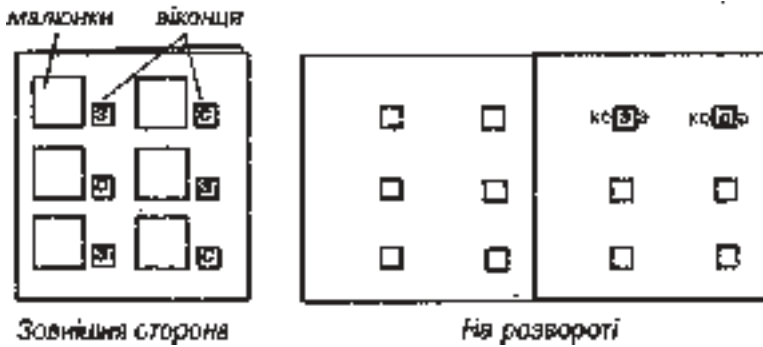
Наприклад, учні отримують карти з надрукованими складами. Кожному необхідно прочитати свої склади, вийти до дошки й розмістити в потрібну колонку (з буквою с і з), потім усі учні записують склади, що з'явилися. Після цього відбувається перевірка.

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).

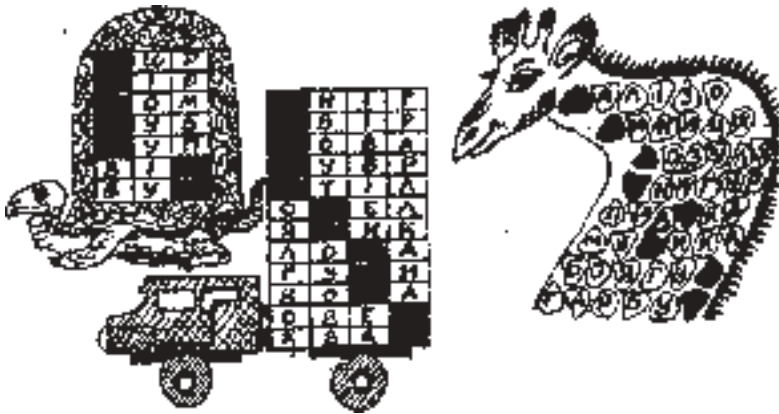
Наприклад, учні отримують картки з друкованими складами, з яких необхідно скласти слова, прочитати їх і записати в зошити. Педагог може включити рукописні варіанти букв, тоді учням необхідно виправити помилки, тобто зробити заміну на друковану літеру.

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 й самостійно оцінити правильність власного вибору букви. Потім переписати слово в зошит. Перфокарта має такий вигляд.



Таке завдання можна виконувати на матеріалі різних слів з попереднім вимовлянням відповідного слова й визначенням місця звука у слові й т. д.;

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



г) педагог пропонує учням складання, читання й списування слів, порядок букв у яких є переплутаним;

д) 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.

1.2. Аудіювання і письмо

На даному етапі педагог пропонує учням написання різних типів диктантів за умови вираженого слухового контролю з боку учнів, а також з використанням коментування. Передусім необхідно пропонувати словникові диктанти, а потім — ті, що складаються з кількох речень:

а) *зорово-слуховий диктант*. Педагог пропонує прочитати слова (речення). Читання мовленнєвого матеріалу може супроводжуватися 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 супроводжуватися гучним промовлянням. Необхідно звертати увагу учнів на обов'язковість 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 й розподіляти увагу на всі звуки у слові: окреме виділення одного звука призводить до відсутності контролю за написанням інших.

Написаний диктант потрібно перевірити. Учні знову звертаються до зорового першоджерела: читають друковані слова й 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 можна скористатися зоровим першоджерелом;

в) *слуховий диктант* полягає в написанні запропонованого матеріалу, який сприймають тільки на слух (без участі зорового сприйняття.). Перевірка відбувається так: педагог іще раз читає весь записаний матеріал, а учні перевіряють.

Усі види диктантів можуть бути проведені за типом вибірко-вих. Попереднє коментування поступово необхідно вилучити.

1.3. Самостійне письмо

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

а) педагог пропонує учням малюнки, назви яких мають бути вписані в приготовлені для них місця;

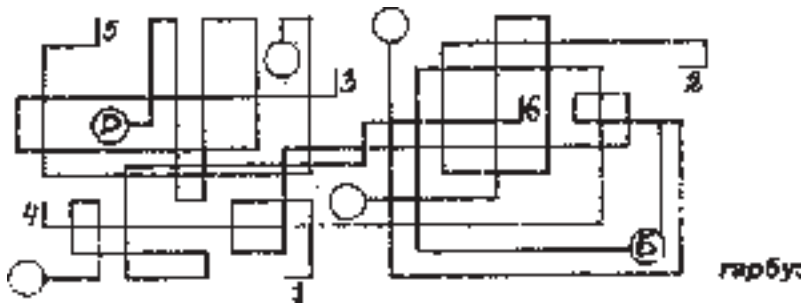
б) педагог пропонує учням читати і списувати речення, одне слово в яких замінено малюнком, учні мають записати це слово самостійно (або педагог навмисне пропускає якесь слово в реченні), учні повинні здогадатися за змістом і записати це слово; педагог навмисно заміняє якесь слово, учні мають дібрати 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 передбачають незначну підказку:

а) педагог пропонує розплутати лабіринт: суть завдання в 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 мають самостійно розставити букви й записати слово в зошит, користуючись виразною вимовою;



б) педагог пропонує учням розгадування загадок-ребусів. Суть даних завдань полягає в тому, щоб записати не тільки назву запропонованого малюнка, а й правильно вгадану назву. Однак спочатку 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 зі слова. Якщо перед малюнком (тобто ліворуч від нього) стоїть кома, то першу букву слова, що позначає малюнок, вилючають — її не треба читати. Якщо ж кому поставлено після малюнка (праворуч від нього), то ви-

Завдання такого типу можна поступово ускладнювати: комбінувати й поєднувати різні засоби ребусної азбуки. Тоді учням необхідно пояснити послідовність дій:

- 1) записування назви малюнка;
- 2) виконання завдання в лівому верхньому куті;
- 3) виконання завдання в 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 вищеописаних завдань) й записати їх.

Далі можна запропонувати учням завдання, спрямовані на розвиток виключно самостійної навички письма (з елементами творчості), однак за участі вираженого вимовляння:

а) педагог пропонує записати назви малюнків (скласти й записати словосполучення й речення за серією малюнків, за малюнком);

б) педагог пропонує самостійне вигадкування 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

2.1. Розвинення слухового контролю

Поточний етап навчання передбачає наявність достатнього рівня розвитку вміння користуватися вираженим слуховим контролем у процесі письма. Однак не всі одночасно можуть оволодіти зазначеною навичкою. Для деяких є недостатнім комплекс завдань, що спрямовані на розвинення слухового контролю в процесі усного мовлення, передбачений на самому початку роботи в контексті цього етапу. Для попередження помилок можна використати індивідуальні картки. Учням необхідно запропонувати попередньо вимовити слово, оцінити

вимову й лише після цього записати дане слово в зошит (використовуючи гучне промовляння).

Під час колективного письма саме учням, що відстають, доцільно довірити попереднє коментування з опорою на індивідуальні картки, однак і на індивідуальних заняттях варто приділяти особливу увагу цьому аспектові.

2.2. Розвиток слухової пам'яті (на матеріалі запам'ятовування 5–6 вербальних одиниць)

Розвиток даної 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 й письмове відтворення необхідно створювати в тій же послідовності: завдання на змішане запам'ятовування, завдання на суміщене запам'ятовування, завдання на чисте запам'ятовування.

Отже, даний етап є етапом дії в плані гучного мовлення (мовленнєва дія стає підконтрольною).

III етап

На даному етапі учнів доцільно переводити у природніші умови письма шляхом виключення навмисного промовляння під час виконання завдань. Школярі вже мають бути підготовлені до найскладніших письмових робіт спочатку за *допомогою слухового сприймання* (різні види аудіювання й написання), а потім — *без використання будь-яких спеціально виражених опор* (самостійне письмо за уявленням), за винятком зорового сприймання малюнків, які відповідають змісту завдання.

ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ НА РІВНІ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

1. Формування фонемографічного розпізнавання

1.1. Читання, списування

Школярам пропонують завдання, розглянуті в контексті II етапу роботи. Проте виражене промовляння має бути виключене, тобто артикулювання — розпізнавання звуків при читанні й списуванні відбувається «про себе».

1.2. Аудіювання і письмо

Усі типи диктантів необхідно пропонувати з опорою виключно на слухове сприйняття (язик прикушений). Програмний матеріал має відповідати програмним вимогам на відміну від полегшеного варіанта, який ми рекомендуємо 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 якості власної вимови).

1.3. Самостійне письмо

Розпізнавання змішуваних фонемографем при порівнянні розповідей за одним малюнком або за серією малюнків без промовляння є найскладнішим видом писемної реалізації, тому даний тип мовленнєвої діяльності треба вводити з великою обережністю, поступово ускладнюючи матеріал, з дотриманням усіх необхідних вимог. Успішне відтворення відповідних фонемографем за уявленням може свідчити про

спрацьовування внутрішніх (згорнутих) слухових функцій і операцій. Це означає, що сформовано всі необхідні передумови для безпомилкового письмового відтворення раніше змішуваних фонемографем і відхилення усунено, оскільки уявлення про них відповідають еталону.

2. Формування слухових функцій і операцій

2.1. Розвинення слухового контролю

У зв'язку з тим, що на даному етапі йдеться 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 розвиток даної функції. Вони можуть бути пов'язані з попереднім промовлянням слів, які містять відповідні звуки, і оцінюванням власної вимови за кінцевим акустичним ефектом, як це було передбачено на попередньому етапі.

2.2. Розвиток слухової пам'яті (на матеріалі 6–7 вербальних одиниць)

На заключному етапі можна використати всі типи запам'ятовування. Відтворення рядів має відбуватися за певними вимогами: у формі письмової реалізації з виключенням промовляння.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Відзначимо, що перелік запропонованих завдань є приблизним, їх можна варіювати. Важливо дотримуватися певної послідовності в роботі з використанням методики, оскільки одним з принципів, покладених в її основу, є принцип «від простого — до складного». Однак не є доцільним 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 та 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 зважання на уявлення про структуру писемної мовленнєвої діяльності при усуненні фонемографічних відхилень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ахутина, Т. В. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие / [Ахутина Т. В. и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – 2-е изд., испр. — М. : МПСИ : РАО, 2007. — 286 с.
2. Бадер В. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ : Київський НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 40 с.
3. Баскакова И. Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / И. Л. Баскакова. — Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК , 1995. — 64 с.
4. Вашуленко М. С. Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Українська мова : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / за ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2015. 192 с.
5. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : [учеб.-метод. пособие] / Т. Г Визель. — М. : АСТ, 2005. — 125 с.
6. Голуб Н. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2015. № 19. С. 60–62.
7. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. — М. : Просвещение, 1972. — 206 с.
8. Жильцова О. Л. Формирование фонематической готовности к овладению грамотой у старших дошкольников с нарушением речи : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / О. Л. Жильцова. — М., 1965. — 23 с.
9. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) / С.

Ф. Иваненко // Дефектология. — 1984. — № 1. — С. 52–58.

10. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : [уч.- метод. пособие] / А. Н. Корнев. — СПб. : МиМ, 1997. — 286 с.

11. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л. С. Волковой. Книга IV. — М., 2003. — С. 58–66.

12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. — В 2 т. Т. 2. — М., 1983.

13. Соботович Е. Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Матер. всеукр. наук.- практ. конф., Київ, 2–3 листопада 1994 р. — К., 1994. — С. 267–270.

14. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. — Вид. 2-е, перероб. і доп. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2006. — 34 с.

15. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. Журнал «Логопедія», № 5, 2015. — С. 74.

РОЗДІЛ V.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ
ДІАГНОСТИКИ Й ПОДОЛАННЯ
ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
(Зоряна Мартинюк)**

ВСТУП

Сучасні стратегії реформування освіти висувають вимоги до навчання з позицій оновлення його змісту та методів реалізації. Зосередження уваги на процесі засвоєння учнями знань з огляду на особливості їхнього розвитку є одним із найважливіших завдань реформування освіти. Навчання дітей із особливими потребами в контексті сучасних освітніх змін слід розглядати як процес, в якому поєднуються не тільки змістове та методичне наповнення, а передусім як інтеграцію особливостей розвитку дітей, навчального змісту, методичного супроводу, що забезпечить активізацію їхніх освітніх можливостей.

Орфографія посідає особливе місце серед шкільних предметів, оскільки є не лише об'єктом вивчення, а й засобом навчання, а отже, і потребує рішучішого переорієнтування процесу оволодіння учнями знаннями про орфографію, а також формування мовних, мовленнєвих умінь і навичок на повноцінне засвоєння всіх ліній змісту мовної освіти, що визначені Державним стандартом (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної). В учнів, що навчаються в молодших класах, формуються мовна, мовленнєва, соціокультурна й діяльнісна компетентності як складники комунікативної компетентності.

Аналіз проблеми шкільної неуспішності, за даними науково-методичної літератури, засвідчив, що дослідження проводять давно й що вони цікавлять як логопедів, педагогів-практиків, так і науковців. Численні дослідження свідчать, що діти

з мовленнєвою патологією мають значні труднощі в опануванні предметів мовного циклу.

Вивчення проблеми шкільної неуспішності показало, що організація досліджень у цьому напрямку відбувалася впродовж тривалого часу, але охоплювала в основному учнів початкової школи. У літературі недостатньо висвітлені дослідження, що стосуються учнів з ТПМ молодшої ланки навчання.

Дослідження, присвячені навчанню писемного мовлення, стверджують, що засвоєння правил передачі та написання звукового складу значущих одиниць (слів і морфем) вимагає від учня достатнього рівня володіння не тільки активним мовленням, а й сформованості мисленнєвих процесів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження та змісту наявних програм із предметів мовного циклу дає можливість дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, які забезпечують грамотне письмо (пам'ять, увага, контроль, суцесивні процеси тощо). У спеціальній літературі недостатньо представлено дослідження про взаємозв'язок стану сформованості мовних складових зі структурними компонентами орфографічної навички в умовах конкретної базової патології, у контексті загального діагнозу «тяжкі порушення мовлення». А детальне вивчення психолінгвістичних механізмів дизорфографічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування орфографічно грамотного письма в учнів із важкими порушеннями мовлення.

Отже, для зазначеної категорії школярів проблема орфографічної грамотності набуває особливої актуальності та потребує детального вивчення.

У навчально-методичному посібнику представлено сучасні погляди на проблему засвоєння орфографічно грамотного письма школярами з важкими порушеннями мовлення.

Обґрунтовано основні етапи формування структурних компонентів орфографічної навички. Репрезентовано психолінгвопедагогічну модель грамотного письма, що лежить в основі успішного опанування навичок грамотного письма учнями молодших класів з ТПМ. Представлено методику діагностики та корекції дизорфографічних помилок.

1. ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ ІЗ ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Дизорфографія в писемній продукції здобувачів освіти молодшої ланки освіти із особливими освітніми потребами

На сучасному етапі розвитку логопедії недостатньо розглянуто питання про появу стійкого порушення опанування орфографії учнями з тяжкими порушеннями мовлення. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження свідчить, що одним із проявів порушень грамотного письма є дизорфографія, що виступає як стійке порушення опанування орфографічної навички, що обумовлена недостатньою сформованістю мовленнєвих, мовних та психічних функцій. В основі дизорфографії лежить незасвоєння морфологічного принципу письма. Зазначене порушення проявляється в структурі загального недорозвинення мовлення й характеризується поліморфним порушенням в оволодінні орфографічними знаннями, вміннями й навичками, що зумовлено несформованістю мовних узагальнень (фонематичних, лексичних, морфологічних і синтаксичних). Морфологічна дизорфографія: учень допускає помилки в орфографії (правила знає, але не знаходить їм застосування), не може перевірити ненаголошену голосну, не може запам'ятати правила про правильне написання. Синтаксична дизорфографія: учень неправильно ставить пунктуаційні зна-

ки, не може визначити, якою частиною мови є слово, допускає систематичні помилки в синтаксисі. Також учень не може самотійно усно висловитися, скласти розповідь. Змішана дизорфографія: у письмових роботах учнів вчитель часто фіксує помилки синтаксису й орфографії. Для засвоєння правил орфографії необхідна сформованість фонематичного компонента, а саме: вміння диференціювати голосні й приголосні, наголошені й ненаголошені голосні, дзвінки й глухі, тверді й м'які приголосні фонemi, визначати звукову структуру слова, позиційне місце звуків. У процесі орфографічно правильного письма щільно переплітаються морфологічні операції з лексичними. Щоб визначити морфемний склад слова, у дитини повинні бути сформовані уявлення про семантичну структуру слів (як мотивувальних, так і похідних), вміння диференціювати лексичне, граматичне значення в семантичній структурі слова й інтегрувати їх в єдиному значенні. Дизорфографічні помилки часто поєднуються з порушеннями усного мовлення. У зв'язку із цим пошук оптимальних шляхів попередження та корекції дизорфографії в учнів з важкими порушеннями мовлення є актуальною теоретично й практично значущою проблемою. У писемній продукції школярів трапляються такі дизорфографічні помилки:

— ненаголошені голосні в корені слова: *виликий, тремати, тревога*;

— буквосполчення *йо, ьо*;

— префікси *роз — без, з (с) при — пре*: *росєднан, беззахисний, ссохнувся, привеликий, преjšов*;

— слова із дзвінками та глухими приголосними;

— суфікси *ськ, зьк*: *запоріжський, заморзький*;

— відсутність апострофів після префіксів: *росєднаний, зявилися, підіхали, зів*;

— невживання апострофа: *оловяний, деревяний, подвіря, Демянко, Марянка*;

— неподовження м'яких приголосних: *митю, життя, проміня*;

— позначення м'яких приголосних буквами *я, ю, є, і, ь*;

— відсутність великої літери у власних назвах та на початку речення: *арабська республіка єгипет, князівство монако, париж, прага*.

— граматичні помилки, які пов'язані з неправильним вибором словотворчих морфем, а саме: родових, числових, і відмінкових закінчень;

— аграматизм на письмі, порушення узгодження й керування у словосполученнях: *скрізь лежать глибокий сніг*;

— помилки в написанні префіксів та прийменників;

— написання префіксів окремо від слова, а прийменника зі словом: *Улісі за хищає*;

— морфемний аграматизм, заміна префіксів та суфіксів: *ведмедів хвіст*;

— окреме написання частин слова: *і дуть, по чалася*;

— зміщення меж слів: там вони *спатимуті до весни*.

Ланцюжок порушень при дизорфографії починається з труднощів при виокремлюванні загального значення і звучання, характерного для однієї морфемі, в різних словах, невміння знаходити зв'язок із значенням морфемі і її позначенням, невміння комбінувати морфемі за правилами української мови в процесі словотворення. Найважчими є труднощі при встановленні парадигматичних рядів словозміни й словотворення. Значні труднощі при визначенні морфемної структури слова на практичному рівні й пізніше на рівні мовленнєвій діяльності. Проблемним є засвоєння цілої низки лінгвістичних понять (склад, слово, речення, суфікс, префікс), виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць та їх свідоме співвіднесення із цими поняттями, диференціювання граматичних форм, відбувається неправильний вибір із парадигматичного ряду граматичного значення слів, що призводить до виникнен-

ня цілої низки труднощів писемного мовлення, а саме — диглографії.

Важливий вплив на процес оволодіння морфологічним принципом письма учнями молодших класів із важкими порушеннями мовлення мають різні типи індивідуального сприймання. Існують синтетичний та аналітичний типи. Синтетичний характеризується цілісністю емоційного сприймання, зосередженістю. Школярі такого типу запам'ятовують структуру слова, не вміючи обґрунтувати його написання, тому допускають орфографічні помилки. Учні із аналітичним типом сприймання знають бездоганно правила, пояснюють їх написання, але нерідко губляться під час написання письмових робіт, не встигаючи застосовувати засвоєне правило.

Засвоєння орфографії є усвідомленим процесом, який спирається на достатньо сформований рівень володіння мовою. Однією зі складових орфографічної навички виступають мовні знання. Формою, в якій ці знання зафіксовані, є орфографічне правило, що є складовою частиною письмових норм літературної мови. Для засвоєння орфограми слід опанувати орфографічне правило. Щоб застосувати правило, учневі потрібно сконцентрувати увагу на звуко-буквеному складі слова, що є підґрунтям для розвитку орфографічної пильності. В учнів з ТПМ у більшості випадків відсутня орфографічна пильність.

1. Орфографічна навичка підпорядковується свідомості, щоб школярі вільно оперували знаннями під час розв'язування орфографічного завдання у процесі написання. Уміння вирішувати орфографічну задачу включає вміння застосовувати орфографічне правило, оскільки одна з основних причин появи орфографічних помилок — невміння користуватись правилом під час письма. Згідно з проведеними дослідженнями, ми можемо стверджувати, що не прослідковується прямого шляху від знання правил до оволодіння грамотним письмом.

Розуміння чіткого вміння вирішувати орфографічні задачі залежить від того, як правильно формується у школярів алгоритм виконання того чи іншого правила. Таким чином, до опанування грамотного письма ведуть не тільки знання правил, а й формування на їх основі розумових прийомів у результаті виконання практичних вправ. Згідно з аналізом методичної літератури та проведенням власного емпіричного дослідження, наголошуємо на тому, що зміна умов вирішення орфографічної задачі веде до зміни операційного складу розумового прийому учня із ТПМ, що навчається в молодших класах.

2. Усе це дає можливість зробити висновок, що наявний на сьогодні підхід до проблеми формування орфографічної навички насправді правомірний лише при формуванні орфографічного вміння, що дає змогу безпомилково вирішувати орфографічні задачі. Однак грамотне письмо вимагає симультанного вирішення орфографічних завдань, тобто автоматизації орфографічної навички. Під sukcesивністю розуміють рівень повного розгорнення дій і побіжних операцій, які в процесі переходу сприймання на симультанний рівень зникають. Симультанне (одночасне) сприйняття та впізнання — це результат спеціального навчання. Тому будь-яка сформована дія є дією, що відбувається на рівні симультанності. Однак будь-яка симультанна дія може бути розгорнута в sukcesивні уявлення.

Отже, сформованість сенсорно-перцептивного рівня мовленнєвого сприйняття є важливою передумовою мовних узагальнень, сформованість яких необхідна для оволодіння орфограмами (наприклад, перевірка написання ненаголошених голосних у корені).

3. Для здобувачів освіти молодшої ланки навчання особливого значення набувають теоретичні вміння, в основі яких лежить сформованість абстракції, що проявляється у здатності учнів аналізувати, узагальнювати орфографічний ма-

теріал, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу. Опанування орфографічного вміння плавно переходить у дії з конкретною орфограмою. Зазначений процес передбачає розуміння орфографічної ситуації, що викладено в орфографічному правилі. Такі вміння, як порівняння, співставлення, узагальнення, лежать в основі виконання орфографічних дій.

Орфографічна навичка спирається на сформованість цілого комплексу знань, умінь і дій, що взаємообумовлені. Тільки за таких умов учень може застосувати теоретичні знання для пояснення написання. Усвідомлена автоматизація практичних дій призводить до формування навички, яка є заключним етапом засвоєння певного виду діяльності, а саме грамотного письма.

Спеціальні дослідження свідчать про стійкі специфічні порушення письма в дітей із мовленнєвими патологіями, що проявляються в недостатній сформованості орфографічної навички, усного мовлення, психічних процесів тощо.

У період приходу учнів з особливими мовленнєвими потребами в школу характер навчальної діяльності змінюється, що пов'язано зі входженням у підлітковий період, зміною колись домінуючих мотивів, істотною зміною ставлення до навчання. Участь тільки в навчальній діяльності не задовольняє дітей. Вони починають перейматися шкільними обов'язками, у них з'являється бажання скоротити тривалість уроку, пропускати заняття, збільшується критичність щодо школи, приходить прагнення «мати певне становище всередині шкільного колективу». Таким чином очевидно, що увага до слова, установка на запам'ятовування, активність розумових процесів, сформованість навчальної діяльності, свідоме ставлення до роботи, вольове напруження мають велике значення у формуванні орфографічних навичок у школярів з тяжкими порушеннями мовлення.

В учнів із дизорфографією наявні значні порушення мотиваційного та мовного рівнів, які проявляються у труднощах при запам'ятовуванні та переказі правил орфографії, узагальненні та аргументації своїх відповідей. Наші дослідження зосереджують увагу на недостатній сформованості в школярів попереднього та поточного видів контролю, уміння послідовно виконувати орфографічні дії, на недостатньому розвитку орфографічної пильності. У школярів із дизорфографією виникають труднощі при розв'язанні орфографічних завдань, їм складно побачити «небезпечне місце» в слові, підібрати перевірочне слово; добре завчивши правило, учні не можуть застосувати його на письмі.

1.2. Психолінгвістичні умови формування орфографічної навички в здобувачів освіти із особливими мовленнєвими потребами

В основі опанування морфологічного принципу письма лежить сформованість орфографічної навички (далі — ОН). Тому наступним етапом нашого дослідження є розкриття структури орфографічної навички та способи її формування.

Згідно з дослідженнями М. Рождественського, орфографічна навичка є автоматизованою дією, яка формується на основі орфографічних умінь. Автоматизація усвідомлених умінь означає поступове зменшення ролі усвідомлення та перехід на рівень удосконалення процесу виконання орфографічних дій. Орфографічна навичка — це автоматизований компонент свідомої мовленнєвої діяльності учня, що відбувається в умовах писемної форми. Зазначена навичка підпорядковується свідомості для того, щоб школярі вільно могли розв'язувати різні орфографічні завдання. Уміння виділяти орфографічну задачу на письмі повинно включати вміння застосовувати правило, бо одна з основних причин помилок — невміння застосовувати правила на письмі. Прямого шляху від знання правил до грамотного письма немає, і вміння вирішувати граматичні завдання залежить від того, чи формується у школярів на основі того чи іншого правила розумовий прийом. На думку психологів, до грамотного письма ведуть не тільки знання правил, а й формування на їхній основі розумових прийомів у результаті виконання відповідних вправ. Зміна умов вирішення орфографічної задачі веде до зміни операційного складу розумового прийому. Усе це дає можливість дійти висновку, що наявний на сьогодні підхід до проблеми формування орфографічної навички насправді правомірний лише при формуванні орфографічного вміння, тобто вміння безпомилково вирішувати орфографічні задачі при суцесивному протіканні цього процесу. Однак грамотне письмо вимагає симультанного вирішення орфографіч-

них завдань, тобто вироблення орфографічної навички.

Під суцесивністю розуміють рівень повного розгорнення дій і побіжних операцій, які в процесі переходу сприймання на симультанний рівень зникають. Симультанне (одночасне) сприйняття та впізнання — це результат спеціального навчання. Тому будь-яка сформована дія є дією, що перебігає на рівні симультанності. Однак будь-яка симультанна дія може бути розгорнута в суцесивне уявлення. Отже, сформованість сенсорно-перцептивного рівня мовленнєвого сприйняття є важливою передумовою мовних узагальнень, сформованість яких необхідна для оволодіння орфограмами (перевірка написання ненаголошених голосних у корені тощо). Є два шляхи утворення навичок. У першому випадкові оволодіння ними починається з усвідомлення правил і прийомів їх використання. У другому випадкові практичним шляхом: без попереднього повідомлення теоретичних відомостей, спираючись на власний досвід.

Отже, навичка, що формується на усвідомленій основі, має величезні переваги порівняно з навичкою, що засвоюється механічно.

У психологічній літературі розглянуто два типи навичок. До першого типу належать такі, що формуються на основі багаторазового повторення, тобто моторні навички. До другого типу — навички, що утворюються у процесі виконання розумових дій, тобто інтелектуальні.

Процес оволодіння орфографією має складну багатоопераційну та багаторівневу психологічну структуру, яка передбачає сформованість багатьох дій та операцій. Орфографічна навичка належить до інтелектуальних навичок, її структура передбачає здійснення низки простих дій:

- побачити орфограму (орфографічна пильність);
- визначати її тип (місце орфограми в слові: корінь, суфікс, префікс);

— пригадати правило написання орфограми (застосування теоретичних знань);

— записати орфограму згідно з правилом — використати це правило (розв'язати орфографічну задачу);

— здійснювати контроль над орфограмою.

Дослідження проблеми опанування орфографічного письма в учнів із особливими мовленнєвими потребами молодшої ланки навчання розроблено з позицій психолінгвістичного підходу, в основу якого лягло виявлення глибинного механізму та розуміння чіткої структури орфографічної навички.

Відсутність у літературі єдиних поглядів науковців на місце зазначеної навички в контексті писемного виду діяльності та зв'язок з іншими компонентами цього виду діяльності дали підставу для розроблення психолінгвопедагогічної моделі опанування орфографічно грамотного письма з урахуванням послідовності залучення компонентів ОН та їхніх взаємозв'язків.

Психолінгвопедагогічна модель грамотного письма (рис. 1.1) допоможе зрозуміти внутрішню структуру оволодіння нормами орфографії в процесі шкільного навчання, встановити взаємообумовлені зв'язки мовних компонентів зі структурними компонентами орфографічної навички, на який спирається морфологічний принцип.

Першою складовою орфографічної навички є вміння побачити орфограму у слові (тобто встановлювати різницю в звуковому та графічному складі слова). Успішне оволодіння зазначеним умінням передбачає сформованість уявлення про звуко-буквений склад слова та здатність учнів помітити в мовленні різні варіанти звучання фонем, які входять до складу тієї самої морфеми. Уміння бачити фонетичне чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового аналізатора, а саме: слухового сприйняття, слухової уваги та пам'яті. Провідним аналізатором першої складової орфографічної навички є слу-

ховий. Побачити орфограму — це виявити орфографічну пильність, яка є найбільш складним компонентом ОН.

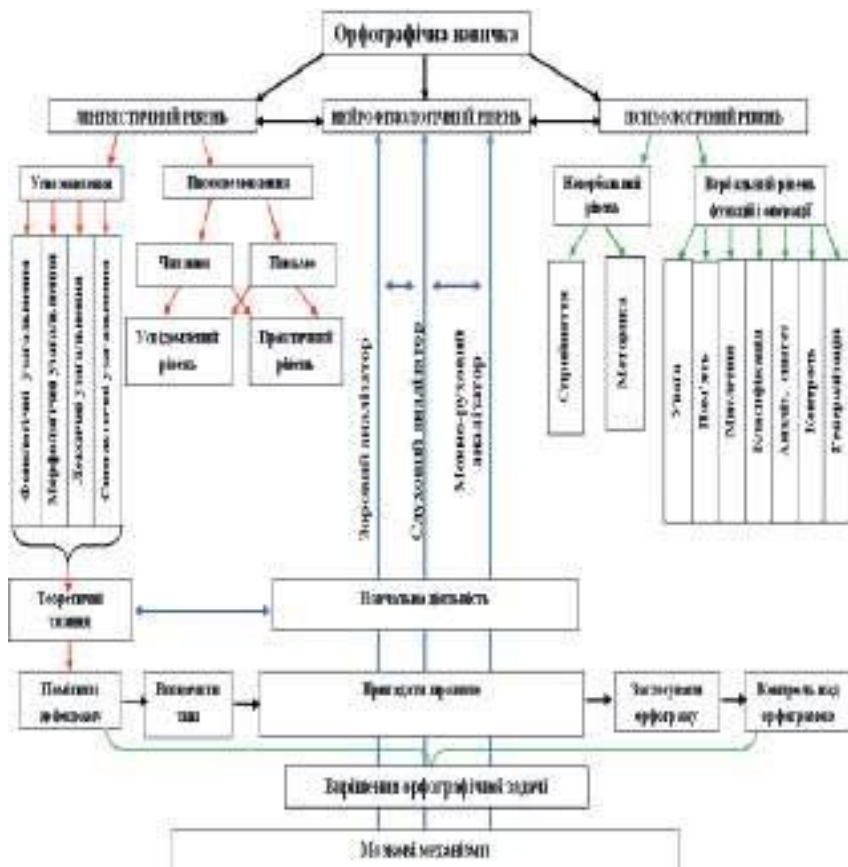


Рис. 1.1. Психолінгвопедагогічна модель орфографічно грамотного письма

Наступною структурною складовою ОН є вміння визначати тип орфограми. Забезпечення цього вміння відбувається на основі сформованості морфологічного аналізу та достатнього рівня володіння лінгвістичними знаннями про морфемний розподіл слів. Усе це дасть можливість цілеспрямовано, на усвідомленому рівні визначити пізнавальну ознаку орфограми та пригадати, до якої орфографічної групи вона належить. У цей період на провідне місце виходить суцесивний аналіз, формування якого відповідно до онтогенезу у 10–12 років виходить на завершальну стадію.

Після того, як визначено тип орфограми, учні пригадують правило й, використовуючи засвоєні на уроках мови теоретичні знання з орфографії, відповідним чином записують слово, тобто розв'язують орфографічну задачу, в основі якої лежить орфографічна дія, яку виконують за певним алгоритмом. Провідним процесом зазначеного вміння є оперативна пам'ять й зорова увага.

На зазначеному етапі відбувається актуалізація теоретичних знань і автоматизація орфографічних дій. Цей процес є складним і довготривалим. Таким чином, четвертою складовою орфографічної навички є розв'язання орфографічної задачі. У процесі цього актуалізуються такі розумові дії, як аналіз, синтез, абстрагування тощо. У задіяному процесі основна роль належить мовно-руховому аналізаторові.

До останньої складової ОН входить самоконтроль. Одним із основних структурних компонентів дії самоконтролю є пам'ять, що забезпечує операцію порівняння, без чого неможливо здійснити сам акт письма та операцію співставлення. Поступово сформована операція стає автоматизованим засобом виконання складної дії — транслювання власної думки в писемній формі.

За дослідженням Д. Богоявленського, формування орфографічної навички відбувається за певними законами. Засвоєн-

ня структурних компонентів ОН на початковому етапі відбуваються під свідомим контролем і в розгорнутому вигляді. Під час автоматизації окремі операції ОН проходять у згорненому вигляді, поза свідомим контролем. Кінцевий результат під час оволодіння зазначеною навичкою свідомо контролюють. Опанування зазначеної навички передбачає психофізіологічну готовності учнів, основними умовами якої є достатній рівень усного мовлення та інтелектуального розвитку.

Недоліки опанування зазначених складових ОН зумовлюють певні труднощі, що призводять до дизорфографічних помилок.

У дослідженнях П. Гальперіна, Д. Ельконіна, С. Жуйков та інших зазначена навичка представлена певними компонентами (рис. 1.2).

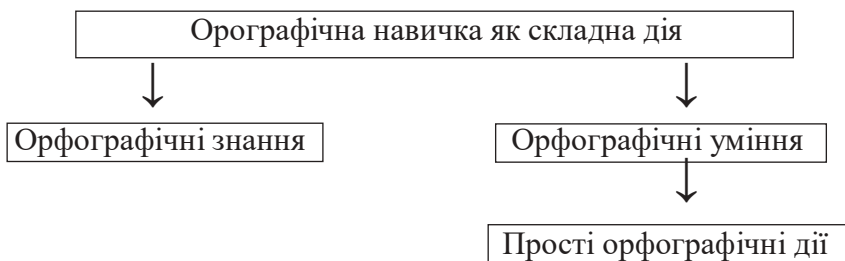


Рис. 1.2. Компоненти орфографічної навички

Оволодіння орфографічною навичкою відбувається на вищому рівні усвідомленої діяльності, в основі якої лежать орфографічні знання, якими учні оперують під час письма. Зазначена навичка передбачає сформованість орфографічних умінь. П. Гальперін, Д. Ельконін, М. Львов та інші характеризують уміння як поетапне формування орфографічної дії, що відбувається за допомогою орфографічних знань. Д. Богоявленський розглядає орфографічні вміння як здатність виконувати складну комплексну дію з орфограмами, опираючись на практичний досвід.

Орфограма — це правильне написання слів, що відповідає правилам або традиціям. Її можуть позначати як однією, так і декількома буквами, наприклад: ненаголошені голосні в корені, велика чи мала літера, написання сумнівного приголосного, подовження та подвоєння приголосних. Або бути надбуквеною: дефіс, апостроф, перенесення слова, пропуски між словами. Оволодіння орфографічною навичкою — це складний і довготривалий процес, який складається з багатьох дій, умінь і навичок.

Орфографічні вміння та навички спираються на сформованість сприймання різної модальності: слухове сприйняття передбачає передачу фонем за допомогою особливих малярюнків — графем, зорове — бачення орфограми на письмі, кінестетичні відчуття — м'язові зусилля органів мовлення і м'язові рухи пальців руки під час письма, а також достатній розвиток різних видів пам'яті: слухової, зорової, мовно-рухової та моторної. У процесі формування ОН у слуховій пам'яті відбувається передача фонем за допомогою літер. Чітка робота її необхідна при написанні різних видів диктантів. Зорова пам'ять проявляє себе в процесі списування. Мовно-рухова набуває провідного характеру в процесі поскладового орфографічного промовляння, у результаті якого закріплюється фонемний склад досліджуваного слова. Моторна пам'ять важливу роль відіграє в багаторазовому записуванні того самого слова учнем. Взаємообумовлена робота всіх аналізаторних систем сприяє опануванню грамотного письма.

Уміння та навички є невід'ємною складовою писемного мовлення. У процесі грамотного письма задіяні різні уміння: графо-моторні, пізнавальні, практичні, теоретичні. Графо-моторні вміння забезпечують оволодіння технічною реалізацією письма (правильне відтворення літер, переведення звуків і звукосполучень у букви та буквосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний образ слова). Засвоєння та авто-

матизація цих умінь відбувається в молодшому шкільному віці. Для нашого дослідження провідного значення набувають пізнавальні вміння, які передбачають сформованість здатності вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та опрацьовувати інформацію, що потребує розвитку основних психічних процесів. Упродовж усього шкільного навчання відбувається формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що є однією із основних умов оволодіння морфологічним принципом письма.

На сучасному етапі недостатньо розглянуто питання про появу стійкого порушення опанування орфографії учнями з тяжкими порушеннями мовлення. Засвоєння орфографії є усвідомленим процесом, який спирається на достатньо сформований рівень володіння мовою.

Однією зі складових орфографічної навички є мовні знання. Формою, в якій ці знання зафіксовані, є орфографічне правило, що є складовою частиною письмових норм літературної мови. Для засвоєння орфограми слід опанувати орфографічне правило, щоб застосувати правило, учневі потрібно сконцентрувати увагу на звуко-буквену складі слова, що є підґрунтям для розвитку орфографічної пильності.

Для учнів особливого значення набувають теоретичні вміння, в основі яких лежить сформованість абстракції, що проявляється в здатності учнів аналізувати, узагальнювати орфографічний матеріал, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу.

Опанування орфографічного вміння плавно переходить у дії з конкретною орфограмою. Зазначений процес передбачає розуміння орфографічної ситуації, що викладено в орфографічному правилі. Такі вміння, як порівняння, співставлення, узагальнення, об'єднуються і складають орфографічні дії.

Орфографічна навичка спирається на сформованість цілого комплексу взаємообумовлених знань, умінь і дій. Тільки за

таких умов, наголошує Д. Богоявленський, учень може застосувати теоретичні знання для пояснення написання. Усвідомлена автоматизація практичних дій призводить до формування навички, яка є заключним етапом засвоєння певного виду діяльності, а саме грамотного письма.

Дослідження свідчать про стійкі специфічні порушення письма в дітей із мовленнєвими патологіями, що проявляються в недостатній сформованості орфографічної навички, усного мовлення, психічних процесів. У період переходу учнів з початкової в середню школу характер навчальної діяльності змінюється, що пов'язано зі входженням у підлітковий період, зміною колись домінуючих мотивів, істотною зміною ставлення до навчання. Участь тільки в навчальній діяльності не задовольняє дітей. Вони починають перейматися шкільними обов'язками, у них з'являється бажання скоротити тривалість уроку, пропускати заняття, збільшується критичність щодо школи, приходиться прагнення «посідати певне становище всередині шкільного колективу».

Таким чином очевидно, що увага до слова, установка на запам'ятовування, активність розумових процесів, сформованість навчальної діяльності, свідоме ставлення до роботи, вольове напруження мають велике значення у формуванні орфографічних навичок у школярів з ТПМ. Вивчення можливого взаємозв'язку дизорфографій з рівнем розвитку навчальної діяльності може бути інформативним для розроблення комплексної методики логопедичної роботи, спрямованої на подолання порушень у формуванні орфографічних навичок письма у школярів з ТПМ.

Отже, аналіз характеру виконання експериментальних завдань дасть можливість виділити позитивні та негативні особливості формування структури навчальної діяльності у школярів з дизорфографією з предмета «Українська мова».

Спеціальні дослідження психологів свідчать, що на опанування грамотного письма впливає тип нервової системи. В учнів із рухливим типом наявний механічний вид помилок,

а в школярів зі слабкою нервовою системою — механічні помилки у зв'язку із млявістю, легкою збудливістю, швидкою втомлюваністю, низькою працездатністю. Важливий вплив на процес оволодіння морфологічним принципом письма учнями молодшої ланки навчання із ТПМ мають різні типи індивідуального сприймання. Існують синтетичний та аналітичний типи. Синтетичний характеризується цілісністю емоційного сприймання, зосередженістю. Учні такого типу запам'ятовують структуру слова, не вміючи обґрунтувати його написання, тому допускають випадкові помилки. Учні із аналітичним типом сприймання знають бездоганно правила, пояснюють їх написання, але нерідко губляться під час написання письмових робіт, не встигаючи застосовувати засвоєне правило.

Виходячи з аналізу психологічної, психолінгвістичної та методичної літератури, можна зробити такі висновки: в основі опанування ОН лежить поетапне формування правописних умінь, що складають відповідні орфографічні дії. Виконання цих дій забезпечується системою різного роду практичних вправ.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження свідчить, що одним із проявів порушень грамотного письма є дизорфографія, що виступає як стійке порушення опанування орфографічної навички, що обумовлена недостатньою сформованістю мовленнєвих, мовних та психічних функцій. Дизорфографічні недоліки часто поєднуються з порушеннями усного мовлення. У зв'язку із цим пошук оптимальних шляхів попередження та корекції дизорфографії в учнів з тяжкими порушеннями мовлення є актуальною теоретично і практично значущою проблемою. Також є значні порушення мотиваційного та мовного рівнів в учнів із дизорфографією, які проявляються в труднощах при запам'ятовуванні та переказі правил орфографії, узагальненні та аргументації своїх відповідей.

1.3. Психолого-педагогічна характеристика осіб із особливими мовленнєвими потребами

Опанування орфографічних знань, умінь і навичок є складним багатоопераційним та динамічним процесом. Успішність його перебігу залежить від рівня сформованості мовних закономірностей, володіння прийомами продуктивної навчально-практичної діяльності та мисленнєвих функцій та операцій.

У спеціальних загальноосвітніх школах для дітей із ТПМ навчаються учні з різними мовленнєвими патологіями (заїкання, дизартрія, алалія, загальний недорозвиток мовлення).

Незважаючи на різну природу дефектів, у цих дітей є типові прояви, що вказують на системне порушення мовної діяльності. Мова аграматична і недостатньо фонетично оформлена. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно сформованому, на перший погляд, розумінні зверненої мови. Мова цих дітей малозрозуміла. Спостерігається імпресивний аграматизм, недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. Найвизначнішими є стійкі відхилення в засвоєнні й застосуванні граматичних законів мовлення. Необізнаність щодо окремих слів і виразів, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, неточне знання й недоречне використання багатьох слів з повсякденного побуту, переважають іменники й дієслова, мало слів, що характеризують властивості, ознаки, стан предметів і дій, велика кількість помилок при використанні простих прикметників, а складні прикметники майже відсутні.

У монологічному мовленні діти використовують здебільшого прості речення. В учнів молодшої ланки навчання можуть зберігатися недоліки вимовляння звуків і порушення складової будови слова, однак діти доволі критичні до свого дефекту, відзначається недорозвинення всіх фонематичних процесів,

що уповільнює процес оволодіння навичками звукового аналізу, синтезу, а також усіма видами мовного аналізу. В учнів із мовленнєвими патологіями наявним є зниження темпу опанування писемного мовлення. Унаслідок чого школярі зазнають труднощів при морфологічному розборі слів, що свідчить насамперед про несформованість умінь розрізняти лексичне та граматичне значення словоформ; про невміння ставити до них граматичні питання; значні труднощі при визначенні роду та числа іменників, прикметників і дієслів. Вони не засвоюють категорії відмінювання іменників і відмінювання дієслів, тобто тих понять, які передбачають достатньо високий розвиток процесів абстракції й узагальнення.

У школярів із особливими мовленнєвими потребами недостатній рівень мовленнєвих функцій: обмежений обсяг і недостатність актуалізації словника, низька пізнавальна активність до мовного оформлення, невміння порівнювати звукові одиниці мови, диференціювати лексичне й граматичне значення, низький рівень засвоєння граматичних закономірностей. У них не сформовані морфологічні узагальнення, навички оперування граматичними категоріями (рід, число, відмінювання тощо), порушений мовний аналіз і синтез.

Значні труднощі щодо узгодження та керування словами в усному мовленні: неправильне відмінювання частин мови за родами, числами, відмінками; бідність словникового запасу тощо. Учні неправильно формулюють основну думку, не виділяють головне та другорядне, неправильно передають послідовність подій, часто обмежуються лише перерахуванням персонажів і дій сюжету, як правило, використовують малопоширені й непоширені речення. Усе вищезазначене обмежує можливості у сприйнятті усного мовлення, спілкуванні та перенесенні з усної форми в писемну діяльність.

В учнів із моторною алалією недостатня сформованість таких операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація.

У зв'язку із цим школярі зазнають труднощів у розумінні причиново-наслідкових зв'язків, побудові речень та умовиводів. Окрім цього, недостатній обсяг короточасної слухової пам'яті та недорозвиток оперативної пам'яті призводять до труднощів при розподіленні та перемиканні уваги на певну діяльність. В учнів із моторною алалією наявна несформованість морфемних узагальнень, що є одним із провідних порушень засвоєння морфологічного принципу письма. На думку автора, в учнів із зазначеною мовленнєвою патологією є значні порушення морфологічної системи словотворення, що проявляється під час використання словотворчих суфіксів і префіксів. Основним порушенням є несформованість фонематичного та морфологічного аналізу, що, на думку науковця, пов'язано з вибірковою неповноцінністю мовно-рухового або слухового аналізатора. Отже, несформованість в учнів морфемних узагальнень веде до виникнення в учнів із ТПМ стійких дизорфографій. У дослідженнях зазначено, що учні з алалією зазнають труднощів під час оволодіння системою словозміни, що проявляється в конструюванні форм слів, оскільки в них недостатньо формується словозмінна модель.

Зазначено, що в учнів із загальним недорозвитком мовлення значні труднощі під час утворення спільнокореневих слів, недостатнє розуміння узагальнювальних значень слів.

Аналіз спеціальної літератури свідчить про наявність помилок у писемній продукції учнів із особливими мовленнєвими потребами, що пов'язані з недостатньою сформованістю психічних процесів (увага, пам'ять, мислення), які проявляються у нездатності учнів запам'ятовувати та актуалізувати орфографічні знання, що обумовлено низьким рівнем самоконтролю, мотивації до навчальної діяльності.

Для учнів зазначеної категорії характерною є слабка цілеспрямованість у навчально-практичній діяльності. Під час розв'язання орфографічної задачі вони намагаються уник-

нути вольового напруження, що, зрештою, перешкоджає знаходженню різних способів її вирішення, часто вдаються до вгадування. Відзначено недостатню стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті в дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи й послідовність завдань. У дітей низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності.

Зв'язок між мовними порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку обумовлює специфічні особливості мислення. Володіючи в цілому повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їхньому віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання важко опановують аналіз і синтез, порівняння й узагальнення.

Учням з особливими мовленнєвими потребами притаманне й деяке відставання в розвитку рухової сфери, супроводжуване поганою координацією рухів, непевністю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості й спритності виконання. Найбільші труднощі виникають при виконанні рухів за словесною інструкцією.

Учні із загальним недорозвиненням мовлення відстають від однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком у відтворенні рухових завдань, порушують послідовність елементів дії, опускають його складові частини. Є недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики. Проявляється зниження темпу опанування грамотного письма.

Дослідження багатьох психологів засвідчують, що в учнів із тяжкими порушеннями мовлення є зниження пізнавальної діяльності у сфері оволодіння мовними закономірностями та змістовою стороною мовлення на усвідомленому рівні. Значні

зниження розумових операцій (порівняння, співставлення, абстракція, узагальнення, знаходження подібного й відмінного), а також їм притаманні: нестійкість уваги, зниження усіх видів пам'яті, труднощі під час запам'ятовування та відтворення орфографічних знань, недостатня мотивація до навчальної діяльності та відсутній орфографічний контроль над вирішенням орфографічної задачі.

2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ

2.1. Обґрунтування, структура та завдання діагностичного інструментарію дизорфографічних порушень письма

Інструментарієм методики діагностики є формування цілісного змісту молодшої ланки навчання, що передбачає створення передумов для всебічного розвитку особистості.

У розділі репрезентовано обґрунтування, структуру та завдання виявлення рівня сформованості грамотного письма в учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). У методиці діагностики ми вважаємо за необхідне підійти до вивчення окресленої проблеми з позицій психолінгвістичного підходу, де основою успішного подолання орфографічних помилок є визначення їхніх психологічних механізмів.

Досліджуючи писемне мовлення та беручи до уваги психологічну структуру орфографічної навички, ми поставили завдання:

1. Провести контрольний зріз орфографічних знань у писемній продукції .
2. Виявити орфографічні помилки та визначити їхню кількість і особливості прояву в різних видах письмових робіт.
3. Дослідити рівень сформованості усного мовлення, враховуючи структуру мовленнєвого дефекту.

4. Дослідити рівень сформованості психічних функцій та операцій, які забезпечують процес грамотного письма.

5. Виявити рівень сформованості теоретичних знань щодо програмових вимог з української мови.

Структура методики діагностики складається з трьох етапів.

Підготовчий етап методики діагностики передбачає проведення контрольного виду диктанту, метою якого є:

— виявити поширеність і типологію орфографічних помилок у писемній продукції школярів із важкими порушеннями мовлення;

— здійснити порівняльний аналіз писемної продукції учнів із нормальним мовленнєвим розвитком та учнів із важкими порушеннями мовлення.

Проте ми вважаємо, що недостатньо обмежитись лише контрольним видом диктанту, адже виявлені таким чином помилки можуть бути інтерпретовані переважно як кількісні показники й не розкриватимуть якісний характер дизорфографічних помилок.

Основний етап методики діагностики передбачає: проведення різних видів письмових робіт, діагностику усного мовлення, дослідження рівня сформованості психічних функцій та операцій, що забезпечують процес опанування грамотним письмом.

Перша частина основного етапу включає діагностику різних видів письмових робіт (слухових диктантів, самодиктанту, списування та творчих робіт — письмового переказу й твору).

Традиційним способом перевірки орфографічних умінь є диктант, який розглядають як вид орфографічної вправи, сутність якої полягає в записі сприйнятого на слух слова, речення, тексту. Проведення різних видів письмових робіт дасть можливість виявити та систематизувати дизорфографічні помилки та визначити їхній психологічний механізм. Ряд письмових

робіт ми пропонували на рівні слів (словниковий диктант), на рівні тексту (текстовий диктант), в яких основним є слуховий аналізатор; списування — опора на зоровий аналізатор; самодиктант, в основі якого лежить зорова уява, за допомогою якої учень по пам'яті відтворює попередньо вивчений текст у віршованому стилі. Наступними письмовими роботами є письмовий переказ і твір.

Першим видом письмової роботи є проведення словникового диктанту, в основі якого лежить сформованість перцептивного рівня синтетичної діяльності. Текст словникового диктанту складається з окремих слів або словосполучень на певне правило, іноді він може охоплювати й декілька взаємозв'язаних правил. У словниковому диктанті учень відтворює сприйняті на слух слова з орфограмами. Під час виконання запропонованого завдання навантаження є мінімальним, тому що в пам'яті учневі потрібно утримувати лише одне слово. Правопис слів на певні орфограми потребує від учнів здійснення низки простих усвідомлених дій.

На певному етапі методики учням пропонують записати текстовий диктант, насичений орфограмами. Психологічний механізм його є складним, бо необхідно зосередити увагу та утримувати в оперативній пам'яті не одне слово, а цілу фразу або її фрагмент. У цьому виді письмової роботи увага школярів зміщується з орфографічного рівня на синтаксичний, який передбачає утримання в реченні зв'язної послідовності слів і потребує знань відповідних орфограм та сформованості вміння їх застосувати.

Наступним кроком нашої методики було запропоновано списування, яке допоможе нам виявити рівень сформованості зорового сприймання, зорового контролю та самоконтролю за орфограмами в слові. Труднощі цієї проби, на відміну від попередніх завдань, полягають у тому, що без супроводу педагога учень самостійно має виконати запропоноване завдання

(списати в зошит). Завдання проходить на інтелектуальному рівні синтетичної діяльності.

Проведення самодиктанту дасть можливість визначити сформованість мнестичного рівня синтетичної діяльності, тобто рівень оперативної, зорової пам'яті, а також з'ясувати рівень зорових та фонематичних уявлень.

Письмовий переказ є наступним видом нашої методики діагностики, що потребує від учнів передачі почутого тексту з використанням засобів мовної лексики, граматики й синтаксису. Запропонована проба є більш складною за попередні. Учням треба усвідомити зміст почутого, що підлягає переказу, визначити порядок викладення змісту і в процесі написання зберегти послідовність, а також орфографічно оформити внутрішньо викладену думку. Проведення заняття має на меті виявити стан сформованості слухової, образної та словесно-логічної пам'яті, самоконтролю та вміння виконувати алгоритм орфографічної дії.

Останнім видом письмової роботи є проведення письмового твору, метою якого є створення тексту (відбувається перекодування внутрішнього мовлення в писемну форму). У процесі написання акцент з якості письма зміщується на зміст написаного. Тому цей вид роботи буде найбільш показовим для виявлення дизорфографічних помилок. При написанні цього виду роботи ми зможемо з'ясувати, наскільки учні володіють теоретичними знаннями та вміють виконувати орфографічні дії в різних умовах.

Чітке розуміння механізмів виникнення дизорфографічних помилок передбачає дослідження стану сформованості усного мовлення, бо учні з ТПМ мають специфічні особливості мовленнєвого розвитку.

Другою частиною етапу методики діагностики є дослідження стану сформованості усного мовлення а саме граматичної, лексичної, синтаксичної, фонетико-фонематичної сторін

мовлення та психічних функцій і операцій, що відповідають за процес письма.

Загальновідомо, що усна та писемна форми мовленнєвої діяльності є взаємообумовленими сторонами єдиного процесу, тому виникає необхідність у порівняльному аналізі продукції, яка їх репрезентує. Зв'язок порушень писемного мовлення зі ступенем розвитку усного мовлення доволі ґрунтовно висвітлено в спеціальній літературі.

Оволодіння грамотним письмом передбачає доволі високий рівень сформованості різних типів узагальнень (фонетичних, морфологічних, лексичних і синтаксичних), що потребує високого володіння мисленевими операціями (такими, як аналіз, синтез, абстрагування, вміння розмірковувати та робити умовиводи, порівнювати, співставляти, співвідносити та помічати орфограми у словах).

Дослідження усного мовлення включає обстеження:

- лексико-граматичної сторони мовлення;
- фонетико-фонематичної сторони мовлення;
- дослідження психічних функцій та операцій, які забезпечують процес письма.

Розпочати розгляд усного мовлення потрібно з найскладнішого виду: усної розповіді за серією сюжетних картинок, унаслідок чого стає можливим загальне уявлення про розвиток усіх його сторін.

У дослідженнях наголошено на тому, що учні з тяжкими порушеннями мовлення мають значні труднощі в оволодінні лексико-граматичною стороною мовлення, недостатня сформованість якої може негативно вплинути на опанування морфологічного принципу письма

Щоб здійснити морфологічні операції з морфемами, учням слід розуміти лексичне значення слів. Щоб мати повне уявлення про стан сформованості усного мовлення, доцільно було перевірити не тільки наявність у словнику учнів спорід-

нених слів, але й насамперед розуміння учнями значення мовних одиниць (тобто розуміння значень слів, визначальною особливістю яких є абстрактність), тому й було використано завдання на підбір синонімів, антонімів, омонімів, споріднених слів із метою визначення уміння орієнтуватися в словах єдиного семантичного поля.

Одним із показників найвищого рівня лексичного розвитку є розуміння та вживання слів із переносним значенням. В основі лексичного значення слова лежать різні види узагальнення, тому що в мові немає назв для кожного конкретного предмета, явища, ознаки, але є назви для їхніх класів і груп. Учні з ТПМ добре розуміють побутове мовлення, проте іноді не розуміють окремих слів і висловів, демонструють змішування близьких за значенням слів, нечітке володіння деякими граматичними формами. Під час письма виникають численні помилки специфічного характеру, які прямо залежні від рівня розвитку усного мовлення

Численні психологічні та психолінгвістичні дослідження стверджують, що процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку: від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу й далі — узагальненого лексичного значення словесного поняття.

Для визначення стану сформованості лексико-граматичної будови мовлення ми взяли окремі вибіркові завдання на вміння виконувати морфологічний, словотворчий аналіз, володіти процесом словозміни та словотворення, оскільки ці процеси мають пряме значення для оволодіння морфологічним принципом письма.

Оскільки морфологічні мовні системи є надбудовою над фонетичними, тому, досліджуючи фонетико-фонематичну сторону мовлення, ми виявляємо рівень сформованості морфем на основі фонем. Таким чином, при засвоєнні морфоло-

гічної мовної системи великого значення набувають операції зі звуковою структурою слова. Значна роль тут належить таким процесам, як фонематичний слух, фонематичне сприймання та фонематичний аналіз, уміння помічати фонетичні чергування в слові. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але й розпізнавання морфем, слів та їхніх форм, адже учні набагато краще сприймають і розрізняють закінчення слів, префікси в спільнокореневих словах, загальні суфікси, слова складної звуко-складової структури. Несформованість фонетико-фонематичної системи сприяє виникненню труднощів в опануванні орфографічного письма та лексико-граматичної будови усного мовлення. Порушення фонематичного аналізу призводить до недостатньої сформованості морфологічного аналізу, що лежить в основі опанування морфологічного принципу. Несформованість фонематичних уявлень призводить до недостатнього сприймання звуків у різних варіантах їх звучання. Уміння розрізняти фонемі є основним завданням, що дає змогу правильно виконати написання слів на ненаголошені голосні. Наявність значної кількості помилок під час писемного відтворення звукової та складової структури слів учнями з ТПМ свідчить про недостатній рівень розвитку фонологічної компетентності, яка є однією з важливих передумов формування морфологічної компетентності.

Значна кількість учнів зазначеної категорії недостатньо володіє морфологічним аналізом слів, розумінням їхніх значень, граматичними нормами мови. Запропоновані завдання на розвиток усного мовлення містять додаткові питання з метою виявлення рівня сформованості теоретичних знань із морфології.

До основного етапу методики діагностики ми віднесли дослідження психічних функцій та операцій, які забезпечують процес письма. Ми припускаємо, що причина виникнення дизорфографічних помилок під час письма полягає в недостат-

ньому рівні сформованості функцій та операцій, що є основними компонентами психологічної структури орфографічної навички.

Усю систему орфографічної навички забезпечує низка психічних функцій: як вербальних, так і невербальних. Аналіз психологічної літератури уможливило виділення основних когнітивних процесів, що забезпечують грамотне письмо: увага, пам'ять, мислення, суцесивний та симультанний аналіз і синтез, контроль. Учень під час орфографічного письма стикається з необхідністю одночасного виконання значної кількості різноманітних дій, що вимагає від нього високого рівня розвитку здібностей концентрувати, розподіляти та перемикає увагу.

Психологи наголошують на тому, що незрілість уваги впливає на розвиток орфографічного контролю за правильним написанням слів на певні орфограми. Чим більше виражена розсіяність уваги, тим меншою стає можливість цілеспрямовано керувати своїми діями, а отже, якістю письма. Тому ми маємо на меті дослідити увагу (зорову, слухову) та її види (переключення, розподілення, концентрацію).

Наступним важливим психічним процесом під час опанування грамотного письма є пам'ять. Необхідність утримати в пам'яті певну послідовність звуків слова, яке підлягає запису, а також оптичного образу букв свідчить про її важливу роль у забезпеченні процесу письма. Важливим показником рівня сформованості пам'яті є обсяг, швидкість і стійкість запам'ятовування слухо-мовленнєвого та зорового матеріалу. За дослідженнями Є. Соботович, величезне значення під час оволодіння орфографічним письмом мають операції контролю (зорового, слухового та рухового), а також самоконтролю власної діяльності. Виконання будь-яких завдань неможливе без контролю. Саме він є найбільш слабкою ланкою в процесі регуляції діяльності учня (недоведення дії до кінця, відсутність дії перевірки після виконання завдання).

Із когнітивної перспективи пам'ять відіграє важливу роль у сприйнятті, розумінні та породженні дискурсу, оскільки вона зберігає необхідний фонд знань, мовних та енциклопедичних, для функціонування як усного, так і писемного мовлення.

За дослідженнями названого вище автора, операція самоконтролю має складну організацію. Її нормальне виконання можливе лише за умов сформованості еталону контролю (того, з чим порівнюють результат дії) — операції порівняння виконання дії та результатів із заданим зразком (еталоном). Порушення будь-якої ланки цієї операції може спонукати до орфографічних помилок. Дослідження зорових функцій та операції складаються з визначення: якості зорового сприймання учнів; рівня розвитку зорової уваги, стійкості, утримування та концентрації, динаміки та працездатності; визначення зорової пам'яті, зорового контролю.

Також ми маємо на меті дослідження слухових функцій та операцій, що складаються з визначення слухового сприймання та уваги, слухової пам'яті та слухового контролю.

До заключного етапу дослідження увійшли дослідження успішності опанування правил правопису, що залежить також і від сформованості орфографічної навички, психологічна структура якої передбачає засвоєння ряду умінь: аналізувати звуковий і морфологічний склад слів, визначати орфограму та її тип, володіти теоретичними знаннями та виконувати адекватну орфографічну дію з метою застосування правила, безпомилково відтворювати орфограму під час письма. Через те, що оволодіння мовою та мовними закономірностями можливе лише при відповідному рівні розвитку лінгвістичного мислення (здійснення розумових операцій порівняння, узагальнення, класифікації та абстрагування на мовному матеріалі), розгляд сформованості цих когнітивних операцій є складовою частиною експериментальних завдань.

Загальновідомо, що опанування орфографічних знань залежить від рівня сформованості морфологічної компетентності, яка лежить в основі засвоєння морфологічного принципу письма. Сутність принципу полягає в тому, що значущі частини слова (морфеми) завжди пишуть однаково, незважаючи на різні фонетичні умови, в яких вони знаходяться в слові, у різних формах того самого слова чи споріднених словах, де вони звучать по-різному.

Отже, морфологічна компетентність, з одного боку, спирається на достатній рівень розвитку фонологічної компетенції, з іншого — вимагає засвоєння системи правил та умінь ними користуватися під час письма. Аналіз літератури з теми дослідження показав, що мовленнєвий розвиток учнів повинен спиратися на вивчення мовної теорії, бо саме теорія дає систему базових лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне та грамотне володіння усним і писемним мовленням. Знання теорії мови, закономірностей функціонування її одиниць розвиває мовлення учнів, удосконалює його та мотивує до вивчення мовної системи. Саме тому значну частину матеріалу в програмах із української мови відведено саме для засвоєння учнями теоретичних відомостей про морфему будову слова та формування практичних умінь і навичок.

Отже, перевірка теоретичних знань школярів із ТПМ, на нашу думку, є важливим етапом методики діагностики. Оволодіння знаннями й уміннями користуватися ними під час письма є головною умовою й основою грамотності людини. Орфографічні вміння свідчать про рівень засвоєння певної суми лінгвістичних знань. Про наявність уміння (а отже, і знань) в учнів можна говорити лише тоді, коли вони продемонструють це в процесі практичної діяльності. Саме ці положення було покладено в основу дослідження появи помилок.

2.2. Методика діагностики дизорфографічних помилок у писемній продукції осіб молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами

У методиці діагностики перед нами стоїть завдання детального вивчення писемної продукції школярів та особливостей їхнього мовленнєвого розвитку, що дасть можливість виявити розповсюдженість дизорфографічних помилок. До методики діагностики писемного мовлення ми включили:

- написання слухових диктантів (словниковий, текстовий);
- самодиктант;
- списування;
- написання творчих робіт (письмового переказу й твору).

У методиці навчання орфографії української мови слуховий диктант застосовують як вид граматико-орфографічної вправи. Вибір слухових диктантів для проведення дослідження зумовлено особливістю їхнього психологічного змісту, зокрема тим, що при виконанні завдання відбувається перекодування мовлення з акустичного коду на графічний, а морфологічний принцип письма регламентує саме написання, коли графічне написання визначається не лише звуковим образом. Таким чином, проведення слухових диктантів дасть можливість розглянути написання, підпорядковане саме морфологічному принципу орфографії.

Психологічний механізм письма при написанні слухових диктантів за морфологічним принципом є таким: акустичне сприйняття → розуміння значення → фонематичний аналіз → виявлення орфограми → актуалізація графічного образу → постановка орфографічної задачі → актуалізація графічного образу → рішення орфографічної задачі → моторна реалізація → контроль.

У випадку актуалізації цілісного графічного образу слова подальшим кроком стає його реалізація. Кінцевий графічний

образ може бути результатом його безпосередньої актуалізації, графічної реалізації готового буквеного образу слова з орфограмою, вирішення орфографічної задачі.

Написання творчих робіт у методиці навчання української мови в основному використовують як вид вправи для розвитку зв'язного мовлення, уміння самостійно будувати текст. На перший план виходять процеси утворення фрази, узгодження слів, утримання послідовності слів та зв'язків між ними. На рівні тексту — побудова сюжету, дотримання послідовності речень.

Застосування переказів, творів як контрольних робіт дасть змогу виявити синтаксичні помилки на рівні речення й тексту, зробити певні висновки про сформованість синтаксичного рівня мови (його синтаксичного оформлення) — вміння будувати фрази, правильно узгоджувати між собою члени речення.

Отже, для перевірки стану сформованості писемного мовлення було використано такі види письмових робіт:

1. Слухові диктанти:

а) на рівні слів — словниковий (дослідження писемного мовлення розпочиналось із словникового диктанту, в основі якого лежить сформованість перцептивного рівня синтетичної діяльності. Під час виконання завдання навантаження на пам'ять є мінімальним, оскільки потрібно утримувати лише одне слово, написання якого потребує від учня низки простих усвідомлених дій);

б) на рівні тексту — текстовий [психологічний механізм цього завдання є більш складним, оскільки необхідно зосередити увагу й утримувати в оперативній пам'яті не одне слово, а цілу фразу або її фрагмент. У цьому виді письмової роботи увага учнів зміщується з орфографічного рівня на синтаксичний (утримання зв'язної послідовності слів) і потребує знання відповідної орфограми та сформованості вміння її застосувати].

2. Списування.

3. Самодиктант.

4. Написання творчих робіт:

а) письмовий переказ;

б) письмовий твір.

Такий підхід дасть можливість не тільки виділити типові помилки, а й з'ясувати, яким чином змінюється їх розповсюдженість і характер залежно від виду письма. Увага до психологічних особливостей кожного з вказаних видів письмових робіт дасть можливість отримати більш повне уявлення про механізми виявлених помилок.

Мовний матеріал до зазначених завдань дібрано з огляду на навчальні програми молодших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл із важкими порушеннями мовлення (перелік орфографічних правил, вивчених і опрацьованих з кожним класом).

1а. Словниковий диктант.

1-й клас

Інструкція: уважно розгляньте малюнок, назву запишіть у зошит.

Мовний матеріал: картинки, назви яких містять вивчені букви (а, б, в, г, ґ, д, е, є, ж, з, и, і, й, ї, к, л, м, н, о, п, р, с, т, у, ф, х, ц, ч, ш, щ, ь, ю, я).



ЛІС



ШАРФ



ГАВА



ГАЙОК



ЖАБА



ЛІТО



ЖИРАФ



СОНЦЕ



ЯХТА



ЇЖАК



ЩУКА



ЮРТА



МАГАЗИН



ЄДИНОРІГ

Інструкція: уважно прослухайте слова та запишіть їх у зошит.

2-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання великої літери, апострофа, слів із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

Іра, бруньки, друзі, Іван, вільний, Ігор, сильний, Зіна, бадьорий, Ліда, Ніна, лялька, Ніла, дядько, Віра, пролісок, великий, папір, віриш, польова, літак, порічки, зозулі, журавлі, учні, вишні, букварі, кулька, батько, сльоза, п'ять, дев'ять, десять, б'ють, реп'ях, м'ята, рюкзак, рядно, буряк, бур'ян, буря, пір'я, села.

3-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, префіксів, суфіксів, слів із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

Миттю, прегарний, під'їхали, огненний, Русь, скажений, дев'ять, височенний, тьмяний, зшити, Сагайдачний, солом'яний, вроджений, пір'я, денний, Національний, орлиний, Харків, узбіччя, Різдво, нежданий, з'їв, проміння, життя, адресований, олов'яний, гілля, Дністер, туманний, олівець, роз'єднаний, нескінченний, електронний, беззахисний, святкують, антропогенний, Кобзар, пам'ять, озеро, верба, обережно, везуть, керувати, герой, дерево, плекати, село, п'ятеро, марево, сім'я, розкритий, розшитий, французький, безсилий, безхмарний, реп'ях, зсохнувся, зчистити, предобрий, вісь, премудрий, превеликий, запорізький, прийшов, дерев'яний, сіль, козацький, дідусь.

4-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: подвоєння приголосних, написання великої літери, апострофа, префіксів, суфіксів, слів із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

Великий, земля, криве, тримати, сьогодні, широкий, тривога, батальйон, блищати, палець, бриніти, дрижати, Оля, минулий, привілля, перлина, сливовий, Слов'янськ, вишневий, тихенький, зима, озеро, Галичина, верба, Дніпро, шепотіти, весна, олень, перина, вересень, гречаний, олівець, небесний, вісь, заняття, вересень, Всеволод, мільйон, Київ, пристань, Україна, Житомир, сьомий, Крим, життя, знання, зізнання, сіль, бездоріжжя, майбуття, свавілля, подвір'я, мідь, гість, тьохкати.

16. Написання текстового диктанту.

Інструкція: уважно прослухайте текст і запишіть його в зошит.

1-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання великої літери, слова із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

У нас зелена ялинка. Вона велика й запашина. На верхівці висять кульки. На вітах багато яскравих іграшок.

2-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, слова із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

На подвір'я прийшла зима. Шкільне подвір'я засипав м'який білий сніг. Школярі на уроках отримували знання про зимових птахів. Зимою прилетіли синички, горобці, снігурі. Вони вдячні людям за турботу.

3-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, префіксів, суфіксів, слова із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

Берізонька

На узліссі жила собі струнка, тендітна, білокора, молода берізка. Кожна пора року дарувала їй своє вбрання. Зима подарувала їй пухнасту білу шубку й срібні рукавички.

Прийшла весна, пригріло ясне сонечко й розтанула шубка в берізки. Заплакала вона, засумувала. Минали дні. Сонечко припікало все більше. І ось одного дня берізка себе не впізнала. На кожній гілочці з'явилися довгі сережки. Вони гоїдалися від подиху вітру й сипали додолю золотавий пилок, а на гілочках з'явилися маленькі клейкі листочки.

4-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, префіксів,

суфіксів, слів із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені.

Листопад

Був ясний осінній день. У лісі справжній жовтневий листопад. Клені обсипають від найменшого подиху вітерцю, гаснуть осінні вогневі барви. На широколисті з'являються брудні плями, і вони здаються відбитком чіїхось чорних пальців. Деякі листки, засихаючи, скручуються в дудочку, і коли обережно розгорнути такий листок, то всередині в ньому затремтить кришталева росинка. Дем'яно й Мар'янка пішли в ліс. Сонце стояло високо в небі. У лісі пахло м'ятою й квітами.

2. Списування.

Наступним кроком методики було списування — вид письма з опорою на зоровий аналізатор. Учням пропонують зразок друкованого тексту і кажуть самостійно списати його в зошит. Метою завдання є дослідження рівня сформованості зорового сприймання, уваги, зорової пам'яті та самоконтролю.

Інструкція: уважно прогляньте текст і спишіть його в зошит. У тексті, можливо будуть неправильні слова. Зверніть увагу!

1-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, слів із м'яким знаком, ненаголошених голосних у корені. (Матеріал подано з помилками.)

(М,м)ама дон(ь,)ку колисала. (М,м)ама пісен(ь)ку співала. (С,с)оломійка моя в(е),(и)сна прийшла, сонечко пр(е),(и)вела. Сама краща. На підвікон(н),(і) сидів горобец(ь). На узліс(с)і росла мяка трава.

2-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, слів із м'яким

знаком, ненаголошених голосних у корені. (Матеріал подано з помилками.)

М(м)арян ішов сте(у)жкою в саду. Бачить, біжить назустріч кудлатий собака. з(З)лякався, хотів тікати. Раптом до нього притулилося кошеня. Воно підняло голову й жалібно нявчить. М (м)аряно взяв кошеня на руки, розгнівався на собаку й пішов йому назустріч. Собака злякався й утік.

3-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, префіксів, суфіксів, слів із м'яким знаком у кінці слова, ненаголошених голосних у корені. (Матеріал учням пропонували з помилками.)

Гірник, молодий, озиро, вирба, парубок, ткач, боягуз, запорізький, париж, Прага, Заліся, митю, огнений, скаженний, птах, товариш, багатий, брат, французкий, боягузький, звальть, боєць, дерев'яний, подвіря, девять, завод, інтелігент, студент, люди.

4-й клас

Мовний матеріал містить такі орфограми: написання подвоєння приголосних, великої літери, апострофа, префіксів, суфіксів, слів із м'яким знаком у кінці слова, ненаголошених голосних у корені. (Матеріал пропонували з помилками.)

Роз'єднаний, оловяний, оля, україна, життя, зима, гірник, молодий, озиро, вирба, парубок, ткач, боягуз, запорізький, париж, Прага, заліся, митю, огнений, скажений, птах, товариш, багатий, брат, французкий, боягузький, звальть, боєць, дерев'яний, подвіря, девять, завод, інтелігент, студент, люди.

3. Написання самодиктанту.

Самодиктант дасть можливість визначити сформованість мнестичного рівня синтетичної діяльності, а також дослідити рівень володіння учнями теоретичними знаннями, з'ясувати стан сформованості зорових уявлень, оперативної пам'яті та

уваги, сформованість фонетичних уявлень та отримати додаткову інформацію для диференціації учнів за основним видом сприйняття. Учням педагог пропонує вивчити вірш напам'ять і за певний час відтворити його на письмі.

Інструкція: уважно розглянь картинки, запам'ятай їх послідовність та запиши в зошит.

1-й клас

Мовний матеріал: малюнковий самодиктант.



Інструкція: по пам'яті відтворіть та запишіть у зошит.

2- **й клас**

Мовний матеріал:

*Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишніми гудуть.
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають, ідучи, дівчата,
А матері вечеряти ждуть.
(Т. Шевченко)*

3- **й клас**

Мовний матеріал:

*Ще треті півні не співали,
Ніхто ніде не гомонів.
Сичі в гаю перекликались
та ясен раз у раз скрипів.
(Т. Шевченко)*

4- **й клас**

Мовний матеріал:

*Шлях чумацький поскрипує сіллю,
Над Дніпром, у небесних степах,
Світ чумацький — ярмо і привілля,
Сіль життя родить мертва ропа.
(В. Василяшка)*

4а. Написання переказу.

Наступним етапом методики є письмовий переказ, який потребує від учнів передачі почутого тексту з передаванням його логіки, композиції, сюжету, засобів мовної лексики, синтаксису. Психологічний механізм завдання є більш складним, на відміну від попередніх. Учням потрібно усвідомити зміст почутого, що підлягає переказу, визначити порядок викладення змісту та в процесі написання зберегти цю послідовність (допоміжним засобом є запропонований або складений план розповіді).

Зазначений вид роботи має на меті з'ясувати рівень сформованості вміння виконувати низку орфографічних дій у різних умовах, розвитку психічних функцій і операцій (слухової уваги, словесно-логічної пам'яті, самоконтролю тощо). Письмовий переказ передбачає передачу на письмі повного та близького до тексту змісту почутого. Особливістю цього виду роботи є й те, що текст переказу сприймають на слух, учні при самостійній письмовій передачі змісту (побудові речень) можуть використовувати почуті фрагменти речень, що збереглися в оперативній пам'яті.

Інструкція: уважно послухайте текст, перекажіть та запишіть у зошит.

1-й клас

Мовний матеріал:

Ранок осені

Ранок осені настає повільно. За вікном поступово розпалюється ранкове світло, бліде і неяскраве, не те, що влітку. Влітку сонячні промені так і б'ють у вікно.

2-й клас

Мовний матеріал:

Весела ластівонька

Пригріває сонечко, прийшла довгоочікувана весна. Прилетіли з теплих країв ластівки. Метушаться біля даху будинку, звивають гніздечко для майбутніх ластів'ят. Мама і тато згодом будуть літати за комашками й годувати свою малечу. Коли в ластів'ят підростуть крила, мати навчить їх літати. І восени вони всією сім'єю полетять у теплі краї.

3-й клас

Мовний матеріал:

Щедрий вечір

У календарі кожного народу багато свят — урочистих днів, присвячених видатним подіям або пам'яті людей. У ці

дні люди від малого до великого прикрашають вулиці, будинки, наряджаються, готують смачні страви, грають, розважаються. Одне з найдавніших найпопулярніших календарних свят, яке в Україні відзначають іще з кінця XIV століття, — Щедрий вечір. Святкували його останнього дня старого і в перший день нового року.

На Щедрий вечір готували багатий святковий стіл, який символізував щастя, добро, багатий врожай нового року. Новорічне свято вважалося чарівним, люди вірили, що в цей час присутні душі померлих родичів, небо відчинено й до Бога можна звертатися з будь-яким проханням.

(В. Скуратівський)

4-й клас

Мовний матеріал:

Оберіг

Наші давні предки обожнювали природу й вірили в існування добрих і злих сил у ній. Намагаючись захиститися від зла, люди створили для себе цілу систему оберегів. Наприклад, рушник. На ньому вишивали магічний знак — Дерево життя. Над ним зображувалися зірки, символізували зоряне небо. На рушник наносили обереги: ромби, квадрати, які символізували безперервність існування людського життя і природи. Ще один оберіг це хліб. Він має круглу форму — форму сонця. Як сонце дає життя всьому, так і хліб живить усіх людей. Жодне свято не проходило без хліба. При відвідуванні новонародженого йшли з хлібом, на весіллі не обходилися без хліба солі, благословляли молодих хлібом, проводжали в останню путь знову ж таки хлібом. Завжди людину, яка приходила до хати, пригощали хлібом. Це означало, що вона вже не має морального права приносити цій хаті зло.

(О. Коваленко)

46. Написання твору.

Написання твору є найскладнішим видом письмової роботи, основною метою якої є створення тексту. У процесі написання акцент із якості письма зміщується до змісту написаного, тому цей вид роботи буде найбільш показовим при виявленні дизорфографічних помилок.

Тему твору вчитель логопед вибирає за календарно-тематичним планом.

Після проведення різних видів письмових робіт ми здійснюємо аналіз писемної продукції школярів, а результати заносимо в таблицю.

Облік орфографічних помилок

у письмових роботах учня

_____ з тяжкими порушеннями мовлення за

_____ 20...р.

Види письмової роботи	Голосні «е, и»	Апостроф	М'який знак	Правопис префіксів	Написання великої літери	Правопис ненаголошеного голосного в корені слова	Чергування звуків	Спрощення в групах	Правопис закінчення	Правопис суфіксів	Подвоєння та подовження	Інші помилки	Разом помилок	Оцінка
	Словниковий диктант													
Текстовий диктант														
Списування														

Види письмової роботи	Голосні «е, и»	Апостроф	М'який знак	Правопис префіксів	Написання великої літери	Правопис ненаголошеного голосного в корені слова	Чергування звуків	Спрощення в групах	Правопис закінчення	Правопис суфіксів	Подвоєння та подовження	Інші помилки	Разом помилок	Оцінка
Самодиктант														
Переказ														
Твір														

Після проведення різних видів писемних робіт ми переходимо до діагностики окремих сторін усного мовлення, оскільки усна форма мовлення посідає одне зі значних місць у процесі орфографічного письма.

Опанування орфографічно грамотним письмом потребує високого рівня сформованості усного мовлення, яке спирається на достатній розвиток узагальнень (фонетичних, морфологічних і лексичних). Недостатній розвиток хоча б однієї з мовних сторін може сприяти виникненню дизорфографічних помилок. Таким чином, вивчення стану розвитку усної форми мовлення стало наступним кроком у нашій методиці. Складання усних оповідань за серією сюжетних малюнків, об'єднаних спільним сюжетом, може дати нам можливість отримати первинні уявлення про стан розвитку усної форми мовленнєвої діяльності.

Для успішного оволодіння грамотним письмом однією з необхідних складових є засвоєння теоретичних знань. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що одним із основних чинників успішного засвоєння орфографічно грамотного письма є

засвоєння лінгвістичних знань. Методика діагностики усного мовлення розпочинається з дослідження зв'язного мовлення.

Одним із показників найвищого рівня лексичного розвитку учня є розуміння та вживання ним слів із абстрактним значенням. У процесі практичної мовленнєвої діяльності учень акумулює контекстуальні, ситуативні значення слова й на основі узагальнень виділяє постійне значення, яке присутнє у всіх його смислах. Іншими словами, генералізація окремих смислів призводить до появи інваріантного, постійного смислу, який стає не тільки результатом відображення та узагальнення дійсності, але й результатом певного абстрагування. Від складності семантики слова залежить рівень такого абстрагування, а отже, і рівень мовних узагальнень, необхідний для її засвоєння. На відміну від слів із конкретним значенням, засвоєння абстрактних понять, як більш складних у семантичному плані, вимагає лексичних узагальнень найвищого порядку. Однією з важливих умов успішного оволодіння грамотним письмом є сформованість лексичної сторони мовлення, зокрема вміння оперувати спорідненими словами, а також розуміння того, яким чином утворюються споріднені слова. Уміння добирати споріднені слова, зіставляти твірні та похідні слова, виділяти в них спільне та різне сприяє розумінню учнями морфологічної структури слова, усвідомленню семантичної та морфологічної ролі кореня та словотворчих афіксів. Зазначене вміння набуває важливого значення при написанні орфограм у корені слова — таких, як правопис ненаголошених голосних (гречаний, плести), а також глухих приголосних і дзвінкого [г] (молотьба, допомогти), тому що одним із способів перевірки у цьому випадкові є саме добір спорідненого слова, написання кореня, який відповідає його звуковому образу та не викликає сумнівів. Операція перевірки при цьому відбувається в межах одного лексико-семантичного поля. Для її здійснення необхідна актуалізація всього ряду споріднених слів, які зберігаються в

довгостроковій пам'яті. Та щоб здійснювати вказані операції зі словами, учень повинен розуміти їхні лексичні значення. Тому для повного уявлення про стан сформованості лексичної системи є доцільним перевірити не тільки наявність у словнику учнів із ТПМ споріднених слів, але й передусім розуміння дітьми значення вказаних мовних одиниць.

Дослідження зв'язного мовлення

У першій вправі педагогу обов'язково потрібно звернути увагу на логічність, послідовність і граматичну правильність оформлення речень. Метою є визначення стану сформованості усного мовлення.

Вправа 1.

Інструкція: послідовно розклади серію сюжетних малюнків і склади невеличку розповідь.

Матеріал «Поранена пташка».

Матеріал «Рідна школа».

Дослідження лексичного рівня

Учням було запропоновано діагностичні завдання, які й окреслили два напрями дослідження:

I. Розуміння лексичної семантики іменників, дієслів, прикметників із:

а) конкретним значенням; б) абстрактним значенням.

Метою вправи є дослідження розуміння слів із конкретним значенням.

Інструкція пред'явлення матеріалу схожа для всіх завдань цієї частини: учням запропоновано прочитати текст і пояснити значення виділених слів.

Для дослідження розуміння учнями семантики слів із конкретним значенням (іменників, прикметників, дієслів) у тексті містяться такі слова:

а) іменники: театр, вистава, галерея, виставка, музей, експонат;

б) прикметники: зелений, дерев'яний, величезний, мальовничий, новий;

в) дієслова: дивитися, продемонструвати, подорожувати, розказувати, купляти.

Вправа 2.

Інструкція: прочитати текст і пояснити значення виділених слів.

Мовний матеріал:

Сьогодні в *театрі* Івана Франка йде постановка *вистав*, присвячених дню його народження. У *галереї* ми *дивилися* різноманітні фотографії на тему «Подорожі по різних країнах». Шанувальники прекрасного відвідують виставки, що розташовані в центрі міста. Колись ця місцевість була відома тим, що на основній вулиці міста стояв великий музей, а *експонат музею* був своєрідним текстом культури. Київ — одне із найзеленіших міст України. Музей природи побудований на *дерев'яній* основі. Це *мальовничі* місця, оточені басейнами, водограями, про них можна розказувати годинами. На *величезному* полі аеродрому було багато нових літаків. Художники приходять сюди, щоб *продемонструвати* свої вміння, таланти, надбання. Нам подобається подорожувати по різних країнах. У галереї ми *змогли* купити роботи відомих скульпторів.

(Автор невизначений)

Метою проведення діагностичних вправ 3–5 є визначення розуміння та використання слів з абстрактним значенням. Інструкція до вправ однакова, учням потрібно утворити словосполучення, в яких слова вживалися б у переносному значенні. Слова-іменники, що означають почуття, стани, властивості. У наступній вправі запропоновано якісні прикметники, що позначають складні абстрактні поняття та збірні якості. У вправі п'ять мовний матеріал містить дієслова, що позначають абстрактні дії.

Вправа 3.

Інструкція: уважно прочитай словосполучення, утвори слова, запиши їх.

Мовний матеріал:

Милосердна любов, шалена радість, неминуче горе, дивовижна сміливість, несподівана втома.

Вправа 4.

Інструкція: уважно прочитай словосполучення, утвори слова, запиши їх.

Мовний матеріал:

Холодний день, різкий вітер, лютий звір, сердитий дід, тепла хата, лагідна дівчина.

Вправа 5.

Інструкція: склади п'ять речень із запропонованими словами та поясни їх значення.

Мовний матеріал:

Сумувати, радіти, зимувати, спостерігати, мріяти.

Наступним завданням є вміння утворювати:

— споріднені слова від однієї основи:

а) похідного слова; б) твірного слова;

— слова від різних основ за допомогою однотипних афіксів:

а) суфіксів; б) префіксів;

— добирати синоніми, антоніми, омоніми.

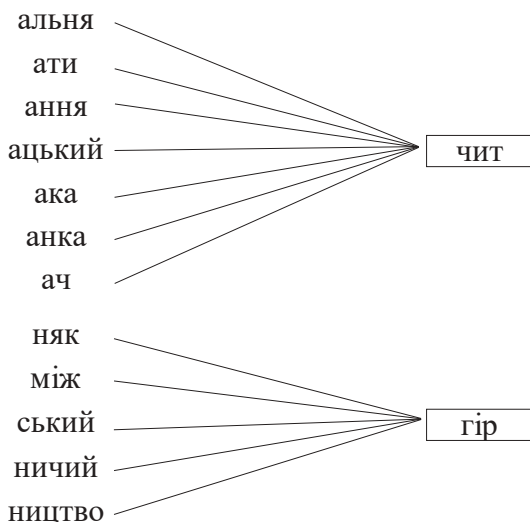
II. Другий напрямок запропоновано з метою дослідження рівня сформованості ряду споріднених слів, а також ряду слів із однотипними афіксами. Ми пропонуємо реалізувати це через проведення зазначених нижче вправ. Для виконання цього завдання учням потрібно актуалізувати необхідне смислове гніздо споріднених слів і назвати одиниці, що входять до його складу.

Вправа 6.

Інструкція: запишіть спільнокореневі слова, зашифровані в чарівних колах.

Мовний матеріал:

а) до твірного слова: читати, гірник.



б) до похідного слова: посадка — садити, садок, сад, садівник. Дерев'яний, зимувати, весняний, розбігався.

Наступні вправи подано з метою виявити в словнику учнів похідні слова із однотипними афіксами, дослідити вміння виконувати морфологічний аналіз.

Вправа 7.

Інструкція: добери до поданих слів можливі означення та виокрем у них суфікси, запиши їх.

Мовний матеріал:

Весна — гарна, ...

День — теплий, ...

Хмара — дощова, ...

Блискавка — біла, ...

Клен — гіллястий, ...

Вправа 8.

Інструкція: від поданих слів утвори словосполучення та підкресли суфікси.

Мовний матеріал:

Вітер із моря, меблі з дерева, сон навесні, сік із малини, співи солов'я, одяг козаків. Наприклад: морський вітер.

Вправа 9.

Інструкція: спиши текст, у виділених словах познач префікс, корінь, суфікс, закінчення.

Мовний матеріал:

Сніг лишився тільки в ярах і вибалках, ніздрюватий, зав'язаний порохом, прижухлий. На пагорбах під сонцем витиналася з відталого землі перша, свіжа, яскраво-зелена трава (*За А. Шияном*).

Наступні вправи подано з метою дослідження умінь добирати аноніми, синоніми, омоніми.

Вправа 10.

Інструкція: спиши текст, вилучаючи з кожного рядка зайве слово.

Мовний матеріал:

Сумний, журливий, невеселий, радісний.

Горизонт, обрій, круговид, виднокрай, небо.

Сміливий, балакучий, говіркий, лепетливий.

Вправа 10а.

Інструкція: прочитай вірш і випиши пари слів-антонімів.

Мовний матеріал:

Хвилини радості та смутку.

Це все — моє,

І все навек.

Беру з собою в даль доріг

І чайки плач,

І жайворонка сміх,

*Мов той солдат —
Землі священну грудку.
(І. Муратов)*

Вправа 10б.

Інструкція: спиши пари словосполучень із омонімами та визнач, якими частинами мови є омоніми.

Мовний матеріал:

Веселі діти — нікуди подіти; швидкий потяг — потяг до малярства; рідна мати — мати досвід; народні байки — піжсама з байки; тільки не плач — голосний плач.

Дослідження словозміни

У наступних вправах учням потрібно утворити множину іменників, підібрати відповідну флексію, щоб змінити форму слова з однини на множину. Оскільки в українській мові для передачі категорії множини використовують закінчення -и, -і (ї); а (-я). Матеріал завдань містить слова, зміна форми яких відбувається:

- без зміни фонемного складу основи;
- зі зміною фонемного складу основи.

Така подача матеріалу дасть можливість з'ясувати, наскільки учні здатні помічати можливі змінення структури основи слова при зміні його форми, а також уміння використовувати числові морфеми іменників в усному мовленні.

Вправа 11.

Інструкція: прочитай та утвори із однини множину.

Мовний матеріал:

- а) без чергування: машина, пенал, учитель, вікно, дерево;*
- б) із чергуванням у корені слова: віз, міст, хвіст, бік, кіт;*
- в) із випадінням голосного звуку: олівець, квіток, огірок, садочок, гурток.*

Для діагностики рівня сформованості відмінкової парадигми іменників IV відміни було адаптовано методуку Є. Со-

ботович, спрямовану на дослідження словозміни іменників за відмінками. Діагностичні вправи згруповано за відмінками іменників.

Учням потрібно актуалізувати значення слова й, виходячи зі змісту речення, вибрати відповідну флексію для вираження цього змісту.

Інструкція для вправ 12, 13, 14, 15 однакова: прочитайте та узгодьте речення.

Вправа 12.

Мовний матеріал:

а) однина:

Сергій не читав нової (книжка). Давно не було такої сильної (буря). Спортсмени раділи своїй (перемога). Петрик подавав квіти своїй (бабуся).

Сашко прочитав цікаву (книжка). Тато змайстрував (полиця). Літак пролетів над (площа). Зошит лежав під (книжка). Тато працює на (фабрика). Обідали у шкільній (їдальня);

б) множина:

У небі пролетіла зграя (ворони). У нашому місті двадцять (школи). У нашій країні багато (річки). Діти зраділи новим (іграшки). На свято Восьмого березня дарують квіти всім (жінки). Одарка годує (свині). На птахофермі розводять (качка). Сергій надів (рукавички). Андрійко зробив подарунок своїми (руки). Літак пролетів високо над (гори). Весною з'являються бруньки на (берези). Акробати вміють ходити на (руки).

Вправа 13.

Мовний матеріал:

а) однина:

Хлопці пішли до (лісу). Євген зайшов до (Сашко). Хлопчик вийшов із (будинок). Андрій подарував м'яч (Сашко). Автомобіль проїхав по (міст). Кішка гуляє по всьому (будинок). Діти в зоопарку бачили (лев). Олег зустрів (батько). Машина наздогнала (автобус). Вертоліт пролетів над (село). Хліб

ріжуть (ніж). Моя мама працює (продавець). Наш клас знаходиться на другому (поверх). Федько живе у сусідньому (будинок);

б) множина:

Уже давно не було (дощі). У нашій області безліч (озера). На святі було багато (гості). Після дзвоника учні розійшлись по (класи). Гарні оцінки поставили всім (учні). Молотком забивають (цвяхи). Сашко на канікулах знайшов нових (друзі). Вітер віє над (степи). У Олени батьки працюють (вчителі). Дорослі прийшли на свято зі своїми (діти). Діти в зоопарку катались на (слони). Усі учні сидять на своїх (місця).

Вправа 14.

Мовний матеріал:

а) однина:

У супі не вистачає (сіль). Із самого ранку до пізньої (ніч). Усі школярі радіють (осінь). Собака від спеки заховався у (тінь). Взимку дороги посипають (сіль). Андрійко поділився з друзями своєю (радість). Каструля стоїть на (піч);

б) множина:

В Україні двадцять п'ять (області). Учні дали багато правильних (відповіді). Туристи здійснили подорож по всім (області). Учні запам'ятали свої (відповіді). Переможців нагородили (медалі). Великі міста є у всіх (області).

Вправа 15.

Мовний матеріал:

а) однина:

Людини не буває без (ім'я). Андрійко насипав корму (каченя). Дівчинка годує (козеня). Наш кіт товаришує із сусідським (цуценя). Скільки звуків у твоєму (ім'я);

б) множина:

У нашої кішки четверо (кошенята). Сергій налив води (телята). Хлопці покликали (дівчата). Андрійко грався із (цуценята). Красиві банти на (дівчата).

Дослідження словозміни прикметників

Прикметник є синтаксично залежним від іменника за категоріями роду, числа та відмінка. Тобто граматична форма прикметника завжди узгоджується з формою мотивуючого іменника. Вправи подано з метою дослідити сформованість словозмінної парадигми прикметників. У вправах потрібно доповнити прикметники у складі речення відповідним закінченням. Для цього потрібно узгодити прикметник із іменником і вибрати правильне закінчення. Природно, що у складі речення прикметник знаходиться перед іменником, що мотивує його, тому ми побудували це завдання таким чином, щоб учні, прочитавши речення, вписали потрібне закінчення. Матеріал до вправ згруповано за категоріями числа, роду та відмінка, його подають у вигляді карток із надрукованими реченнями, в яких закінчення прикметника пропущено (прикметник виділено іншим шрифтом).

Вправа 16.

Інструкція: прочитай речення, впиши потрібне закінчення.

Мовний матеріал:

а) **однина:**

— **чоловічого роду:**

У мене є старш___брат. Сусідн___будинок пофарбували в білий колір. Наш будинок зелен___кольору. Сашко зрадів перш___снігу. Діти зняли верхн___одяг. Ми в лісі побачили дик___кабана. Олег малював зелен___олівцем. Діти зустрілися з давн___знайомим. Наш клас знаходиться на друг_поверсі;

— **жіночого роду:**

У дворі росте велик_береза. Діти не знайшли материн_хустки. Маша живе у велик_родині. Сашко надів батьков___сорочку. Петрик писав на уроці нов___ручкою. Брат Сашка навчається в молодш_школі;

— **середнього роду:**

Яскраво світить веснян_сонце. Давно не було яскрав сонця. Усі люди радіють зимов__святу. Діти побачили велик__озеро. Людина з добр__серцем. На нічн__небі блищали зірки;

б) множина:

Прилетіли перелітн птахи. Сашкові подарували багато цікав__подарунків. Оленка зраділа смачн__цукеркам. Андрій знайшов нов_друзів. У нашому саду ростуть фруктов__дерева. Сашко отримав табель з гарн__оцінками. Місто стоїть на висок пагорбах.

Дослідження словозміни дієслів

Наступні вправи подано з метою дослідження в учнів сформованості категорії особи та числа дієслів.

Вправа 17.

Інструкція: доповни висловлювання тим самим дієсловом, але в іншій формі.

Мовний матеріал:

— без зміни фонетичного складу в основі:

«Він пече (читає, бачить, обідає, несе), я..., ми...»;

— зі зміною фонетичного складу в основі:

«Він сидить (летить, водить, носить, їздить, свистить, їсть), я..., ми...».

У вправі учням пропонують утворити однослівну форму майбутнього часу: «Як сказати одним словом буду читати (читатиму)?»

Вправа 18.

Інструкція: прочитай словосполучення, узагальни форми одним словом.

Мовний матеріал:

Буду свистіти, жити, робити, писати, говорити, спати, ходити.

Дослідження системи словотворення

Наступна серія вправ спрямована на виявлення вміння користуватися морфологічними одиницями різних частин мови при утворенні іменників, прикметників та дієслів. Дослідження сформованості вміння вживати суфікси різної семантики.

1. Утворення іменників.

Вправа 19.

Інструкція: прочитай слова й утвори їх у певній формі:

Мовний матеріал:

а) зменшення: -ечок-, -очок-, -ечк(а), -очк(а): сливка, пеньок, мішок, міст, зірка;

б) надмірності, величини: -ищ(е). Назвати руку дуже великого розміру (ручище): лапу, хвіст, павука, kota;

в) пестливості -к(а, о), -еньк(а, о), -онук(а), -інк(а), -атк(о). Ласкаво, ніжно назвати: гуска, рука, весна, курка, мати, серце, річка;

г) недорослості -ен(я), -ат(а), -ят(а). Дитинчата у тварин: зайця, вовка, качки, слона, лева, жирафа, курки, вівці;

г) вмістилища -иц(я). Назвати той предмет, де зберігають: мило, хліб, цукор, цукерки, перець;

д) одиничності -инк(а). Назвати одну маленьку «одиницю» винограду (виноградина): цибуля, картопля, квасоля, морква, капуста.

Складність наступної вправи полягає в переключенні з дієслівної форми вираження дії на іменникову, що вимагає від учня доволі високого рівня мовної абстракції. Вправа двадцять має на меті дослідження сформованості вміння переключення з дієслівної форми вираження дії на іменникову.

Вправа 20.

Інструкція: прочитай твірні слова й утвори від них похідні.

Мовний матеріал:

Писати, сумувати, морський, сміятись, навчатись.

2. Утворення прикметників.

Наступні вправи мають на меті дослідження сформованості вміння вживати суфікси присвійних прикметників, уміння переключення з дієслівної форми вираження дії на іменникову, уміння утворювати суфікси слів у складі речення.

Вправа 21.

Інструкція: прочитай, доповни висловлювання тим самим прикметником в іншій формі. Наприклад: «голова риби — риб'яча голова».

Мовний матеріал:

Голова риби, крила птаха, лапи лева, гніздо ластівки, яйця курки, голова вовка.

Вправа 23.

Інструкція: уважно прочитай речення, встав пропущені суфікси.

Мовний матеріал:

2. Батьки прийшли на батьків...і збори.

3. У саду ростуть височ...ні дерева.

3. Утворення дієслів.

У вправах учням пропонують на картках надруковані речення, які містять слова з пропущеними префіксами, потрібно уважно прочитати їх і вставити пропущені літери.

Вправи спрямовані на дослідження вміння користуватися у власному мовленні префіксами, які уточнюють дію, та розуміти значення, а також дослідження рівня сформованості використання префіксів для утворення дієслів, що позначають протилежні значення.

Вправа 24.

Інструкція: прочитай речення, спиши та встав пропущені префікси.

Мовний матеріал:

Матуся сорочку ...шила, гудзики до сорочки ...шила, візерунок на сорочці ...шила.

Вправа 25.

Інструкція: прочитай, добери протилежні значення до цих слів, запиши їх.

Мовний матеріал:

Відкрив, налити, підійти, вийшов, приплив, розібрав.

Дослідження фонематичних процесів

У нашій діагностичній методиці значну увагу приділено рівню сформованості фонематичних процесів. У складній структурі фонематичних процесів фонематичне сприймання (фонематичний слух) виступає як основний засіб оволодіння фонематичною стороною мовлення. Учні із ТПМ, які навчаються в молодших класах, мають значні труднощі під час диференціації звуків, які відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками. Неодноразово у своїх працях науковці наголошували на тому, що фонематичне сприймання в молодшому шкільному віці має бути вже сформоване на достатньому рівні.

Методику діагностики ми розпочинаємо з дослідження стану сформованості фонематичного уявлення, бо фонематичне сприймання в учнів із ТПМ має бути сформованим. У спеціальній літературі зазначений процес розглядають як здатність сприймати кожен фонему в різних варіантах її звучання, що дає можливість правильно використовувати фонему для диференціації слів (ненаголошених голосних).

Одним з напрямів нашої діагностичної методики є дослідження рівня сформованості фонематичного аналізу, який є однією з важливих складових процесу письма за морфологічним принципом. Вправи 26–27 спрямовані на дослідження рівня сформованості фонематичних уявлень.

Вправа 26.

Інструкція: знайди серед карток ті, в назвах яких є звук [с], [ц], [з] і розклади їх у три колонки, не промовляючи. Запиши

ці слова та підкресли букви **с, ц, з**, склади з ними речення та запиши їх.

Мовний матеріал:

У назвах карток є такі звуки: [с], [ц], [з]; [ж], [ч], [ш].

Для виконання цього завдання учням потрібно дібрати п'ять слів, в яких містяться звуки, що відмінні за акустико-артикуляційними ознаками.

Вправа 27.

Інструкція: склади, запиши п'ять речень, у словах яких є звук [с — ш].

Мовний матеріал:

С–Ш — шиплячі, свистячі;

Р–Л — сонорні;

Б–П — губно-губні.

Вправи 28–29 запропоновано з метою виявлення вміння виділяти наголошений звук, наголошений склад, правильно визначати наголос. Учням пропонують на картках надруковані слова, які потрібно почитати та позначити наголос, бо опанування наголосу відіграє важливу роль у засвоєнні морфологічного принципу письма.

Вправа 28.

Інструкція: прочитай слова, познач наголос і підкресли наголошений склад.

Мовний матеріал:

Запитання, черговий, яблуна, тривожити, крохмаль, плавець, новина, читання, цегляний, кілометр, монолог, чисельник, знаменник, ненависть, кропива, полум'я, засув, слов'янин, секретар, багатство, сім'я, поверх, брати, подруга.

Вправа 28а.

Інструкція: прочитай слова, познач наголос, зміни слово так, щоб наголос перейшов на другий склад.

Мовний матеріал:

Зірка — зірки; нитка — ..., казка — ..., ложка — ..., шапка — ..., картка — ..., стежка — ..., брунька — ...

Метою наступних вправ є дослідження рівня сформованості фонематичного аналізу (звукового), звуко-буквеного аналізу, уміння виконувати послідовність звуків і букв у слові.

Вправа 29.

Інструкція: послухай слова та визнач кількість звуків у слові.

Мовний матеріал:

Машина, корова, черепаха, трактор, приказка.

Вправа 30.

Інструкція: послухай слова, визнач кількість звуків і букв у слові.

Мовний матеріал:

Миска, синій, таймер, тостер, трикутник, яблуко, травма, телевізор.

Вправа 31.

Інструкція: прочитай текст, запиши слова з буквами д, т у два стовпчики, визнач місце звука в слові.

Мовний матеріал:

Дуб під вікном

Молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату й посадив дуб під вікном. Минали роки, виростили в лісника діти, розростався дубок, старів лісник. І ось через багато літ, коли лісник став дідусем, дуб розрісся так, що закрив вікно. Стало темно в кімнаті, а в ній жила красуня — лісникова внучка.

— Зрубайте дуба, дідусю, — просить онучка, — темно в кімнаті.

— Завтра вранці почнемо, — відповів дідусь.

Настав ранок. Покликав дідусь трьох синів і дев'ятьох онуків, покликав онучку-красуню та сказав:

— Будемо хату переносити в інше місце. І пішов із лопа-

тою копати рівчак під фундамент. За ним пішли три сини,
дев'ять онуків і красуня-внучка.

(За В. Сухомлинським)

Дослідження психічних функцій та операцій, які беруть участь у процесі орфографічного письма

Оскільки нашу методику діагностики розробляли з позицій психолінгвістичного підходу, то нам необхідно дослідити стан сформованості психічних функцій та операцій, які забезпечують процес письма.

Методику було розпочато з вивчення особливостей сприймання, адже відомо, що сприймання — основний пізнавальний процес чуттєвого відображення дійсності. Зазначений процес починає функціонувати вже з перших днів народження дитини, а результатом його діяльності є накопичення відповідного чуттєвого досвіду.

Метою вправ 32–32а є дослідження сприймання графічних образів.

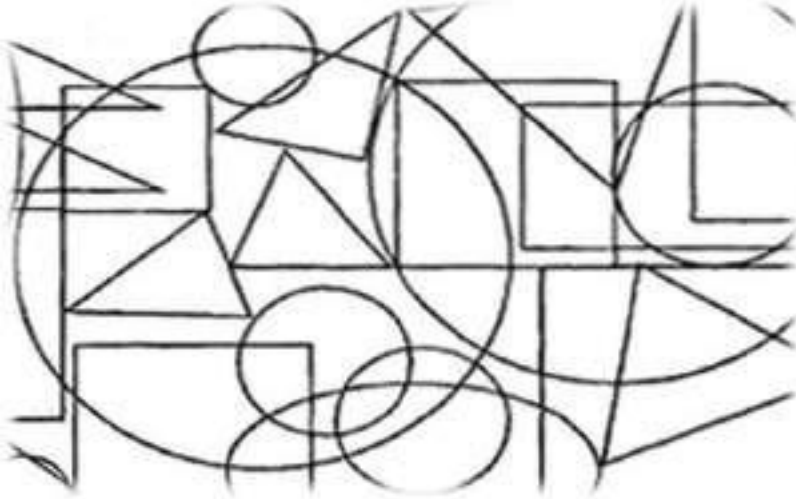
Вправа 32.

Інструкція: розглянь малюнок і знайди з-поміж зображень два однакових малюнки протягом 2 секунд.



Вправа 32а.

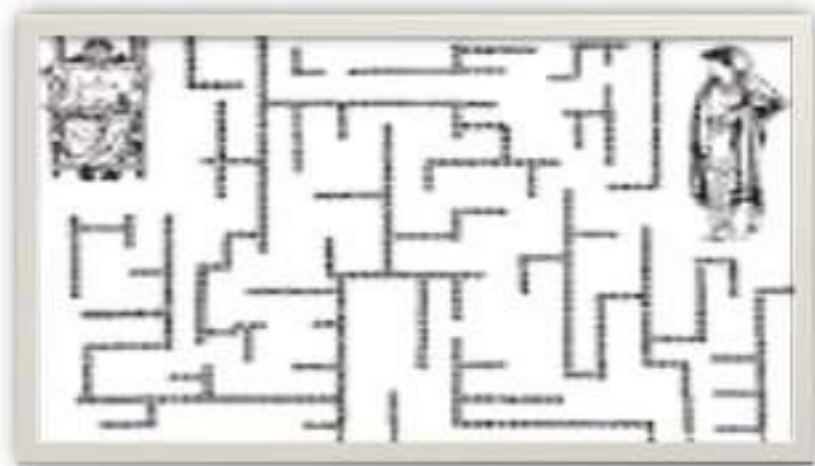
Інструкція: з-поміж геометричних зображень розпізнай і назви трикутники протягом 5 секунд — за методикою Р. Немова.



Наступні вправи подано з метою дослідження рівня сформованості зорової уваги, її стійкості та концентрації.

Вправа 33.

Інструкція: очима віднайди вихід із лабіринту за 1 хвилину.



Вправа 34.

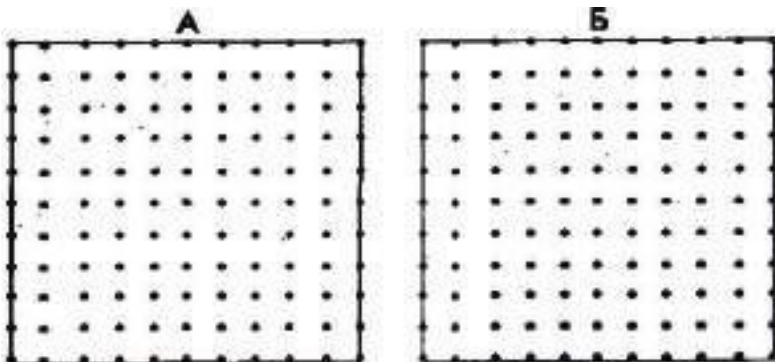
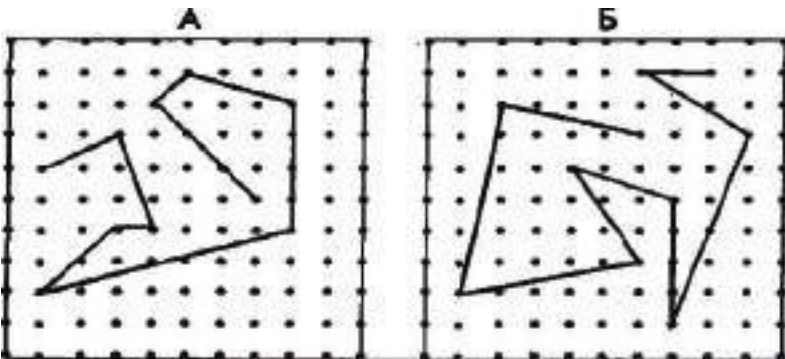
Інструкція: на матеріалі друкованих літер викреслити ті букви, які в прикладі, без мовленнєвого супроводу (А. Ануфрієв, С. Костроміна, Р. Немов).

Приклад: **Є К Р Н С О А Р Н Є С В А Р Ж В Р Е**

А К С Н В Е Р А М П А О Б А С З Е А Ю Р А Ц К А Ч П
Ш А І Т Е А О В Р К А В С А Е Р Н Т Р О Н К С Ч О Д В
И О Ц Ф О Т З О С К А Н Е О С В Р А Е Т Г Ч К Л И А І
К Т Р К Я Б Д К П К Ш У В Р Е С О А К В М Т А В Н Ш
Ч В И Ц Ф В Д Б О Т В Е И С М В Н С А К В Р О Ч Т Н

Вправа 35.

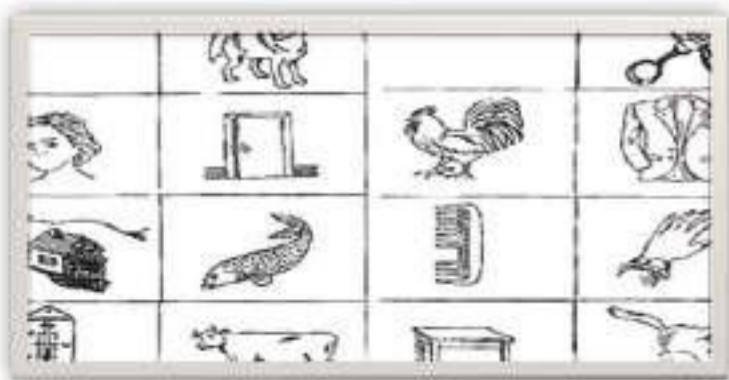
Інструкція: розглянь малюнки (А, Б) запам'ятай їх і на чистому аркуші відтвори побачений малюнок. На все це дається — 3 хвилини.



Наступні вправи спрямовані на дослідження рівня сформованості короточасної зорової пам'яті.

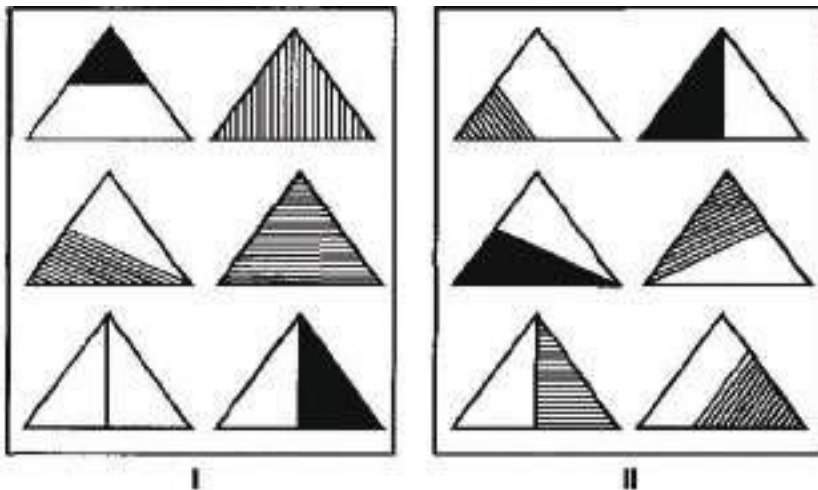
Вправа 36.

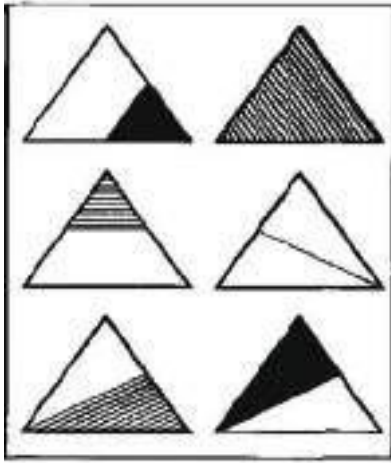
Інструкція: розглянь протягом 10–15 секунд картинки, які логічно не пов'язані між собою, запам'ятай і відтвори їх по пам'яті.



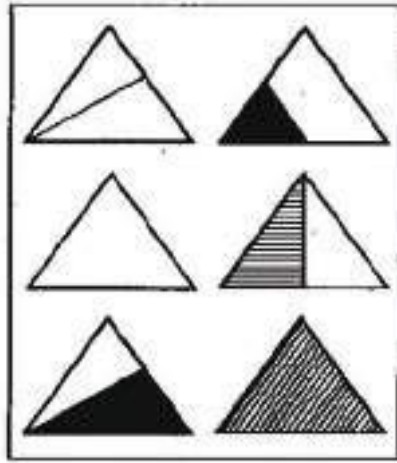
Вправа 37.

Інструкція: розглянь протягом 10–15 секунд трикутники, які по-різному заштриховані. Після перегляду матриць потрібно відшукати шість однакових.





III



IV

Вправа 38.

Інструкція: розглянь та запам'ятай (протягом 5 сек.) ряд букв, відтвори їх по пам'яті на письмі.

Мовний матеріал:

А, И, П, В, Л, Д, У, Щ;

п, і, р, п, ц, о, и, д, х;

К, а, у, Ф, Я, О, л, щ, Н;

К, о, м, и, т, В, І, Й, з, х, б;

Наступну вправу запропоновано з метою дослідження зорового контролю на графемному матеріалі.

Вправа 39.

Інструкція: розглянь текст за 3 хвилини та виправ помилки. (Для перевірки матеріал пропонують з помилками та без них.)

Мовний матеріал:

*Настила типлаосинь. Білябудинку росла, високаберза. Ден-
бувсоничним і теплим. Вітертихенкоколихав лися на деревах.*

*Своє риднім жіночим оберегом в Україні завжди був ве-
нок. І сьогодні, як і в давнену з раньогодитиенства кожна*

дивчина вчить виплитативиночки з квітів. Їх в Україніпили з різного зілявіж весни до пізньої осіні.

Наступні вправи спрямовані на обстеження слухових функцій: дослідження рівня сформованості слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю.

Вправи запропоновано з метою дослідження рівня сформованості: слухової уваги, словесно-логічного мислення, слухової пам'яті.

Вправа 40.

Інструкція: уважно послухай речення, коли прозвучить слово «сіно», треба плеснути в долоні.

Мовний матеріал:

Пройти ліворуч, за будинком розташоване велике поле, на якому лежать скирти сіна. Дивовижно пахуче сіно, ми стелили на землю. На полях лежать покоси сіна. Заготовлено багато сіна на зиму.

Вправа 41.

Інструкція: послухай 10 пар слів, відтворити їх на письмі.

Мовний матеріал:

Лялька — гратися; курка — яйце; ножиці — різати; лоша — сани; книга — учитель; метелик — муха; щітка — зуби; машина — дорога; сніг — зима; корова — молоко.

Вправа 42.

Інструкція: послухай текст, виокрем речення, що не підходить за змістом.

Мовний матеріал:

До хвойних дерев належать сосна, ялина, смерека. Листя в них подібне до голок. Оля й Дмитрик каталися на санках. Таке листя називають хвоєю. Хвойні дерева всю зиму стоять зелені.

Під час навчання орфографічного письма особливе значення потрібно приділяти слуховому контролю. На наш погляд,

порушення слухового контролю призводить до значної кількості дизорфографічних помилок, тому метою наступної вправа є дослідження сформованості слухового контролю.

Вправа 43.

Інструкція: послухай текст, виправ слова, в яких чути помилку.

Мовний матеріал:

У неділю пополудні гдався Славко в шаду, бігаючи й гала-суючи. Мати покликала його до себе: Славцю! Може, ти б вившив що назавтра? Мамо! Сьогодні неділя. Хлопесь ждивовано глянув на маму і вимовив лисе одне слово: не хочу. Мозная вивчу уроки завтра.

Необхідною умовою для оволодіння орфографічно грамотним письмом є розвиток у школярів мисленневих процесів. Науковець Г. Гільбух наголошує на тому, що в учнів середньої ланки в нормі всі види мислення сформовано, крім логічного мислення, в основі якого лежить сформованість розвитку вмінь категоризації. Якщо дитина не оволодіває операцією категоризації, то логічне мислення страждає. Л. Яськова наголошує у своїх дослідженнях на тому, що несформованість логічного мислення призводить до того, що учні знають правила, але не вміють застосувати їх для вирішення орфографічної задачі, вони не бачать області їх призначення. Виникають труднощі й у перенесенні інтелектуальної навички на виконання орфографічних дій. Учні не можуть пояснити правильність обраного способу дій та отриманих результатів. Аналіз спеціальних джерел (В. Булохов, С. Бондаренко, Г. Граник) свідчить, що в процесі оволодіння грамотним письмом лежить сформованість алгоритмічного мислення, яке дає можливість пройти шлях до рішення орфографічної задачі завдяки вмінням учнів оперувати індуктивними та дедуктивними методами мисленневих операцій. Індуктивним методом називають умовивід, у результаті якого на підставі знань про окремі об'єкти певного

класу роблять загальний висновок, який стосується всіх об'єктів цього класу.

Дедуктивний умовивід дає змогу зрозуміти конкретний факт на основі загального положення. Умовивід — це форма мислення, в якій з одного боку чи кількох суджень виводять нове судження. Компонентами алгоритмічного мислення є: уміння створити задачу, розбити її на окремі логічні блоки та вирішити. Словесно-логічне мислення — це вид мислення, що здійснюється за допомогою логічних операцій із поняттями, який функціонує на базі мовних засобів і є найбільш пізнім етапом історичного й онтогенетичного розвитку мислення.

Аналізуючи зазначене вище, можна припустити, що в учнів середньої ланки з нормальним мовленнєвим розвитком усі види мислення сформовані, окрім логічного та лінгвістичного мислення. В учнів із ТПМ мисленнєва діяльність знижена. Тому наступним кроком є дослідження операційних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації), що забезпечують процес застосування орфографічного правила на письмі.

Кожна мисленнєва операція виконує певні функції. Операція аналізу здійснює поділ цілого на частини, елементи й полягає у вирізненні окремих його ознак. Синтез полягає в пошуку зв'язків між вирізненими елементами цілого. Аналіз і синтез є основними мисленнєвими операціями. Тому метою наступних вправ є дослідження рівня сформованості операції аналізу, синтезу, умінь узагальнювати та робити умовиводи до конкретного матеріалу, сформованості операції класифікації.

Вправа 44.

Інструкція: із розкиданих слів складіть речення.

Мовний матеріал:

1. Тому, вона, хто, дає, землі, відає, утричі.
2. Ласкаве, матки, дві, ссе, телятко.
3. Людської, думки, віддачі, для, нема.
4. Собака, і, беззубий, у, гурті, страшний.

Вправа 45.

Інструкція: склади з окремих складів слова та склади з ними речення, запиши їх.

Мовний матеріал:

ви	цтво	ро	бни
пе	ва	ре	жить
мли	вий	вду	
ма	тись	за	ду
тий	ви	пра	цьо

Операція узагальнення полягає в групуванні предметів і явищ за істотними ознаками, спільними для цих груп. Вона необхідна тоді, коли треба зробити висновок, дати визначення, вивести правило. Ця операція складна і є продовженням операції синтезу. Складність полягає в тому, що вона здійснює пошук не тільки істотних, а й спільних для кількох об'єктів ознак, виокремлення родових ознак і відділення їх від видових.

Вправа 46.

Інструкція: придумайте заголовок відповідно до почутого тексту.

Мовний матеріал:

На величезному полі аеродрому було багато нових літаків. Художники приходять сюди, щоб продемонструвати свої вміння, таланти, надбання. Нам подобається подорожувати по різних країнах. У галереї ми змогли купити роботи відомих скульпторів.

Операція класифікації полягає в пошуку істотних і спільних ознак, елементів, зв'язків для певної групи об'єктів, створює основу для розподілу об'єктів на групи, підгрупи, класи.

Вправа 47.

Інструкція: розділи букви за ознаками на 3 групи. Чим схожі ці букви?



Дослідження психічних функцій та операцій, що запропоновані в методиці, дадуть нам змогу детально діагностувати та з'ясувати основні ланки порушень орфографічної навички.

Дослідження рівня сформованості теоретичних знань

До заключного блоку входить дослідження рівня теоретичних знань, які забезпечують формування орфографічних дій.

Аналіз наукової літератури щодо оволодіння орфографією Н. Алгазіна, Д. Богоявленський, С. Жуйков, М. Львов, М. Рощевський, Т. Рамзаєва свідчить про те, що основою формування орфографічної навички є засвоєння теоретичних мовних знань із фонетики, граматики, словотвору, орфографії, зокрема правил правопису, відповідних до них способів дій і лінгвістичних понять, якими учні оперують під час написання.

До зазначеного блоку увійшли вправи, спрямовані на констатацію зазначених вище знань відповідно до навчальних програм середньої школи.

Наступні вправи спрямовані на дослідження рівня усвідомлення фонетичних одиниць мови, морфемного складу слова, знань про граматичні категорії частин мови.

Вправа 48.

Інструкція: поясни, як ти розумієш, що таке: «звук», «голосний звук», «наголошений голосний», «склад», «наголошений склад», «приголосний звук», «глухий приголосний», «дзвінкий приголосний».

Вправа 49.

Інструкція: дай відповідь на питання «Які частини слова ти знаєш?», «Що таке закінчення, основа, корінь слова, префікс, суфікс?», «Які слова називають спільнокореневими?» тощо.

Вправа 50.

Інструкція: дай відповідь на питання «Які частини мови ти знаєш?», «Що таке іменник, прикметник, дієслово?», «На які питання відповідають ці частини мови?», «Що позначають?», «Якого роду бувають слова?», «Які відмінки ти знаєш?», «На які питання відповідають слова в цих відмінках?» тощо.

У кожному із запропонованих вправ нижче педагог пропонує учням пригадати та розказати правило.

Вправа 51.

Інструкція: розкажи, коли можна писати велику літеру; ненаголошені голосні в корені слова.

Вправа 52.

Інструкція: дай визначення, що таке:

— глухі приголосний і дзвінкий приголосний [г] у корені слова;

— префікси *роз-*, *без-*, *з-(с-)*;

— частка *не* з дієсловами;

— апостроф після префіксів;

— префікси та прийменники.

Вправа 53.

Інструкція: дай визначення, що таке:

— префікси *при-*, *пре-*;

- суфікси *-ськ-*, *-зь-к*, *-цьк-* у прикметниках;
- закінчення іменників жің. та чол. роду в орудному відмінку однини (*-ою*, *-єю*, *-єю*, *-ом*, *-ем*, *-єм*);
- буквосполучення *-ться*, *-шся* у дієсловах;
- ненаголошені *[e]*, *[u]* в особових закінченнях дієслів;
- м'який знак у кінці слова.

Вправа 54.

Інструкція: дай визначення, що таке: синоніми, омоніми, антоніми, спільнокореневі слова, також паралельно із дослідженням теоретичних знань ми перевіряємо вміння учнів виконувати орфографічні дії за правилами правопису. У вправах учням запропоновано на свій розгляд різного роду завдання на вивчені правила. Наприклад: пояснити написання ненаголошеної голосної, яким чином перевіряють правильність написаного. Виконання таких вправ дасть можливість з'ясувати рівень знань і способів здійснення орфографічних дій за правилом.

Отже, вищезазначені вправи дадуть можливість визначити стан сформованості орфографічного письма в учнів з тяжкими порушеннями мовлення та визначити причини появи дизорфографічних помилок.

3. КОРЕКЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ

3.1. Методика подолання дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання

У процесі корекційної роботи ми задіяли основні методичні прийоми, які відіграють значну роль у формуванні в учнів із тяжкими порушеннями мовлення орфографічної навички, а саме: аналіз, порівняння, заміну, виокремлення, класифікацію, абстрагування, узагальнення, конструювання слів тощо. Їх використання не лише підвищить мотивацію школярів до виконання орфографічних вправ, а й уможливить забезпечення необхідної широти охоплення лексичного матеріалу в результаті багаторазового проведення однотипних навчальних орфографічних дій на різноманітному практичному матеріалі. Також було застосовано прийом «наочне моделювання», що дасть можливість педагогові постійно фіксувати увагу учнів на двобічному характері морфем (форма — значення). Застосування символічної аналогії спростить і прискорить процес запам'ятовування та свідомого засвоєння учнями з ТПМ лінгвістичного матеріалу, а саме: бачити головне, систематизувати отримані знання. За допомогою методу наочного моделювання вирішували завдання звукового, морфемного аналізу, розвиток навичок словотворення.

Підґрунтям методики корекції дизорфографічних помилок був принцип корекційної спрямованості. Методику розроблено з позицій психолінгвістичного підходу, що передбачає формування недостатньо сформованих структурних компонентів орфографічної навички й мовних структур у результаті розвитку психологічних механізмів, що їх зумовлюють. Через те, що оволодіння нормами орфографії можливе лише при відповідному рівні розвитку лінгвістичного мислення — здійсненні розумових операцій (порівняння, узагальнення, класифікації та абстрагування, аналізу та синтезу на мовному матеріалі), розгляд сформованості зазначених операцій є складовою частиною завдань.

Методика роботи з формування орфографічної навички в учнів із ТПМ, що навчаються в молодших класах, спирається на раціональне використання структурних зв'язків і відношень між мовними системами й орфографією, що передбачає поетапну навчальну діяльність школярів, спрямовану на розгорнуте виконання розумових операцій і автоматизацію орфографічних умінь, що є складовою орфографічної навички.

Корекційна робота відбувалася з огляду на психологічні закономірності, які забезпечують процес формування зазначеної навички. Учні, які навчаються в 1–4 класах, мають на усвідомленому рівні володіти узагальненнями (фонематичними, морфологічними, лексичними та синтаксичними), а також виконувати мовні дії й операції, що складають необхідну основу для досконалого оволодіння морфологічним принципом письма.

Відповідно до напрямів методики ми підібрали основні напрями навчання, які передбачають організацію послідовної діяльності учнів із формування розумових операцій із морфемами (порівняння слів за звучанням і значенням, встановлення значення морфеми, морфологічний аналіз). Перший напрям включає формування фонологічної ланки орфографічної навички:

— спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення, що відбувається в процесі порівняння звучання та значення. Вправи на розвиток уваги до формальних одиниць мови, контроль за звуковим оформленням мовлення;

— формування фонемних парадигм (орфографічної пильності) у процесі спостереження дитини за звуковим складом слів, у яких та сама фонема знаходиться в сильній і слабкій позиціях. Другий напрям включає формування морфологічної ланки орфографічної навички, що включає:

— спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення, що відбувається на основі порівняння слів за значенням і семантикою, похідних і твірних слів;

— формування операцій морфологічного аналізу, що відбувається на матеріалі спочатку добре засвоєних морфем, а після цього — на незасвоєних, порівняння їх за звучанням і виділення спільної морфеми, формування навичок словотворчого, лексичного аналізу; формування орфографічної пильності шляхом поетапності; актуалізація правила на конкретну орфограму; уміння приймати рішення; виправлення помилки (здійснити самоконтроль).

Зазначені напрями спрямовані на подолання дизорфографічних помилок в учнів зазначеної категорії внаслідок формування складових орфографічної навички, що лежать в основі опанування морфологічного принципу письма.

Навчання на *першому етапі* відбувалося з опорою на слуховий аналізатор, розвиток слухової уваги, пам'яті, контролю із використанням різноманітних прийомів наочного моделювання. На *другому етапі* зміст навчання вдосконалювався внаслідок поступового усунення слухової опори та спрямування уваги на зоровий аналізатор, розвиток зорових функцій (уваги, пам'яті, зорового контролю). На *третьому етапі* відбувалося закріплення й удосконалення орфографічного вміння на основі комбінування зорового та слухового аналізаторів за допомогою самоконтролю.

Корекційне навчання ми розпочинали із формування фонологічної ланки орфографічної навички, адже оволодіння морфологічним принципом письма відбувається лише за умов достатнього рівня сформованості фонологічного компонента лінгвістичної компетентності, що є підґрунтям для повноцінного розвитку фонематичних процесів, слухової уваги та самоконтролю. Зазначені мовленнєві структури сприяють достатньому розвитку вмінь помічати фонетичні та морфологічні чергування у словах, які є невід'ємною частиною формування однієї зі складових орфографічної навички.

Метою зазначеного напряму є формування в учнів із ТПМ уваги до фонематичних елементів мовлення, операції фонематичного аналізу, фонемних парадигм. Першим етапом цього напряму є формування спрямованості уваги на *звукове оформлення мовлення*, що є однією з основних умов формування грамотного написання.

Провідним завданням початкового етапу корекційного навчання було формуванням в учнів уваги до фонетичних елементів мовлення, що відповідає першій складовій орфографічної навички (орфографічній пильності). У процесі шкільного навчання зазначена навичка формується в результаті багаторазових повторювань та усвідомлення простих умінь, а саме: фонематичного та складового аналізу, виокремлення морфемного складу слова на основі граматичних знань, виділення зі слова орфограми тощо. Автоматизація простих дій і умінь, що лежать в основі орфографічної навички, відбувається під час виконання різних видів вправ з опорою на слуховий, зоровий та мовно-руховий аналізатори. Матеріал для таких завдань було дібрано зі спеціально допущеними помилками.

Пропонуємо розглянути комплекс завдань, спрямованих на покращення писемної продукції школярів із ТПМ.

Метою запропонованого завдання (1) є формування в учнів слухового контролю над звуковим оформленням мовлення.

Матеріалом для завдання слугували слова-пароніми та римовані тексти.

Завдання 1.

Інструкція: послухай уважно римований вірш та оціни його правильність.

Мовний матеріал:

*У зеленому лісочку
Під мережаним листочком
Червоніє невеличка
Спіла ягідка синичка (суничка).
(М. Таран)*

*Запалали в чистім полі
Гарні квіти, всі червоні —
То палає влітку так
Польовий червоний рак (мак).
(М. Таран)*

Формування фонематичного аналізу відбувається на підґрунті достатньо сформованого морфологічного аналізу, що засвоюється на практичному рівні набагато раніше, ніж фонематичний. Це пов'язано з тим, що морфеми, на відміну від фонем, завжди несуть у собі певне значення.

Спрямованість уваги учнів на фонетичне оформлення морфеми дає можливість усвідомити мотивоване значення морфологічних елементів і є першим кроком до розуміння лексичного значення конкретного мовного елемента. Корекційну роботу, спрямовану на формування фонематичного аналізу, ми проводили за методикою Е. Данілавічюте, що представлена в її наукових доробках. Також проводили роботу із виокремлення спільного звучання в словах з урахуванням сильної та слабкої позиції звуків залежно від способу їх творення: голосного звука на початку слова (наголошеної та ненаголошеної позиції); приголосного звука на початку слова та всередині (шиплячих,

губних та ін.). Завдання проводили з опорою на слухове сприймання і власне промовляння.

Другий етап корекційного навчання розпочинався із *формування фонемних парадигм*, які є важливою складовою орфографічної навички й відіграють специфічну роль в умінні помічати в мовленні різні варіанти звучання тієї самої фонемі. Це своєю чергою є підґрунтям для розвитку першої складової орфографічної навички — орфографічної пильності, за допомогою якої учні швидко знаходять у тексті слова з орфограмами.

Уміння помічати фонетичні чергування тісно пов'язане зі сформованістю слухового сприймання, слухової уваги, слухової пам'яті. Крім цього, в учнів мають бути сформовані морфологічний аналіз, фонетичний аналіз, достатній обсяг словникового запасу, уміння усвідомлено оперувати як звуковим, так і морфологічним складом слова.

За дослідженнями науковців, орфографічна пильність є доволі складним психологічним утворенням, що потребує розвитку всіх складових мовної системи. Корекційна робота в цьому напрямку буде ефективною, якщо проводити її після завершення формування всіх структурних компонентів ОН — на заключному етапі експерименту.

В основі морфологічного принципу письма лежить однакове написання морфеми, незалежно від тих фонетичних умов, у яких вони знаходяться. Отже, слід сформувати в учнів уявлення про те, що орфографічна й орфоепічна вимови можуть на письмі не збігатися. Учні пропонують послухати текст зі словами-паронімами, в яких зміна одного звука (букви) призводить до зміни значення всього слова. Формування пильності до орфограм ми розпочинаємо з розвитку слухової уваги, школярі встановлюють різницю в семантиці слова-пароніма, а також визначають, чому змінився смисл слова, що спонукає до зміни, а також яку букву слід писати в кожному із цих слів.

Завдання 2.

Інструкція: послухай текст і виправ помилки.

Мовний матеріал:

1. Продавиць розповів про привила й умови ефектного використання кухонного комбайна.
2. Ця зимельна діляниця була пиридана для обробки.
3. Порядок утвориння виборного округу везначається законами про вибори до відповідних органів.

Завдання 2а.

Інструкція: послухай слова, поясни значення поданих співзвучних слів-паронімів.

Мовний матеріал:

Авторитарний — авторитетний, адресант — адресат, збірна — збірник — зібрання.

Метою наступних завдань 3, 3а, 3б є формування вмінь розрізняти варіанти орфографічного та орфоепічного звучання фонем. Один із прийомів роботи на цьому етапі пов'язаний зі створенням конфліктної ситуації між звучанням фонем. Учні мають побачити різницю у звучанні тієї самої фонемі в наголошеній і ненаголошеній позиціях.

Завдання 3.

Інструкція: послухай уважно слова та скажи, чи правильно вони звучать.

Мовний матеріал:

Блезенько (близенько), осилитися (оселитися), хвельюватися (хвилюватися), опенитися (опинитися), грибелька (гребелька), розпетати (розпитати), ривти (ревти), тремати (тримати), зшевати (зшивати), даличінь (далечинь).

Завдання 3а.

Інструкція: прочитай речення, встав пропущені літери, поясни правопис слів.

Мовний матеріал:

Сонце давно вже зайшло. Але його проміння освітлювало ще з-за гор...зонту верхи в...л...т...нського нагромадж...ння хмар, що насувалися із заходу на все небо. Хмара була важка, темно-темно-синя, внизу зовсім чорна, а самий верх її здавався жовтим. В...личні, німі, зловісні бл...скавиці горобиної ночі палахкотіли, не вгасаючи, між шарами хмар. І все це одб...валося в воді, і здавалося, що ми стояли не на з...млі, що ріки немає, а є міжхмарний темний простір, і ми, розгубл...ні в ньому, мал...нькі, як річні піщинки. Небо було надзвичайне. Природа була ніби в змові з подіями і поп...р...джала нас своїми грізними знаками.

Завдання 3б.

Інструкція: спиши слова, встав пропущені літери.

Мовний матеріал:

Розд...влятися, т...хнічний, гал...рея, пробл...матичний, кр...лавий, стр...міти, заб...рати, невм...рущий, завм...рати, т...рплячий, прод...ш...вити, мат...мат...ка, усвідомл...ний, зб...р...гти, кр...тичний, б...р...жливий, нем...лосердний, пов...ртатися, уц...мити, неприм...ренний, справ...дливий, м...нулий, тр...міти, дзв...нить, ос...литися, зв...чайний, гр...міти, дж...р...ло, вс...р...дині, в...селка, ш...л...стіти, прину...повий.

Після того, як школярі навчаться помічати різні варіанти звучання тієї самої фонемі, слід продемонструвати їм алгоритм послідовних дій для формування вміння знаходити найбільш точний варіант букви. Алгоритм складається з таких послідовних дій: 1) порівняти наголошену й ненаголошену позиції звука; 2) якщо вони не збігаються, то дібрати споріднені слова; 3) пригадати слова, в яких цей звук знаходиться в наголошеній позиції; 4) написати букву, що відповідає саме цьому звукові. Провідне місце у виконанні цих завдань має слуховий аналізатор.

Завдання 4.

Інструкція: прослухай слова та визнач, який сумнівний голосний у словах знаходиться в наголошеній і ненаголошеній позиції; визнач, в якому із цих слів звучання може змінюватися, а в якому — ні.

Мовний матеріал:

*Бігла кізка по містку,
Збила куряву густу.
Тут листочок, там листочок
Схопить, вхопить і навскач.
Он яка рогата, бач!
(А. Малишко)*

Завдання 5.

Інструкція: уважно послухай речення та визнач, який звук ми чуємо в наголошеній позиції.

Мовний матеріал:

Вилучення з природного середовища, винищення тварин, занесених до Червоної книги, а також руйнування місць їхнього існування, в Україні карається законом.

Метою наступного завдання є формування вміння самостійно помічати сумнівні голосні, добирати спільнокореневі слова, виокремлювати букву, яку потрібно написати на місці сумнівного голосного.

Завдання 6.

Інструкція: запиши словосполучення, вставляючи потрібні літери.

Мовний матеріал:

*Ґрунтова з...мля, найглибше оз...ро, довгокоса в...рба,
з...лене д...рево, об...режно переходити, в...селий гурт,
молодша с...стра.*

Запропоновані вище завдання дають можливість об'єднати в одне ціле дії з мовними знаками, володіння теоретичними знаннями, уміння ними користуватися,

що є однією зі складових орфографічної навички, а саме здійснення поетапності виконання орфографічних дій.

Другий напрям включає формування морфологічної ланки орфографічної навички, до якого входять два етапи:

— формування спрямованості уваги на граматичне та морфологічне оформлення мови;

— формування морфологічного й словотворчого аналізу та чітких диференційованих значень парадигматичних граматичних морфем.

Розглянемо перший етап формування усвідомленого орієнтування на морфему як мовну одиницю. У процесі реалізації зазначеного напрямку в учнів мають бути сформовані вміння: а) здійснювати порівняння слів за звучанням і значенням, тобто здатність виокремлювати морфему зі складу слова, що мають власне значення; б) встановлювати певне значення морфем (що допоможе спрямувати увагу на морфологічний склад слова, свідомо конструювати слова).

Метою наступних завдань є формування в учнів умінь здійснювати семантичний аналіз, визначати значення морфем, виділяти утворювальні морфемні класифікувати слова за спільністю значень (кореня, префіксу, суфіксу). Робота з формування в учнів усвідомленого орієнтування на морфему як мовну одиницю можна здійснювати на матеріалі:

а) суфіксів різної семантики [зменшувально-пестливих: -ечок-, -очок-,

-ечк(а), -очк(а), -к(а, о), -еньк(а, о), -оньк(а), -інк(а), -атк(о); недорослості:

-ен(я), -ат(а), -ят(а); одиничності: -инк(а)];

б) префіксів (с-, з-, роз-, без-);

в) закінчень іменників, прикметників і дієслів (форми

однини та множини; числа іменників і дієслів; відмінкові форми та їхні основні закінчення; родові закінчення прикметників і дієслів).

Мовленнєвий матеріал у методиці використано в завданні для порівняння двох речень, які містять корелюючі слова (словоформи), що пропонують спочатку попарно, а потім урозкид. Цими завданнями ми намагалися звернути увагу учнів на зміни значення слова, що викликані різним граматичним оформленням. З метою підвищення концентрації уваги школярів до граматичного оформлення мовленнєвого матеріалу завдання пропонували у віршованій формі.

Завдання 7.

Інструкція: прочитай вірш, закінчи його за допомогою слів-підказок.

Мовний матеріал:

*Йшов Іванко у... (лісок),
Відшукав він там... (грибок):
«Та який маслюк хороший,
Покладу його я в... (кошик)!»
(О. Полій)*

Подальша корекційна робота відбувалася з огляду на посилення уваги учнів до зміни значення слова. Основною метою є формування вміння школярів визначати значення конкретної словоформи серед конфліктних.

Завдання 8.

Інструкція: прочитай текст, встав пропущені слова, використовуючи назви картинок.

Мовний матеріал:

У лісі під кущем сидів великий... (засць). Під великим зеленим кущем сиділи маленькі... (зайчики). На дереві сиділа велика... (сова). У дуплах сплять маленькі... (совенятка).

Завдання 8а.

Інструкція: спиши текст, встав пропущені слова, використовуючи назви картинок.

Мовний матеріал:

На столі лежала... (книжка). У сумці було багато... (книжок). На дощі лежав... (олівець). Мама купила коробку кольорових... (олівців).

Наступні завдання дещо ускладнено збільшенням обсягу уваги. Матеріалом до них слугували пари твірних і похідних слів.

Завдання 9.

Інструкція: прочитай словосполучення, склади з ними речення, запиши їх.

Мовний матеріал:

Маленьке лисенятко, дивовижна білочка, голодний собака, сіреньке вовчеля, хитрий лис, галаслива сорока, чорноока білка.

Наступне завдання дасть можливість створити умови для максимального спрямування уваги учнів на морфологічний склад слова, його граматичне оформлення, що сприяє розумінню диференційованого значення похідних і твірних слів, їхніх граматичних форм.

Завдання 10.

Інструкція: прочитай речення, виправ помилки.

Мовний матеріал:

Марія дарує квіти (мати). Собака від спеки заховався в (тіні). В Україні двадцять п'ять (області). Учні дали багато правильних (відповіді). Туристи здійснили подорож по всіх (області). Переможців нагородили (медалі). Великі міста є у всіх (області).

Ще одним із прийомів корекційної роботи є спрямування уваги на морфологічне і граматичне оформлення мови.

Завдання 11.

Інструкція: прочитай слова, склади з ними речення, запиши.

Мовний матеріал:

Велосипед, велосипедом, на велосипеді; скарбниця, скарбницею, скарбниці, прірва, прірвою, прірві, дзвінко, дзвінком, дзвінкою.

Щоб учні на достатньому рівні володіли конструюванням речень, у них мають бути сформовані вміння користуватися в усному мовленні словозміною слів. Саме тому корекційна робота була спрямована на акцентування уваги на різному граматичному оформленні речень, що мають той самий лексичний склад.

Завдання 12.

Інструкція: прочитай речення, дай відповідь на запитання.

Мовний матеріал:

Природа — чудодійне джерело, яке живить людину. (Що живить людину? Яке джерело?)

Наступний ряд завдань спрямований на формування контролю над умінням утворювати формотворчі морфеми. Необхідність таких завдань зумовлена тим, що контроль є одним із засобів розвитку уваги, які забезпечують розвиток дії, пов'язаної з оперуванням морфологічними елементами мови. Основною метою завдання є розвиток контролю та самоконтролю в учнів завдяки використанню в мовленні морфологічних одиниць. В українській мові існують два основних види морфем: словотворчі — це префікси і суфікси, що слугують для утворення нових слів від твірного слова; і формотворчі (афікс), що утворюють різноманітні граматичні форми того самого слова.

Різноманітними є не тільки функції морфем, але й сфера їх вживання у власному мовленні. Засвоєння словотворчих морфем відбувається в процесі оволодіння учнями лексичною стороною мовлення, а формотворчих — його граматичною бу-

довою. У зв'язку із цим у корекційному навчанні ми виокремлюємо два напрями. Спочатку проводять роботу з формування контролю на матеріалі словотворчих морфем, а після цього — формотворчих морфем. До формування контролю словотворчих морфем входить формування спрямованості слухової уваги учнів до використання словотворчих морфем.

Метою наступного завдання є формування уваги до морфологічного оформлення мовлення за допомогою порівняння двох слів, які відрізняються між собою однієї морфемою, наприклад, суфіксом (дірка — дірочка, їжак — їжаченя тощо).

Завдання 13.

Інструкція: добери слова до похідного, твірного слова, запиши їх.

Мовний матеріал:

Сад, горіх, зелень, школа, лис; солом'яний, зимувати, весняний, маринований, козеня.

Завдання (14) подано для формування контролю за морфологічним оформленням слів у словосполученні та реченні. Важливість цього етапу полягає в тому, що нам потрібно організувати контроль учнів не тільки за відповідністю порівняння слів, але й за дотриманням відповідності значення словосполучення (речення) до морфологічного оформлення.

Завдання 14.

Інструкція: уважно прочитай текст, виправ помилки.

Мовний матеріал:

Був літній день. На делеві сидіва птаска. Вона голосвно співава. На другому дереві сидів горобці, вони дзобали крихити із годівниці і весело щебедали.

Наступне завдання подано з метою формування вміння оцінювати правильність висловлювань у запропонованих учителем завданнях, в яких є смислові помилки, пов'язані з неправильним використанням окремих звуків у морфемах. Таке

завдання виконують спочатку з опорою на наочність, а після цього — без неї.

Завдання 15.

Інструкція: уважно прочитай текст, визнач, яке речення не підходить за змістом.

Мовний матеріал:

Про море

Третій день штормить море. Ще недавно таке ніжне й блакитне, воно було тепле й похмуре з білими баранцями на гребенях розгойданих хвиль. Зима була похмурою, холодні вітри пронизували аж до душі маленької тендітної дівчинки. Хвиля за хвилиною з шаленою люттю налітали на берег.

(П. Бабанський)

Формування контролю за вживанням формотворчих морфем відбувається за аналогічною схемою, проте має певну специфіку. Так, на першому і другому етапах для формування спрямованості уваги й контролю за використанням морфем, що виражають категорію числа, виду, роду, учні із ТПМ використовують порівняння двох корелюючих словоформ. Наприклад: вікно — вікна, вухо — вуха, писати — написав.

Формування контролю за використанням відмінкових закінчень відбувається за іншою схемою, що зумовлено: а) ширшою парадигмою відмінкових закінчень порівняно з морфемами інших граматичних категорій; б) неможливістю здійснення контролю за використанням відмінкових закінчень поза словосполученням або реченням.

Перший напрям включає розвиток уваги учнів за використанням відмінкових закінчень. На відміну від попередніх завдань на цьому етапі ми акцентуємо увагу на граматичному оформленні слів, що відбувається не за допомогою порівняння двох корелюючих слів або словоформ, а в результаті доповнення учнями словосполучень або речень.

Метою завдання (16) є акцентування увагу учнів на доборі потрібної парадигми прикметників, іменників I, II, III, IV відміни.

Завдання 16.

Інструкція: уважно прочитай, доповни речення словом, спираючись на власний досвід.

Мовний матеріал:

Діти раділи своїй Олег побачив гарну... Ручка лежала під... Мама працює на... У небі пролетіла зграя... У нашій країні багато... Діти зраділи новим... На свято Восьмого березня дарують квіти всім... Одарка годує На птахофермі розводять... Сергій надів... Андрійко зробив подарунок своїми... Літак пролетів високо над Весною з'являються бруньки на... Акробати вміють ходити по... .

Завдання 17.

Інструкція: доповни речення словом у потрібній формі.

Мовний матеріал:

Дівчинка вийшла з... Мар'янка купила квіти... Літак летів над... Уже давно не було... У нашій області безліч... На святі було багато... Після дзвоника учні розійшлись по... Гарні оцінки поставили всім... Молотком забивають Сашико на канікулах знайшов нових... Вітер віє над... В Олени батьки працюють... Дорослі прийшли на свято зі своїми... Діти в зоопарку каталися на... .

Завдання 18.

Інструкція: уважно прочитай речення, закінчи думку.

Мовний матеріал:

Андрійко насипав корму... Дівчинка годує... Наш кіт товаришує із сусідським... У нашої кішки четверо..... Сергій налив води... Хлопці покликали... Андрійко грався з... Красиві банти на... .

Завдання 19.

Інструкція: уважно прочитай речення, допиши слова.

Мовний матеріал:

У мене є старш___ брат. Сусідн___ будинок пофарбували в білий колір. Сашко зрадів перш___ снігу. Діти зняли верхн___ одяг. Ми в лісі побачили дик___ кабана. Олег малював зелен___ олівцем. Діти зустрілися з давн___ знайомим. Наш клас знаходиться на друг___ поверсі. У дворі росте велик___ береза. Діти не знайшли материн___ хустки. Маша живе у велик___ родині. Петрик писав на уроці нов___ ручкою. Брат Сашка навчається в молодш___ школі. Яскраво світить веснян___ сонце. Давно не було яскрав___ сонця. Усі люди радіють зимов___ святу. Діти побачили велик___ озеро. Людина з добр___ серцем. На нічн___ небі блищали зірки. Прилетіли перелітн___ птахи. Оленка зраділа смачн___ цукеркам. Андрій знайшов нов___ друзів. У нашому саду ростуть фруктов___ дерева. Сашко отримав табель з гарн___ оцінками. Місто стоїть на висок___ пагорбах.

Організацію контролю за використанням відмінкових закінчень у результаті порівняння правильного й неправильного варіантів використання морфеми проводять у два етапи. На першому етапі застосовують вправу з двох частин. У підготовчій частині учитель просить учнів доповнити висловлювання та фіксує їхню увагу на правильно названій словоформі доданого слова. Таким чином формується еталон (правильний варіант) відповіді, з яким порівнюватимуть словоформи, які називає педагог в основній частині вправи. У ній учитель повторює висловлювання, що подають учневі в підготовчій частині, проте вже в повному обсязі. При цьому він свідомо вживає останнє слово неправильно й пропонує дитині оцінити точність такого вислову. Щоб уникнути випадкових відповідей, у вправі використано конфліктне речення без будь-яких помилок у граматичному оформленні.

Закріплення контролю та формування самоконтролю за використанням у мовленні словотворчих і граматичних морфем відбувається на основі оцінки дитиною морфологічного оформлення висловлювань учителя, ровесників або власних.

Другий етап включає формування морфемного аналізу, що спонукає до правильного оволодіння системою словотворення та словозміни, і лежить в основі опанування морфологічного принципу письма. Проведення діагностичного експерименту засвідчує, що в учнів із ТПМ зазначений аналіз є недостатньо сформованим. В основі морфемного аналізу лежать уміння визначати позицію морфем в слові, тобто знаходити спільну морфему, тому метою наступного завдання є формування вміння знаходити певну морфему.

Завдання 20.

Інструкція: прочитай і визнач, які слова містять спільну морфему.

Мовний матеріал:

Наприклад: привезли — принесли, відплили — відійшли.

Наступні завдання поступово ускладнюються, що передбачає диференціацію схожих морфем, які знаходяться в кінці та всередині слова.

Завдання 21.

Інструкція: уважно прочитай слова та визнач морфему, поясни їхнє місцезнаходження.

Мовний матеріал:

Листок, місток, дзвінок, дубок, садок, зелененький, червоненький, жовтененький, гарненька, солоденька.

Метою наступного завдання є формування вміння знаходити спільну морфему, що передбачає перехід учнів від фонологічних до морфонологічних узагальнень.

Завдання 21а.

Інструкція: прочитай слова вголос, назви спільні суфікси.

Мовний матеріал:

Сестричка, паляничка, криничка, лисичка, поличка, водичка, кришечка, лялечка, чашечка, літечко.

Наступним напрямом методики корекції є формування в учнів навичок словотворчого аналізу, який розпочинається з виокремлення утвореної морфеми.

Завдання 22.

Інструкція: випиши з віршів спільнокореневі слова парами, підкресли слово, від якого утворилось інше.

Мовний матеріал:

*Не зву тебе журавель,
Щоб ти не журився,
А зву тебе веселиком,
Щоб ти веселився.
(О. Пчілка)*

*Жовтий жовтень у жовтій одежі
Вже блукає у жовтій журбі.
Жовтий жовтень несе листопаду
Золоті журавлині ключі.
(В. Іванчук)*

У формуванні словотворчого аналізу особливу увагу приділяють умінням виконувати зазначений аналіз похідних слів.

Завдання 22а.

Інструкція: прочитай, назви твірні слова, з яких утворились похідні.

Мовний матеріал:

Перейти, пересолити, перенести, доробити, дочитати.

У методиці формування різних видів мовного аналізу ми взяли до уваги вміння здійснювати диференціацію звукової, складової й морфемної структури слова.

Під час корекційного навчання проводили спеціально розроблені порівняльні завдання, в яких слово слугувало ма-

теріалом для різних видів мовного аналізу. На початковому етапі слово розчленовували на букви, потім на склади, а на завершальному етапі — на морфеми. При цьому основну увагу учнів із ТПМ було спрямовано на усвідомлення того, що елементи, які виділяють у слові, мають різне функціональне призначення:

- букви необхідні для переведення звукової оболонки слова в писемну форму;
- склади виділяють у слові для того, щоб учні опанували дію переносу;
- морфеми потрібні для оволодіння орфографічними правилами.

На нашу думку, великого значення набуває розуміння функціонального призначення структурних елементів слова та практичних цілей різних видів мовного аналізу, що було важливим, адже сприяло підвищенню рівня усвідомленості виконуваних учнями аналітичних навчальних дій.

У процесі навчання орфографії учителям варто використовувати різноманітні опорні схеми та алгоритми, що містять головні теоретичні відомості та факти, які об'єднано в систему орфографічних понять. Слід подавати їх учням у сконцентрованому вигляді, що сприятиме активному розвитку зорової, слухової та моторної пам'яті. Це покращить розумову діяльність учнів, сприятиме швидшому засвоєнню теоретичного матеріалу та вказуватиме шлях до практичного його застосування. Робота за схемами дає змогу забезпечити стислий виклад і зображення основних положень нового навчального матеріалу, чітко визначення основних його ідей, допомагає школярам зорієнтуватися в процесі самостійного вивчення окремих тем.

Для ефективного засвоєння орфографічного правила ми обрали тему «Правопис м'якого знака», організували роботу послідовно, за етапами, кожен із яких є системою завдань, спрямованих на формування необхідних умінь.

Формування умінь розв'язувати орфографічні задачі є одним із основних етапів методики корекції. До зазначеного етапу входять завдання з опорою на зоровий, слуховий та орфографічний контроль за орфограмою. Зазначений напрям поділено на два етапи.

I. Послідовність розв'язання орфографічних дій: ознайомлення та запам'ятовування правила точного виконання алгоритму; актуалізація правила на певну орфограму; морфемний аналіз слова; використання необхідного лексичного та морфологічного матеріалу щодо правила.

II. Застосування вивченого правила в кожній конкретній орфографічній ситуації: прийняття рішення, виправлення помилки.

До першого етапу входять завдання, спрямовані на зорову увагу. Ми формуємо вміння з опорою на зорову увагу та зоровий контроль слів із м'яким знаком.

Завдання 23.

Інструкція: назви зображених на малюнку тварин. У назвах яких тварин ти чуєш м'який знак? Заповни звукові схеми.

Мовний матеріал:



Завдання 23а.

Інструкція: спиши слова, встав м'який знак і прочитай.

Мовний матеріал:

маз..., кін..., сіл..., ден..., тін..., мід...;

хлопец..., дідус..., ремін..., вогон..., корабел..., танец...,

кисіл..., щигол..., учен..., олівец..., молодец..., камін...

Завдання 23б.

Інструкція: спиши слова, підкресли слова з м'яким знаком.

Мовний матеріал:

Мідь, гість, сталь, дядько, сьогодні, трьох, ткацький, військо, вузький, запорізький, різкий, боязкий, синій, ковзкий, плоский, пальці, маленька, сонце, тонюсінький, робить, робиться.

Завдання 23в.

Інструкція: допиши слова, зміни за зразком.

Мовний матеріал:

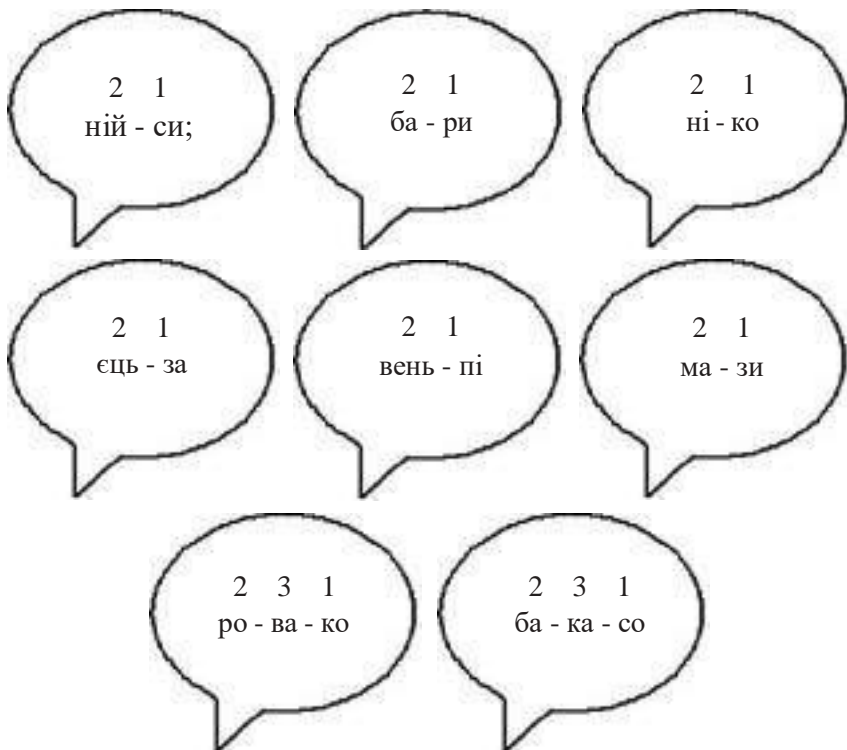
Багато — один: лебеді — лебідь; півні — ..., олені — ..., коні — ..., лосі — ..., карасі — ..., тюлені — ..., ведмеді — ..., зайці — ..., рисі —

Завдання 23г.

Інструкція: утвори слова із розсипаних складів, запиши їх

і знайди зайві слова. Поясни, чому такий вибір?

Мовний матеріал:



Завдання 24.

Інструкція: прочитай рядки й визнач, у якому пишемо м'який знак.

Мовний матеріал:

Вузен...кий, брен...кіт, корист...ю, спал...ня, промін...чик.

Різ...бяр, с...міх, тонен...кий, багац...ко, на сосонц...і.

Нен...чин, пасивніс...ть, по-француз...ки, с...тільки.

Людс...кий, д...оготь, кіл...це, стан...те, юнац...тво, людскіс...ть.

Завдання 25.

Інструкція: послухай уважно слова і в одну колонку запиши слова з м'яким знаком, а в іншу — без нього.

Мовний матеріал:

Харків, французький, юнацтво, пасивність, секретар, ніч, дощ, кінчик, менший, гілля, селянство, палац.

Завдання 26.

Інструкція: спиши, підкресли слова з м'яким знаком.

Мовний матеріал:

*Дзень-дзелень, цінь-цвірінь,
День — деньок, тінь — плетінь.
Хто ж добродій той маленький,
Що зробив усе м'якеньким?
(Ж. Вовк-Черемуж)*

До другого етапу входить прийняття рішення, виправлення помилки з опорою на зоровий і слуховий аналізатори.

Завдання 27.

Інструкція: спиши текст, встав, де потрібно, м'який знак та поясни правила написання.

Мовний матеріал:

Гриц... завбіл...шки із мізинец..., але справж...ній коляди-нец Колядуй, як годит...ся: «Коляд-коляд-коляд...ниця!» (Д. Білоус). 2. Прийшла осін... смутна, прийшла зима л...юта, а сосон...ці байдуже! (О. Пчілка). 3. Низ...ко, низ...ко я зігнувс... і ще нижче скинув шапку. Зайчик весело всміхнувс... і подав сірен...ку лапку (О. Олесь). 4. Цілий міх гостин...ців нашої го-сподин...ці (Є. Гуцало).

Завдання 27а.

Інструкція: спиши текст, виправ помилку.

Мовний матеріал:

*Кіно по вулиці іде, його мій тато веде.
По лісі бігав маленький рис.
Дівчата пускали мильні булки.*

Завдання 27б.

Інструкція: запиши пропущені цифри словами.

Мовний матеріал:

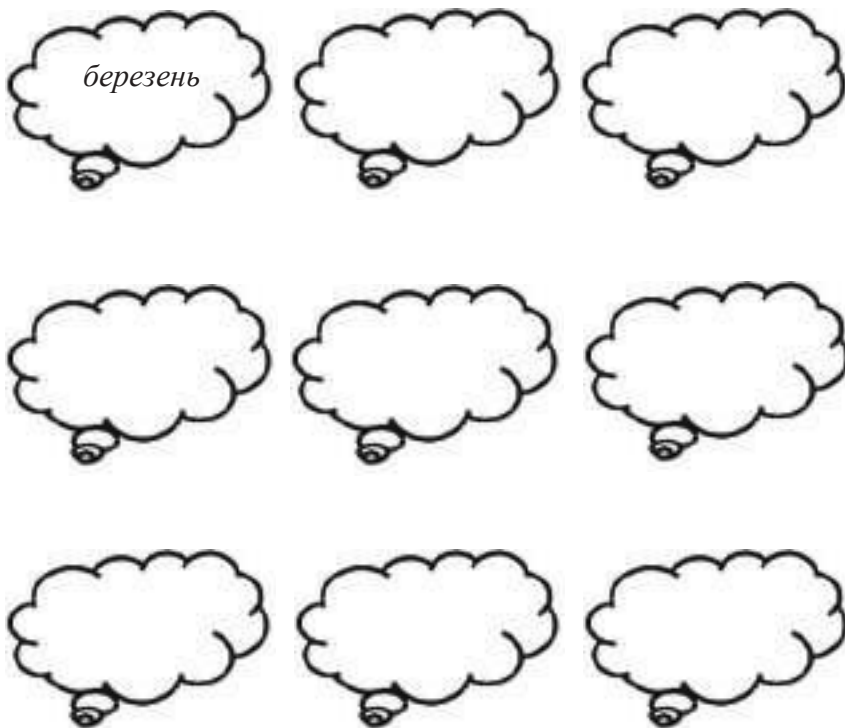
1, 2, 3, 4, _____, _____, 7, 8, _____, _____.

Завдання 27в.

Інструкція: запиши в хмаринках назви місяців, в назвах яких є м'який знак.

Мовний матеріал:

Наприклад:



Завдання 28.

Інструкція: запиши під диктовку слова словникового диктанту.

Мовний матеріал:

Інтер'єр, мільйон, модельєр, бар'єр, інтерв'ю, карбюратор, комп'ютер, кур'єр, кювет, круїз, павільйон, парашут, кар'єра, конвеєр, капсула, бюджет, брошура, більярд, медальйон, шиньйон, бюро, мільярд, кутюр'є, бюст, гіпюр, гра-вюра, сеньйор, прем'єра, компаньйон, дебют.

Наявність кількох варіантів написання спонукає учнів вдумуватися в значення того, що потрібно писати, а це сприяє мовленнєвому розвитку.

Завдання із теми правопису м'якого знака забезпечує поступовість формування знань, умінь, полегшує засвоєння абстрактних фонетичних та орфографічних понять, сприяє розвитку чуття мови, орфографічної пильності, орфографічного контролю за написанням орфограм, активізує розумову діяльність учнів. Одночасно важливо розвивати слухову увагу.

Завдання 29.

Інструкція: послухай уважно й піднімай руку, коли почуєш слова із м'яким знаком.

Мовний матеріал:

Миттю, мідь, огненний, гість, вісь, адресований, олівець, сіль, пристань, тьохкати, сьомий, вересень, гілля, палець, сьогодні, мільйон, антропогенний.

Отже, орфографічна навичка спирається на сформованість цілого комплексу взаємообумовлених знань, умінь і дій. Тільки за таких умов учень може застосувати теоретичні знання для пояснення написання, тобто діяти усвідомлено. Щоб орфографічна дія стала автоматизованою, учневі потрібно не тільки запам'ятати, а й усвідомити способи автоматизації, одним із яких є свідомий контроль, що передбачає вміння свідомо користуватися автоматизованими операціями та контролювати їх. Усвідомлена автоматизація практичних дій призводить

до формування навички, яка є заключним етапом засвоєння орфографії.

Запропонована методика корекційно-розвивального навчання з подолання дизорфографічних помилок в учнів із ТПМ підтвердила свою ефективність у процесі формування структурних складових орфографічної навички.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. — 1995. — Вып.70.
2. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков : пособие для учителя / Надежда Николаевна Алгазина. — М. : Просвещение, 1987. — 159 с.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Дмитрий Николаевич Богоявленский. — М. : Просвещение, 1966. — 202 с.
4. Булохов В. Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности / В. Я. Булохов // Нач. шк. — 1991. — № 1. — С. 9–11.
5. Граник Г. Г. Секреты орфографии / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1994. — 221 с.
6. Елецкая О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов : метод. рекомендации и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — М. : Шк. пресса, 2003. — 58 с.
7. Ковалик І. І. Вчення про словотвір / Іван Іванович Ковалик. — Львів. 1958. — 78 с.
8. Ковалик І. І. Про морфеми (морфи) у сфері мови і мовлення / Іван Іванович Ковалик // Мовознавство. — 1982. — № 1.— С. 3–11.
9. Лалаева Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. — СПб. : Спб-ГУПМ, 1999. — 36 с.
10. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб. : Союз, 2003. — 392 с.
11. Олійник І. С. Методика роботи з розвитку мови в V–VIII класах / Іван Степанович Олійник. — К. : Рад. школа, 1964. — 180 с.

12. Орфинская В. К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / Вера Константиновна Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей : ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1963. — Вып. 256. — С. 67–81.

13. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів / Іван Омелянович Синиця. — К. : Рад. шк., 1965. — 316 с.

14. Словник афіксальних морфем української мови / Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, В. С. Карпіловський, Т. І. Недозим. — К., 1998. — 435 с.

15. Снарская С. М. Грамматический разбор: фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический / С. М. Снарская, Н. В. Соловьев. — СПб. : Норинт, 2005. — 192 с.

16. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции / Евгения Федоровна Соботович. — К. : Эксмо, 1995. —

17. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией : учеб. пособие / Евгения Федоровна Соботович. — К. : ИСИО, 1981. —

18. Спирова Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушения письма и чтения в учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Дефектология. — 1988. — № 5. — С. 3–9.

19. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1–4 кл.) / Людмила Федоровна Спирова. — М. : Педагогика, 1980. — 192 с.

20. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. — М. : Просвещение, 1984, с. 45.

РОЗДІЛ VI.

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДИДАКТИЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ ТА АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
(Юлія Рібцун)**

ВСТУП

Психічний розвиток сучасних школярів зумовлений станом системи шкільної освіти, під час трансформації якої кількісно та якісно змінюються показники розвитку учнів. В умовах Нової української школи основні завдання освіти вже не зводяться до передавання знань у готовому, фіксованому вигляді, а вимагають швидко й максимально повно орієнтуватися в постійно змінюваних життєвих обставинах. Презумпція талановитості кожної дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, здоров'я та безпека — ось головні принципи, на яких ґрунтується сучасний освітній процес.

Пізнавальні психічні процеси здобувачів початкової освіти характеризуються зростанням довільності й регульованості, обсягу довільної та словесно-логічної пам'яті, швидким розвитком як говоріння й аудіювання, так і монологічного, писемного, внутрішнього мовлення. Провідними потребами учня початкових класів є пізнавальні, а новоутвореннями особистості молодшого школяра стають довільність, внутрішній план дій і рефлексія, які формуються в складній системі соціальних взаємин (учителі, батьки, ровесники). У період початкового навчання інтенсивно формуються інтелектуальні, моральні, естетичні почуття, а вольові якості виступають міцною платформою для систематичного навчання й водночас для їх поступового розвитку.

Через відсутність або спотвореність мовних засобів у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)

комунікативні навички практично не сформовані або перебувають у зародковому стані, що потребує значної допомоги педагогів на рівні усного та писемного мовлення. Завдання кожного педагога в умовах Нової української школи — знайти такі методи і прийоми, застосувати такі освітні стратегії, щоб процес самореалізації, саморозвитку та пізнавальні потреби учнів із ТПМ заохочували їх до безперервного якісного навчання.

Однією з прогресивних освітніх стратегій сучасної спеціальної освіти є **психолінгвістичні дидактичні технології**. Згідно з психолінгвістичним підходом, *мовлення* — це продукт мовленнєвої діяльності особистості, а *мовленнєва діяльність* — складнофункціональний двосторонній процес, багаторівнева структура, що **забезпечує зв'язок з усіма іншими психічними функціями**, сукупність психофізіологічних дій організму людини, які спрямовують на сприймання й розуміння мовлення, породження його в усній чи писемній формі (Т. Ахутіна, М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, Є. Соботович, Т. Ушакова, Л. Цветкова та ін.).

Відповідно концепції, запропонованої Є. Соботович, *лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності* (розуміння мовлення, фонетико-фонематична, лексико-граматична складові, зв'язне мовлення) спрямований на засвоєння мови, а *комунікативний* (операції ймовірного прогнозування, випереджувального синтезу, операції аналізу та контролю) — на її використання в актах комунікації. Психологічними механізмами мовленнєвої діяльності є *загальнофункціональні* (мисленнєві операції порівняння, узагальнення, класифікації, переносу, аналогії тощо, пам'ять, увага) та *специфічні мовленнєві* (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, мисленнєві операції сукцесивного та симультанного аналізу й синтезу).

Розгляд мовленнєвої діяльності в нероздільній єдності у складі вищих психічних функцій, урахування зазначених

компонентів і психологічних механізмів дасть змогу не лише визначити структуру мовленнєвих порушень, але й по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів компенсації та запобігання можливим вторинним відставанням у психофізичному розвитку молодших школярів.

1. ЛОГОПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ТЯЖКИ- МИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Виклики сучасного суспільства потребують задоволення ряду освітніх потреб, серед яких одним з найважливіших є питання психолого-педагогічної допомоги особам, котрі мають мовленнєві порушення. Загальні стратегії психолого-педагогічної допомоги здійснюють в трьох взаємопов'язаних напрямках: 1) психодіагностика; 2) психокорекція; 3) психологічне консультування.

Розглянемо загальні питання логопсиходіагностичної роботи з молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення, окремі методики діагностики та шляхи активізації їх пізнавального розвитку.

1.1. Загальні питання логопсиходіагностичної роботи з молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення

Психодіагностика — напрямок практичної психології, в рамках якого вивчають принципи, засоби побудови, методи визначення, оцінки та аналізу психологічних особливостей особистості, застосування діагностичних процедур з метою визначення кількісних і якісних показників деяких психологічних феноменів (Ю. Алексєєва, О. Артемчук, О. Бодальов, Л. Бурлачук, Ю. Гільбух, К. Гуревич, Ю. Забродін, Я. Коломинський, М. Корольчук, В. Лубовський, С. Максименко,

Р. Нємов, Є. Панько, Л. Самошкіна, Л. Собчик, В. Столін, О. Шишова та ін.).

У спеціальній психології *шкільна логопсиходіагностика* є тією ланкою, що дає змогу здійснити комплексну психолого-педагогічну оцінку загального розвитку дитини (як статично — у певний момент часу, так і в динаміці — у порівняльному плані), допомагає зафіксувати стан сформованості окремих складових психомовленнєвої діяльності, їх якісних особливостей, визначити характер порушення, механізми та структуру наявного розладу, ступінь його вираженості, встановити взаємозв'язок процесу навчання з індивідуальними особливостями учня, виявити резерви розвитку, ознайомити команду фахівців з отриманими результатами, обговорити наявні потреби дитини, труднощі в навчанні та соціалізації, оцінити умови навчання, спільно намітити найбільш продуктивні маршрутні точки розвитку та спрогнозувати оптимальні шляхи компенсації наявних порушень.

Основними *концептуальними джерелами логопсиходіагностики* є:

— теоретичне положення про те, що атиповий і нормативний розвиток протікають за аналогічними законами (Л. Виготський, В. Виноградова, Г. Волкова, Ж. Глозман, В. Калягін, Л. Кроль, О Михайлова, Г. Трошин, О. Хавін, Л. Цветкова та ін.);

— теоретичні конструкти Л. Виготського про зону актуального та найближчого розвитку дитини;

— вчення про інтеріоризацію психічних функцій: психічні функції, згідно з Л. Виготським, спочатку виникають як соціальні відносини, а згодом стають внутрішніми функціями психіки;

— вчення про практичний взаємозв'язок мовлення та мислення (Д. Браун, Дж. Брунер, Л. Виготський, Дж. Грін, М. Жинкін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Д. Слобін, О. Шахнарович та ін.);

— теорія Л. Виготського про складну структуру дефекту психічного розвитку (первинний дефект, наприклад у вигляді

порушення інтелектуального розвитку → уповільнення психомоторного розвитку → порушення пізнавальних процесів → порушення мовлення → особистісні зміни → труднощі соціалізації);

— вчення О. Лурії про мозкову організацію вищих психічних функцій;

— вчення про різні види мовленнєвої діяльності, їх психофізіологічну структуру, загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми (Т. Ахутіна, М. Вятютнев, Дж. Грін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, Д. Слобін, Є. Соботович, Л. Чистович);

— теоретичні положення В. Лубовського про загальні та специфічні закономірності атипового розвитку;

— вчення про методи комплексної діагностики порушень мовленнєвого розвитку в дітей (Л. Волкова, Е. Данілавічюте, К. Карлешп, Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мاستюкова, О. Орфінська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Н. Трауготт, Л. Трофименко та ін.);

— сучасні концепції розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Ч. Дарвін, О. Леонтєв, М. Лісіна, Й. Мюллер, Дж. Локк, Б. Ломов, Д. Фельдштейн та ін.).

В основу логопсиходіагностики покладено ряд сформульованих провідними спеціалістами в галузі спеціальної психології, нейропсихології, неврології (Л. Андронова-Аругюнян, Т. Візель, Л. Виготський, С. Забрамна, В. Кобильченко, С. Конопляста, І. Левченко, О. Леонтєв, В. Лубовський, О. Лурія, І. Мартиненко, Л. Прохоренко, Т. Розанова, С. Рубінштейн, Т. Сак, Є. Соботович, У. Ульєнкова, О. Усанова, Л. Цветкова, М. Шкловський та ін.) загальних і специфічних *методологічних принципів*, які враховують загальну поліпарадигмальність методологічних засад (єдність психолінгвістичних, психологічних, нейропсихологічних, нейро- та психофізіологічних, синергетичних, інклюзивних моделей), своєрідність

лого-, соціо-, морфо- та функціогенезу, особливості вікової періодизації (сензитивність, кризовість), закономірності гетеро- та асинхронії у формуванні вищих психічних функцій (Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, Т. Ілляшенко, Д. Ісаєв, Б. Ломов, В. Лубовський, С. Максименко, А. Обухівська, В. Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Т. Сак, М. Семаго, Г. Семенович, Е. Симерницька, Н. Стадненко, Л. Шипіцина та ін.):

— принцип *детермінізму*: психічні явища перебувають у тісному взаємозв'язку та можуть мати біо-, соціо- та психогенний характер, що пояснює причини розвитку та якісних змін психіки;

— принцип *відображення*: своєрідність психіки як особливої форми відображення, зумовлена не лише особливостями об'єктивної реальності, що сприймається за допомогою органів чуттів і мовлення, а й станом головного мозку дитини та її психофізичного здоров'я загалом;

— принцип *розвитку психіки в діяльності*: основною умовою розвитку психіки слугує та чи інша провідна діяльність;

— принцип *цілісності* передбачає розуміння психіки як цілісного інтегрального явища, складної багаторівневої системи, що здатна самоорганізуватися та підтримувати себе в стані динамічної рівноваги;

— принцип *відносної самостійності* означає, що будь-який психічний процес чи явище має чітку своєрідність у фізіологічній основі, формуванні, функціонуванні та розвитку;

— принцип *єдності методології та діагностики* реалізується шляхом підтвердження науково-теоретичних положень добором відповідного експериментального інструментарію;

— принцип *пріоритету телеологічного над каузальним*: виявлення дефіцитарних компонентів діяльності шляхом добору в т. ч. й особистісно зорієнтованих діагностичних завдань як складової частини життєвої ситуації дитини;

— принцип *диференційної діагностики відхилень у психічному розвитку* визначає урахування клінічного (неврологічного), нейропсихологічного, психолінгвістичного, лінгвістичного, психолого-педагогічного аспектів виявлення мовленнєвих порушень;

— принцип *розвитку* передбачає реалізацію генетично-моделюючого підходу через аналіз психіки як динамічного феномену, результату взаємодії особистості з природним і соціальним середовищем, наслідку навчання та виховання, трансформації якостей людини в психологічні якості її особистості;

— принцип *структурно-динамічної цілісності* ліг в основу співставлення індивідуально-особистісних характеристик розвитку із закономірностями онтогенезу;

— принцип *суб'єкт-суб'єктних відношень* є основною де-термінуючою силою експериментальної ситуації, адже валідність тестових результатів визначається саме типом суб'єктних відношень;

— принцип *позитивності* має на меті позитивне налаштування фахівця та дитини на процес і результати діагностики;

— принцип *єдності та взаємозв'язку* бере за основу існування та взаємодії суб'єктивного (що я відчуваю, про що думаю) та об'єктивного (як я поведжуся, що я конкретно роблю);

— принцип *командного підходу*: кожен спеціаліст з команди фахівців різного профілю фіксує ті особливості, які належать до сфери його компетентності, що дає можливість поглибити рівень обстеження, з'ясувати причини та механізми виявлених у дитини порушень;

— принцип *структурно-динамічного вивчення*, заснований на теоретичних поглядах Л. Виготського про ієрархію порушень у структурі дефекту, орієнтує на аналіз основних складових порушення з позицій їх системної детермінованості;

— принцип *інтегративного мультидисциплінарного вивчення розвитку дитини* (феноменологія → взаємозв'язок стану

сформованості вищих психічних функцій, особистісної сфери, генетичних факторів, функціонування мозкових структур), міждисциплінарного синтезу методів і прийомів практичної психології та логопедії;

— принцип *кваліфікації дефекту*: ураження різних ділянок мозку можуть призводити до ушкодження тієї ж самої психічної функції, проте механізми порушення будуть щоразу різними, що потребує нейропсихологічного аналізу наявних труднощів і визначення первинності дефекту;

— принцип *активності*: зовнішні умови організації обстеження певною мірою обумовлюють стан активності учня;

— принцип *якісного аналізу результатів діяльності дитини*, що передбачає зміщення акцентів з кінцевого результату (виконано / не виконано) на характер дій учня та його поведінку під час виконання завдання при обстеженні;

— принцип *з'ясування потенційних можливостей дитини* (зони актуального та найближчого розвитку дитини Л. Виготського) шляхом виконання різноступеневих діагностичних завдань, засвоєння нових способів та узагальнених дій у процесі співробітництва з дорослим;

— принцип *орієнтування на виявлення індивідуальності* дає можливість визначити зміст психодіагностичної гіпотези, скласти психологічний портрет досліджуваного, враховуючи самотність життєвого шляху, передумови формування, своєрідність і неповторність особливостей розвитку вищих психічних функцій;

— принцип *безоцінного ставлення* передбачає уникнення оцінних суджень щодо стану сформованості вищих психічних функцій, висновок формується лише в кількісній та якісній описовій формі;

— принцип *конкретності* відображає відносність, деяку ситуативність психологічного висновку, адже бере за основу відображення актуального стану дитини, її готовності до

взаємодії в конкретний період часу, з використанням певного діагностичного матеріалу;

— принцип *трансформації взаємодії особистості з реальністю* розкриває взаємозв'язки діагностованого із соціальним оточенням, природою та предметним середовищем;

— принцип *варіативності*: варіативне використання компонентів освітнього процесу різними фахівцями залежно від освітніх і психо-мовленнєвих потреб дитини, специфіки навчального предмета (діагностичний, корекційно-абілітаційний, методологічний модулі);

— принцип *використання збережених аферентацій* (аналізаторних систем), що побудований на полірецепторності та пластичності функціональних систем;

— принцип *опори на різні рівні організації психічних функцій* (нейронний, синтетичний, молекулярний);

— принцип *компенсації*, або створення нових функціональних систем;

— принцип *неперервності*: постійний психолого-педагогічний супровід упродовж навчального року (розроблення циклів занять і методичних рекомендацій).

У логопсиходіагностиці з метою отримання фактів щодо стану сформованості окремих компонентів психомовленнєвої діяльності дітей, визначення глибинних механізмів наявних мовленнєвих порушень, використовують певні *групи методів*, використовувани в загальній психології (Б. Ананьєв, Л. Бурлачук, Л. Венгер, К. Гуревич, Р. Кеттел, Г. Костюк, Х. Лійметс, С. Максименко, Н. Менчинська, Л. Регуш, Є. Романова, Б. Теплов, Г. Уішл та ін.): 1) організаційні методи; 2) емпіричні методи отримання наукових знань; 3) методи обробки даних; 4) інтерпретаційні методи.

Організаційними методами є порівняльний (поперечно-го зрізу), лонгітюдний (поздовжнього зрізу) та комплексний, *емпіричними методами отримання наукових знань* — біо-

графічні (збір анамнестичних даних, аналіз психолого-педагогічної та медичної документації і т. ін.), експериментальні (лабораторний, природний, формувальний, психолого-педагогічний експерименти), обсерваційні (спостереження, самоспостереження), праксиометричні (аналіз процесів і продуктів діяльності) та психодіагностичні методи (стандартизовані, проєктивні тести, бесіда, анкети, інтерв'ю), *методами обробки даних* — кількісний (математично-статистичний) і якісний аналіз, у т. ч. й психологічна казуїстика (врахування типових і атипових варіантів психомовленнєвих проявів), *інтерпретаційними методами* — генетичний (вертикальний аналіз розвитку) і структурний (горизонтальний аналіз структурних зв'язків) методи.

Якщо говорити про організаційні методи, то порівняльний метод дає змогу зіставити різні групи людей за віковим критерієм, видом діяльності, мовленнєвого порушення; лонгitudний метод дає можливість діагностувати тих самих осіб упродовж тривалого часу; комплексний метод спрямований на встановлення взаємозв'язків між різними сферами розвитку особистості.

Завдяки **вивченню медичної** (морфогенетичний розвиток) **та педагогічної** (психолого-педагогічна характеристика) **документації** експериментатор отримує загальні відомості про здобувача початкової освіти [прізвище, ім'я, дата народження, які заклади відвідував (-ла), інформацію про анамнез (здоров'я матері та батька, перебіг вагітності, пологи, ранній розвиток дитини, наявні травми та супутні захворювання)], групу здоров'я (основна, спеціальна), характер наявних відхилень у функціонуванні органів і систем, можливі причини та механізми порушення психо-мовленнєвого розвитку та його динаміку, рівень сформованості загальних умінь та навичок, що має прогностичне значення для подальшого планування компенсаційної роботи.

Якщо **спостереження** як провідний емпіричний метод полягає в систематичному й навмисному, фіксованому сприйманні зовнішніх психічних проявів, який доволі часто використовують у логопсиходіагностиці, то інтроспекція для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є практично недоступною.

Метод спостереження застосовують при мінімальному втручанні експериментатора та дає можливість отримати уявлення про різноманітні психофізичні особливості школяра при виконанні продуктивних чи непродуктивних видів діяльності.

Спостереження повинно бути довготривалим, його мають проводити цілеспрямовано, у природних умовах. За ступенем участі дорослого в процесі дослідження воно може бути *пасивним*, або *вільним*, коли експериментатор жодним чином не втручається в діяльність дитини, та *активним*, або *включеним*, під час якого здійснюють психолого-педагогічний експеримент.

За ступенем формалізованості спостереження може бути *неконтрольованим* і відбуватися на початкових етапах знайомства з учнем, ще не маючи чітко поставленої мети, та *контрольованим*, тобто відбуватися у спеціально створених ситуаціях; за регулярністю проведення — систематичним, коли спостереження експериментатора конкретизоване, та *випадковим*, яке хоч заздалегідь і не планують, проте воно може стати джерелом корисної інформації; за умовами організації — *відкритим* і *прихованим*, що може впливати на поведінкові реакції досліджуваного.

Особливий акцент експериментаторові доцільно зробити на *спостереженні за комунікативною поведінкою учнів* під час ділової (навчальна сумісна діяльність) та вільної (побутова, ігрова) взаємодії між собою та дорослим (педагогами). Доцільно звернути увагу на прояви ініціативності чи індиферентності молодших школярів у спілкуванні, обраний спосіб

(вербальний, невербальний), паралінгвістичні засоби (міміка, жести), вміння підтримувати тему бесіди, використовуючи доречні лексико-граматичні форми з дотриманням причинно-наслідкових зв'язків, продуктивність спілкування, наявні бар'єри на цьому шляху, поведінкові особливості (відчуженість, упевненість, негативізм, нетерплячість, реактивність у відгуках на мовленнєві стимули, скутість, сором'язливість, страх, штучна часова обмеженість спілкування тощо), необхідність зовнішньої стимулювальної допомоги.

Звертає на себе увагу суб'єктивність методу спостереження та неможливість статистичної обробки отриманих результатів, хоча ступінь прояву тих чи інших ознак може бути виражений кількісними показниками. Насамперед експериментатор визначає мету спостереження, що полягає у вивченні, при потребі порівнянні тих чи інших проявів особливостей психофізичного розвитку дитини в процесі ігрової, навчальної, комунікативної та ін. видів діяльності. Згідно із наміченим завданням вибирає спосіб спостереження, який би забезпечував найбільш повний збір інформації, та спосіб реєстрації отриманих даних, їх оброблення та інтерпретацію. Під час спостереження експериментатор визначає наявність і характер поведінкових і комунікативних труднощів молодшого школяра, зокрема мотивів до спілкування, видів контактів, переживань щодо власної «мовленнєвої неспроможності», захисних реакцій.

Праксиометричні методи у вигляді **вивчення продуктів діяльності** дають змогу отримати інформацію про внутрішній світ дитини, її творчі здібності, приховані страхи та потреби, графо-моторні навички, пізнавальні процеси, особистість загалом.

Експериментальні методи репрезентовані різними видами **експерименту**, які передбачають активне втручання в діагностичний процес. Якщо природний експеримент є найпоши-

ренішим у логопсиходіагностиці, адже саме він передбачає активне спілкування та спільну діяльність, то лабораторний проводять із використанням спеціальної апаратури.

Метод експерименту застосовують у спеціально змодельованих, переважно особистісно орієнтованих умовах.

Констатувальний експеримент спрямований на встановлення фактичного стану вищих психічних функцій здобувача початкової освіти, наявність причинно-наслідкових зв'язків, простеження певних залежностей та закономірностей і дає змогу створити загальний психолого-педагогічний портрет досліджуваного або проаналізувати конкретні внутрішні механізми окремих функцій, явищ, станів, спрогнозувати можливий подальший їх розвиток. З метою виявлення вираженості наявного порушення використовують методики, підібрані за ступенем складності.

Слід зазначити, що переважна більшість методик є поліфункціональними, тобто одночасно спрямованими на вивчення різних сторін дитячої психіки. Спочатку учня вводять у ситуацію експерименту, озвучують інструкцію, тобто повідомляють зміст діагностичного завдання, а згодом спостерігають за діяльністю дитини, при потребі надають їй дозовану різнорівневу допомогу, заносять у протокол отримані результати виконаної проби.

Прогнозування розвитку дитини при цілеспрямованому психолого-педагогічному впливові, визначення зони найближчого розвитку стає можливим завдяки *навчальному експериментові* (Л. Виготський, Т. Жук, С. Забрамна, Н. Іванова, Т. Ілляшенко, І. Левченко, Н. Непомняща, А. Обухівська, С. Рубінштейн, Н. Стадненко, Є. Стребелева та ін.).

Система спеціально розроблених завдань передбачає надання дозованої допомоги різних навчальних рівнів, пропонованих за принципом «від простого до складного», а саме:

- а) просте перепитування, тобто прохання повторити те чи

інше слово, інструкцію загалом — привернення уваги дитини до сказаного чи зробленого;

б) схвалення чи стимулювання подальших дій, наприклад: «Добре», «Молодець», «Далі», «Продовжуй»;

в) уточнення, чому дитина виконує завдання саме так — простеження логічного ланцюжка її міркувань («мислення вголос»);

г) навідні питання чи зауваження експериментатора;

г) підказка, порада діяти певним способом;

д) демонстрація дій і прохання самостійно повторити аналогічну дію;

е) поетапне навчання тому, як потрібно виконати завдання.

Критеріями оцінювання результатів навчального експерименту є:

а) стан орієнтувальної діяльності (активний / пасивний);

б) сприйняття допомоги за кількістю «уроків-підказок» (за умов типового розвитку — 1–5, при порушенні інтелектуального розвитку — до 20).

Проведення експерименту передбачає три наскрізних взаємопов'язаних етапи.

На першому, або підготовчому, етапі висувають гіпотезу, правильність якої потрібно перевірити, здійснюють статистично значущий відбір однолітків з однорідним мовленнєвим розладом, розробляють спеціальну методикау.

На другому, чи основному, етапі створюють власне експериментальні ситуації, оцінювання яких відбувається на проміжних зрізах у вигляді співставлення результатів ефективності запропонованих експериментальних заходів і фіксації можливих труднощів, які потребують подальшого врахування.

Третій, або заключний, етап полягає в аналізі наслідків повної реалізації експериментальної системи заходів, характеризують умови (організаційні, психологічні, дидактичні

тощо), за яких простежується висока ефективність психолого-педагогічного впливу за більш короткий проміжок часу.

Психодіагностичні методи репрезентовані різними видами тестів, бесід та інтерв'ю. Тести досягнень є системою діагностичних завдань, спрямованих на виявлення рівня знань, умінь та навичок, наявних у дитини, тести інтелекту — розумового потенціалу, креативності — творчих здібностей, особистісні — окремих сторін особистості, прожективні (проективні) — прихованих потреб і цінностей.

Під час встановлення особистого емоційного контакту з дитиною, спілкування з нею використовують **метод бесіди або інтерв'ю**. Залежно від віку та психо-мовленнєвих особливостей обстежуваного, ступеня порушення, намічених діагностичних завдань бесіда може бути вільною, що фіксує важливі факти життя дитини, частково структурованою та складатися з доступних розумінню питань, уведених у природну бесіду, а також структурованою, у вигляді опитувальника, коли питання ставлять у певній послідовності.

Експериментатор може поставити учневі прямі запитання, що передбачає їх однозначне розуміння (Як тебе звати? Скільки тобі років?), непрямі (Як ти думаєш, чому...?) та проєктивні питання (Якби ти опинився в такій ситуації, то як би вчинив?), коли відбувається перенесення наявних проблем на інші предмети чи об'єкти.

У результаті спілкування експериментатор отримує загальні уявлення про школяра та родину (склад сім'ї, професія кожного з батьків, умови виховання, взаємини, режим дня), його соціально-побутове орієнтування, розуміє наскільки учень (-иця) проявляє загальну обізнаність у довір'ї, сформованість навчальних навичок (зокрема з математики, читання та письма), оцінює характер наявних помилок, відповідність знань, умінь, навичок молодшого школяра вимогам типових освітніх програм.

Інтерпретаційні методи спрямовані насамперед на фіксацію виявлених психологічних фактів, їх дефіцитарності, подальший кількісний і багаторівневий якісний аналіз виконання учнями діагностичних завдань, що дає можливість сформулювати перелік нейропсихологічних симптомів, виявити найбільш пошкоджені компоненти (переважно пізнавальні, моторні, експресивні, фонематичні) у загальній структурі мовленнєвого розладу, механізми наявних психо-мовленнєвих порушень.

В основі якісного аналізу лежать динамічні (темп) і часові (кількість витраченого часу) параметри, ставлення школяра до сприймання експериментального матеріалу та виконання запропонованих завдань, вибрані учнем способи орієнтування, відповідність дій у діагностичних ситуаціях, критичність здобувача початкової освіти до результатів виконання проб, продуктивне використання ним запропонованої допомоги.

Нормотиповим є безпомилкове виконання учнями діагностичних завдань; легкий рівень порушень передбачає уповільнення темпів роботи, поодинокі помилки, які при звертанні уваги педагога школяр самостійно виправляє; складні порушення супроводжуються численними помилками, коригування яких ані самостійно, ані з допомогою не відбувається.

Під час логопсиходіагностичного обстеження використовують ряд *підходів*: геронтологічний, «гнучкий», дитиноцентричний, індивідуальний нормотипово зорієнтований, лінгвістичний (структурно-функціональний), нейропсихологічний, психолінгвістичний, психолінгвосинергетичний, психометричний, раритетний (здібності, вподобання), семіотичний, синдромальний (системно-інтегративний) (О. Ахманова, Т. Ахутіна, Л. Вассерман, Л. Виготський, Т. Візель, Е. Данілавічюте, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Є. Соботович, А. Усіпбаєва, Є. Хомська, Л. Цветкова, М. Halliday та ін.).

Методика логопсиходіагностики, яку ми розробили, створена з дотриманням комфортного психоемоційного режиму,

мотиваційної бази, вікової відповідності, спрямована на багатоаспектний аналіз пізнавально-мовленнєвого та особистісного розвитку, створення «портрета неповторності» здобувача початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення та була здійснена за такими *опорними точками*:

- позиція школяра (інтерес до школи, навчальні мотиви, психомовленнєва активність), шкільна успішність;

- рухова сфера (визначення провідної руки, динамічна та кінестетична організація рухів; зорово-рухова координація, графо-моторні навички);

- гнозис (зорово-предметний, зорово-просторовий), сприймання мовлення, ритмізованих рядів;

- увага (зорова, слухова; концентрація, стійкість, розподіл, переключення, обсяг);

- мнестичні процеси (зорова, слухо-мовленнєва пам'ять);

- загальний інтелект, розумова працездатність, навчуваність, абстрактне мислення;

- емоційний інтелект, емоційно-особистісна сфера, у т. ч. й довільна регуляція психічної діяльності, функції планування та контролю, особистісні реакції на мовленнєвий розлад, поведінкові прояви, особливості самоподання та самооцінка (сором'язливість, демонстративність, типовість), уміння встановлювати й підтримувати контакти з ровесниками та дорослими;

- стан розуміння мовлення, ступінь лінгвістичного дисбалансу на рівні усного та писемного мовлення (мовленнєво-рухова сфера, фонемоутворення, мовні засоби);

- інтегративна діяльність лівої та правої півкуль (симультанно-сукцесивні аналіз і синтез);

- адаптивні можливості та соціалізація молодшого школяра;

- потенційні можливості («внутрішня картина здоров'я»);

- нейродинамічний компонент психічної діяльності загалом.

Логопсиходіагностичною роботою (задля уникнення перевтоми та виснаженості) не передбачена чітка регламентація послідовності як загального обстеження окремих складових, так і виконання окремих завдань.

Відповідно до отриманих результатів діагностики прогнозують загальні можливі шляхи компенсаційної (корекційно-розвивальної) роботи, а поточний моніторинг у вигляді наскрізних діагностичних зрізів упродовж навчального року, навчальні формувальні експерименти дають змогу простежувати динаміку розвитку кожного учня, його компенсаторні можливості, вносити коригування в освітній процес.

1.2. Методика логопсиходіагностики молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

1.2.1. Діагностика готовності дитини до шкільного навчання

Діагностуючи здобувачів початкової освіти з порушеннями мовленнєвого розвитку, педагоги доцільно звернути особливу увагу на:

- стан розвитку в першокласника найважливіших пізнавальних процесів і сформованості навичок, що складають основу успішної навчальної діяльності;
- сформованість внутрішньої позиції школяра;
- здатність зайняти соціально прийнятну й продуктивну позицію у спілкуванні з дорослими та ровесниками.

1-й клас

1.2.1.1. Визначення стану сенсомоторного розвитку учня, розвитку дрібної моторики й зорово-рухової координації. Орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна – Йєрасика

Тест складається з трьох субтестів, якість виконання яких допоможе педагогові: а) визначити ведучу руку школяра; б) показати, наскільки учень (-иця) здатний (-а) зосереджено, не відволікаючись, певний час виконувати запропоноване завдання; в) визначити в загальних рисах інтелектуальний розвиток першокласника.

Субтест 1. Малювання чоловічої фігурки по пам'яті

Обладнання: аркуш паперу, простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має зобразити чоловічу фігурку. Якщо учень (-иця) проявляє нерішучість і не починає виконувати завдання, педагог підбадьорює його (її): «Спробуй намалювати чоловічка. Ось побачиш, що в тебе все вийде». При можливих уточненнях школяра щодо виконання завдання педагог не надає жодних додатко-

вих пояснень, тільки повторює інструкцію, не звертає увагу учня на зроблені помилки. Слід пам'ятати, що жіночу фігурку зображувати не можна.

Інструкція: «Намалюй, будь ласка, чоловічу фігурку. Малюй так, як умієш».

Основні показники тесту (див. рис. 1.1):

— спосіб малювання: а) «синтетичний (контурний) спосіб»: усю фігуру ніби можна обвести одним контуром, не відриваючи олівця від паперу; усю фігуру (голова, шия, тулуб, кінцівки) малюють одразу, як єдине ціле, а не з окремих закінчених частин (руки й ноги неначе «ростуть» з тулуба); б) «аналітичний спосіб»: зображення кожної частини тіла здійснюють окремо (наприклад, спочатку малюють тулуб, а потім «прикріплюють» руки й ноги);

— наявність на малюнку основних частин тіла;

— символічне промальовування окремих частин тіла:

а) голова — акцент на розумі та підвищеному контролі;
б) вуха — можливість слухати й чути, сприймати інформацію на свою адресу; в) очі — орган суму, тривоги та контролю;
г) рот — можливість їсти, розмовляти й нападати; г) шия — можливість здійснення контролю розуму над емоціями;
д) тіло — почуття; е) руки — встановлення контакту з близькими людьми; є) ноги — опора та свобода пересування.

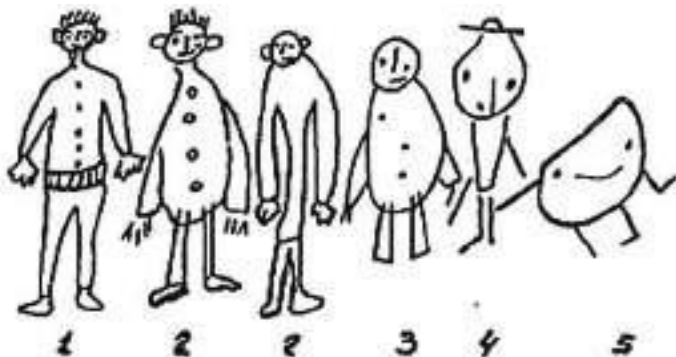


Рис. 1.1. Зразки можливого зображення фігурки чоловіка

Оцінювання виконання:

1 бал: а) намальована «синтетичним способом» фігура має голову, тулуб і кінцівки; б) голова, не більша за розміром від тулуба, сполучена з ним шиєю; в) на голові є волосся, яке може прикривати головний убір; вуха, а на обличчі очі, ніс і рот; г) руки закінчуються кистю з п'ятьма пальцями; ноги внизу відігнуті, імітуючи стопи;

2 бали: аналогічні вимоги, тільки малювання «аналітичним способом»; можлива відсутність окремих деталей (шия, волосся, палець руки);

3 бали: фігура має голову, тулуб і кінцівки; кінцівки об'ємні, зображені двома лініями; можлива відсутність окремих деталей (шия, волосся, вуха, пальці, ступні);

4 бали: примітивний малюнок з головою і тулубом; кінцівки намальовані тільки однією лінією;

5 балів: відсутнє чітке зображення тулуба, «головоніжка», карлючки.

Субтест 2. Копіювання слів, написаних прописними буквами

Обладнання: аркуш паперу з реченням, написаним прописними буквами: «Він їв суп» (див. рис. 1.2), простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має переписати речення. За умов, якщо одне слово не вміститься в рядок, педагог наголошує, що його можна написати вище чи нижче. Слід зважати на те, що учні-шкульги відчують особливі труднощі при перемальовуванні прописних літер.

Інструкція: «Поглянь, будь ласка, тут щось написано. Ти ще не вмієш писати, але спробуй. Напиши ось тут так само».

The image shows the sentence "Він їв суп" written in a cursive, handwritten style. The letters are connected and fluid, typical of a child's or a student's handwriting. The word "Він" is on the left, "їв" is in the middle, and "суп" is on the right.

Рис. 1.2. Зразок для копіювання слів

Основні показники тесту:

- точність копіювання;
- дотримання розміру букв;
- розбірливість літер.

Оцінювання виконання:

1 бал: а) букви чітко пов'язані у три слова, написані повністю розбірливо; б) букви перевищують розмір літер зразка не більш ніж у 2 рази (перша буква за висотою відповідає прописній букві); в) скопійована фраза відхиляється від горизонтальної лінії не більше ніж на 30°;

2 бали: а) зразок скопійований розбірливо; б) розмір букв і дотримання горизонтальної лінії не співвіднесені;

3 бали: а) запис розділено на 3 частини; б) можна зрозуміти хоча б 4 букви зразка;

4 бали: а) хоча б 2 букви відповідають зразку; б) запис розміщено в рядок;

5 балів: карлючки.

Субтест 3. Змальовування груп точок

Обладнання: аркуш паперу зі зразком групи точок (див. рис. 1.3), простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має перемалювати групу точок. Йому (їй) потрібно вказати місце, де саме виконувати завдання. Особливу увагу слід звернути на те, як учень (-иця) виконує поставлене завдання: а) працює однією рукою чи перекладає олівець з однієї руки в іншу; б) сидить спокійно чи крутиться під час виконання завдання, впускає олівець, шукає його під столом; в) починає малювати саме у вказаному місці, малює будь-де, просто обводить контур зразка; г) оцінює свою роботу, звіряє її виконання зі зразком.

Інструкція: «Поглянь, тут намальовані точки. Намалюй, будь ласка, точки так, як ти бачиш на малюнку».

- б) кількість точок не повинна перевищувати 20 й бути менше 7;
в) припустимий розворот навіть на 180° ;

4 бали: а) контур малюнка складається з точок; б) кількість точок і їх розташування не відповідає зразку;

5 балів: карлючки.

Загальні рекомендації за сумарними результатами виконання тесту:

1) 3–6 балів – високий рівень готовності до шкільного навчання; 2) 7–9 балів — достатній рівень адаптації до шкільних вимог; 3) 10–15 балів (10–11 балів — нижня межа, ризик неуспішності в опануванні математичними знаннями та предметами мовного циклу; 12–15 балів — порушення інтелектуального розвитку) — низький рівень.

1.2.1.2. Вивчення рівня вербального (абстрактного) мислення.

Методика Я. Йерасека

Обладнання: бланк тесту (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Бланк до методики Я. Йерасека

№	Питання	Відповідь		Інші відповіді	Бали
		правильна	помилкова		
1	Яка тварина більша: кінь чи собака?	0	-5		
2	Уранці ми снідаємо, а вдень?	0	-3		
3	Удень видно, а вночі?	0	-4		
4	Небо блакитне, а трава?	0	-4		

№	Питання	Відповідь		Інші відповіді	Бали
		правильна	помилкова		
5	Яблука, груші, сливи, персики — це що?	+1	-1		
6	Київ, Луцьк, Одеса, Львів — це що?	Міста +1	-1	Станції 0	
7	Футбол, плавання, біг, хокей, волейбол — це...	Спорт, фізкультура +3	0	Ігри, вправи +2	
8	Дитинча корови — це теля. Маля собаки — ...? Дитинча коня — ...?	Цуценя, лоша +4	-1	Хтось один (чи цуценя, чи лоша) 0	
9	Чому у всіх машин є гальма?	Щоб зупиняти, уповільнювати рух з метою уникнення небезпеки або завершення їзди +1	-1		
10	Чим схожі між собою молоток і сокира?	2 спільні ознаки +3	0	Названа одна спільна	

№	Питання	Відповідь		Інші відповіді	Бали
		правильна	помилкова		
				ознака +2	
11	Чим відрізняються гвинт і цвях?	У гвинта є різьба +3	0	Гвинт загвинчують, а цвях забивають; у гвинта є гайка +2	
12	Собака більше схожий на кішку чи курку? Чим? Що в них однакове?	На кішку, з виділенням ознак схожості 0	На курку -3	На кішку, без ознак подібності -1	
13	Чим схожі між собою білка та кішка?	2 ознаки +3	0	1 ознака +2	
14	Які ти знаєш транспортні засоби?	3 засоби: наземний, повітряний, водний +4	0	3 наземних транспортних засоби +2	
15	Чим молода людина відрізняється від старої?	3 ознаки +4	0	2 ознаки +2	

Методичні рекомендації щодо проведення. Для визначення рівня вербального мислення, уміння мислити логічно та зв'язно формулювати власні думки учень (-иця) відповідає на питання педагога, відповіді на які оцінюють за відповідною шкалою.

Інструкція: «Відповідай, будь ласка, на мої запитання».

Перелік запитань:

1. Яка тварина більша: кінь чи собака?
2. Уранці ми снідаємо, а вдень?
3. Удень видно, а вночі?
4. Небо блакитне, а трава?
5. Яблука, груші, сливи, персики — це що?
6. Київ, Луцьк, Одеса, Львів — це що?
7. Футбол, плавання, біг, хокей, волейбол — це... .
8. Дитинча корови — це теля. Малюк собаки..... Дитинча коня —
9. Чому у всіх машин є гальма?
10. Чим схожі між собою молоток і сокира?
11. Чим відрізняються гвинт і цвях?
12. Собака більше схожий на кішку чи курку? Чим? Що в них однакове?
13. Чим схожі між собою білка та кішка?
14. Які ти знаєш транспортні засоби?
15. Чим молода людина відрізняється від старої?

Основні показники тесту:

- здатність узагальнювати;
- уміння зіставляти;
- можливість довести свою думку.

Оцінювання виконання:

- I рівень: 24 і більше — високий;
- II рівень: 14–23 — достатній;
- III рівень: 0–13 — середній;
- IV рівень: (–1)–(–10) — низький;
- V рівень: (–11) та менше — дуже низький.

1.2.1.3. Визначення особливостей мовлення, наочно-образного мислення та просторових уявлень.

Методика В. Глухова

Тест складається з трьох субтестів.

Субтест 1. Переказ невеликого та простого літературного тексту

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) після прослуховування оповідання має переказати його. Матеріал для переказу добирають з огляду на мовленнєві можливості учня. За потреби педагог використовує навідні запитання, пропонує ілюстративний матеріал (у т. ч. й конфліктні зображення) (див. рис. 1.5).



Рис. 1.5. Допоміжний ілюстративний матеріал для переказу

Мовленнєвий матеріал — «Казка про парасольку» М. Золотової.

Була собі парасолька. Вирішила вона піти погуляти. Іде та іде. Бачить — ростуть гриби. А тут пішов дощ.

— Давайте, — каже парасолька, — я вас від дощу закрию.

— Е ні, — ми дощ любимо!

Пішла парасолька далі. А назустріч їй дівчинка. Побачила парасольку і бігом до неї.

— Ось, — зраділа парасолька, — хто мені радий!

Інструкція: «Уважно послухай, будь ласка, казку. Зараз я розповім її тобі ще раз. Коли я закінчу, розкажеш мені, що запам'ятав (-ла)».

Основні показники тесту:

— розуміння змісту казки;

— дотримання послідовності переказу.

Оцінювання виконання:

5 балів: а) самостійний переказ; б) повністю передано зміст, збережено зв'язність і послідовність переказу; в) використання різноманітних мовних засобів, дотримання літературних норм при переказі;

4 бали: а) незначна допомога дорослого (спонукання, стимулюючі питання); б) зміст тексту повністю передано; в) окремі порушення зв'язного відтворення тексту, недоліки в структурі побудови речень;

3 бали: а) допомога педагога у вигляді повторних навідних питань; б) пропуски незначних частин тексту; в) мінімальні порушення зв'язності переказу;

2 бали: а) переказ лише за навідними питаннями; б) значно порушена зв'язність, послідовність переказу; в) смислові помилки, пропуски частин тексту, бідність вживаних мовних засобів.

1 бал: завдання не виконано.

Субтест 2. Складання оповідання за серією сюжетних картинок

Обладнання: серія сюжетних картинок «Годівниця» (див. рис. 1.6).

Мовленнєвий матеріал — оповідання «Годівниця» А. Журавльової.

Був зимовий ранок. Тарасик снідав на кухні. Раптом на підвіконня за вікном сів горобець. Стукнув дзьобиком у шиб-

ку і злетів. Через хвилину повернувся, ніби чекав на частування. У Тарасика виникла ідея. Він попросив у батька дощечку, інструменти та й став майструвати. Вже до вечора годівниця була готова. Разом із батьком хлопчик приладнав її до вікна. Вранці до годівниці прилетіли горобці і синички. Усім було досить і місця, і їжі.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр з опорою на серію сюжетних картинок придумує оповідання. За умови виникнення утруднень педагог допомагає учневі навідними та уточнюючими запитаннями, читає готовий текст.

Інструкція: «Уважно розглянь, будь ласка, картинки. Розкажи, що зображено на кожній із них. Склади оповідання про те, що ти побачив (-ла)».

Основні показники тесту:

- дотримання логічної послідовності;
- зв'язність розповіді.



Рис. 1.6. Ілюстративний матеріал до методики В. Глухова

Оцінювання виконання:

5 балів: а) самостійна розгорнута розповідь; б) збережена послідовність подій і зв'язків між окремими епізодами; в) відсутні аграматизми;

4 бали: а) незначна допомога педагога у вигляді навідних питань, привернення уваги учня до ілюстративного матеріалу; б) повністю збережена смислова відповідність; в) можливі одиничні пропуски окремих фактів; г) незначні граматичні помилки;

3 бали: а) допомога педагога у вигляді використання мовленнєвого матеріалу, навідних запитань; б) можливі пропуски окремих подій; в) деякі смислові невідповідності, дещо порушена логічність розповіді;

2 бали: а) потреба у значній допомозі дорослого; б) різко порушена логічна послідовність розповіді; в) смислові помилки у вигляді пропуску суттєвих фрагментів; г) розповідь замінена перерахуванням дій, побачених на картинках;

1 бал: завдання не виконано.

Субтест 3. Розуміння логіко-граматичних конструкцій

Обладнання: зошит, ручка, лінійка, простий олівець, аркуш паперу.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має виконати завдання педагога. За умов виникнення труднощів педагог повторює інструкцію. Завдання можна варіювати, змінюючи назви геометричних фігур, імена.

Інструкція: «Слухай мене, будь ласка, уважно та виконуй завдання.

- Покажи ручкою лінійку (лінійкою зошит, зошитом олівець).
- Намалюй хрестик під кругом (круг під хрестиком).
- Миколку вдарив Петрик. Хто забіяка?
- Оленка старша за Тетянку. Назви ім'я молодшої дівчинки».

Основні показники тесту:

- уміння дослухати завдання до кінця;
- розуміння змісту завдань;
- уміння встановлювати внутрішні зв'язки.

Оцінювання виконання:

3 бали: правильне виконання всіх завдань;

2 бали: безпомилкове виконання половини завдань;

1 бал: завдання не виконані взагалі чи тільки одне з чотирьох.

1.2.1.4. Виявлення рівня розвитку довільної поведінки.

Методика Л. Красильнікової «Так» і «ні» не говорити»

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має відповідати на запитання педагога, уникаючи слів «так» і «ні». Серед поданих запитань 10 провокують школяра на відповідь «так», і 10 — на відповідь «ні», інші є нейтральними. За умов виникнення питань інструкція повторюється. Інструкція може супроводжуватись конкретизованим поясненням. Наприклад: «Якщо я спитаю тебе: "У тебе є іграшки?", ти маєш відповісти: "У мене є іграшки" або "У мене багато іграшок", тобто без слова "так". Якщо я запитаю: "Люди ходять по стелі?", ти можеш відповісти: "Люди по стелі не ходять" або "Такого не може бути"». Педагог не говорить учневі про правильність чи помилковість його відповідей, а просто фіксує повні мовленнєві відповіді, зазначає тривалість паузи перед відповіддю.

Інструкція: «Відповідай, будь ласка, на мої питання, але будь уважним (-ою): ти не повинен (-на) говорити слів "так" і "ні". Чи ти запам'ятав (-ла), яких слів не можна говорити?»

Перелік запитань:

1. Як тебе звати?
2. Ти хлопчик чи дівчинка?
3. Ти любиш ходити в школу?
4. Ти живеш далеко від школи?

5. Ти любиш морозиво?
6. Якого кольору буває морозиво?
7. Ти їв чорне морозиво?
8. Ти вмієш ходити на руках?
9. Ти умієш літати?
10. Твій тато (твоя мама) грає машинками (ляльками)?
11. Уночі сонечко світить?
12. Вовк боїться зайця?
13. Ти любиш ходити до лікаря?
14. Якого кольору халат у лікаря?
15. Лікар стриже дітей?
16. Тебе звуть... (*неправильне ім'я*)?
17. Корова вміє літати?
18. Ти зараз спиш?
19. Ти ходиш у школу?
20. На тобі сукня (штани) (*одяг на учневі / учениці*)?
21. Узимку росте трава?
22. Трава біла?
23. Якого кольору сніг?
24. Сніг гарячий?

Основні показники тесту:

- кількість відповідей, що відповідає правилам;
- наявність можливих варіативних відповідей.

Оцінювання виконання:

— високий рівень: усі відповіді надано згідно з правилами; учень (-иця) використовує стверджувальний кивок або заперечливе хитання головою;

— середній рівень: вживає «заборонені» слова, однак під час відповіді самостійно виправляє власні помилки;

— низький рівень: школяр (-ка) або мовчить (не дає жодної відповіді упродовж 10–30 с), або намагається щось відповісти, але в нього (неї) нічого не виходить.

1.2.1.5. Діагностика довільності психічних процесів (пам'яті, уваги).

Методика О. Лурії «Заучування 10 слів»

Субтест 1. Вивчення довільної пам'яті

Обладнання: 24 предметні картинки із зображенням знайомих предметів (стілець, ваза, окуляри, чашка, засць, сніговик, дім, футболка, кавун, олівці, парасолька, гриб, яблуко, дерево, м'яч, велосипед, цукерки, сонце, груша, годинник, ножиці, кошик, телефон, метелик) (див. табл. 1.2).

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр запам'ятовує предметні зображення, розглядаючи кожне упродовж 3 с, і вже без зорової опори називає ті, що вдалось запам'ятати.

Інструкція: «Розглянь, будь ласка, ці картинки. Чи всі предмети тобі знайомі? Спробуй запам'ятати їх. Назви всі ті зображення, що ти запам'ятав (-ла)».

Основні показники тесту: кількість предметних зображень, які вдалось запам'ятати.

Оцінювання виконання:

— високий рівень — пригадування та називання понад 10 зображень;

— достатній рівень — називання 8 зображень, можливі поодинокі помилки;

— низький рівень — запам'ятовування менше 6 предметних зображень, випадкові вгадування.

Субтест 2. Заучування 10 слів

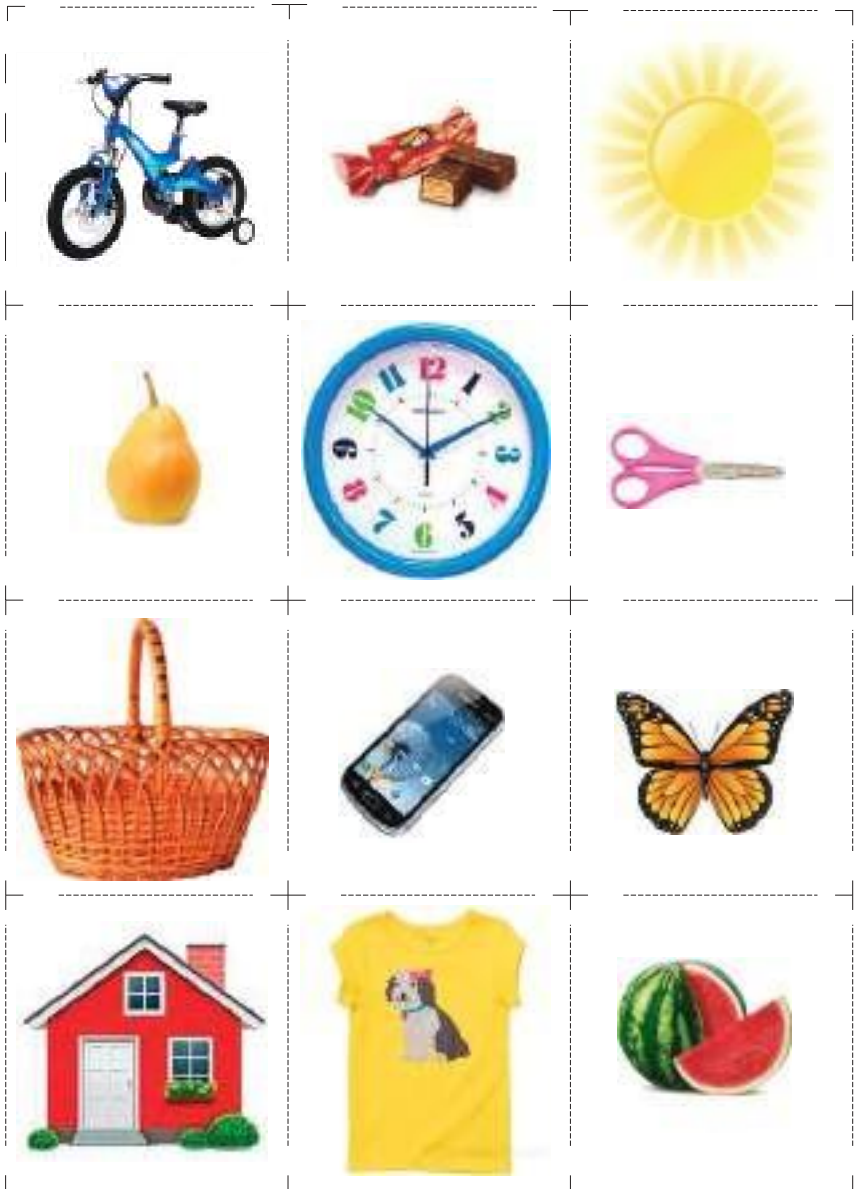
Обладнання: бланк для заповнення (див. табл. 1.3).

Мовленнєвий матеріал: ліс, хліб, вікно, стілець, вода, брат, кінь, гриб, голка, мед.

Таблиця 1.2

Стимульний матеріал для обстеження довільної пам'яті (для розрізання)





Матеріал до методики «Заучування 10 слів»

№ відтворення	ліс	хліб	вікно	стілець	вода	брат	кінь	гриб	голка	мед
1	+						+			
2				-						
3		+								
4										
5										
Через 1 годину										

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр за завданням педагога має запам'ятати 10 слів, які ніяк не пов'язані між собою, та відтворити 5 разів у будь-якій послідовності. Педагог щоразу повільно й чітко читає слова, фіксує відповіді учня у бланку, ставлячи відповідні знаки: «+» — правильна, «-» — неправильна відповідь, згідно з номером відтворення. Шосте відтворення школяр здійснює через годину, яка може бути витрачена на виконання інших тестових завдань, але таких, що не стосуються обстеження запам'ятовування. За результатом виконання шести завдань педагог креслить «криву запам'ятовування» (див. рис. 1.7).

Інструкція: Послухай, будь ласка, уважно 10 слів. Повтори всі слова, які ти запам'ятав (-ла), у тій послідовності, якій захочеш.

Основні показники тесту: кількість слів, які вдалося запам'ятати.

Оцінювання виконання:

— високий рівень: з кожним відтворенням кількість правильно названих слів зростає;

— середній рівень: «крива запам'ятовування» з кожним наступним відтворенням знижується (підвищена втомлюваність, виснажуваність психічних процесів), але не менше 3–4 слів;

— низький рівень: «крива запам'ятовування» має форму плато (емоційна в'ялість), відбувається «застрягання» на зайвих словах.

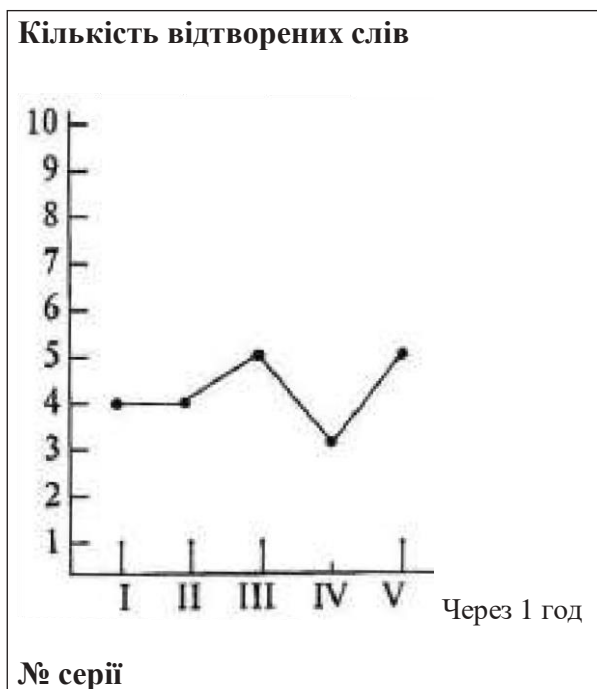


Рис. 1.7. Крива запам'ятовування

1.2.1.6. Визначення домінування пізнавального чи ігрового мотиву дитини.

Гра «Казка» Л. Божович

Обладнання: звичайні, не дуже привабливі (несучасні) іграшки.

Мовленнєвий матеріал.

Миколка часто кривдив песика Рекса: кидав у нього каміння, жбурляв палки. Рекс гарчав, але не кусався. Він був розум-

ний пес і все чекав: чи не стане Миколка розумним?

Якось Миколка без дозволу поплив кататися на човні. Човен перекинувся і Миколка упав у воду. (Зупинка).

Рекс почув крик. Він кинувся у воду, поплив до Миколки і витяг хлопчика на берег. Тоді Миколка обійняв Рекса за шию і поцілував його просто в ніс.

«Давно б так!» – зрадів пес і весело замахав мокрим хвостом.
(За Т. Волгіною)

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) упродовж 1 хв розглядає іграшки, довільно виставлені на століку. Потім педагог пропонує школяреві послухати незнайому для нього казку (оповідання). На найцікавішому місці читання припиняють, і педагог запитує дитину, чого саме їй у цей момент більше хочеться: пограти з виставленими на столі іграшками чи дослухати казку (оповідання) до кінця?

Інструкція: «Відклади, будь ласка, іграшки та послухай оповідання. (Після зупинки) Чого б тобі зараз хотілося більше: продовжити гратись чи дослухати оповідання?»

Основні показники завдання: вибір між грою та можливістю пізнати щось нове.

Оцінювання виконання:

— достатній рівень: учні з вираженим пізнавальним інтересом прагнуть дослухати оповідання;

— низький рівень: школярі зі слабкою пізнавальною потребою надають перевагу грі, яка має маніпулятивний характер (взяти іграшку — покласти — взяти іншу).

1.2.1.7. *Визначення «внутрішньої позиції школяра»*

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Інструкція: «Я ставитиму тобі запитання, а ти відповідай».

Методичні рекомендації щодо проведення. Експериментатор записує відповіді учня. При оцінюванні беруть до уваги всі відповіді школяра, окрім на питання 6 і 7.

Перелік запитань:

1. Ти хочеш іти до школи?
2. Ти хочеш ще на рік залишитися в дитячому садочку (вдома)?
3. Які заняття тобі найбільше подобаються? Чому?
4. Ти любиш, коли тобі читають книжки?
5. Ти сам просиш, щоб тобі прочитали книжку?
6. Чому ти хочеш іти до школи?
7. Тобі подобається шкільне обладнання?
8. Якщо тобі батьки дозволять носити шкільну форму, користуватися шкільним обладнанням, а в школу ти зможеш не ходити, то це тебе влаштує? Чому?
9. Якщо ми зараз гратимемо у школу, то ким ти хочеш бути: учнем чи вчителем?
10. Під час гри в школу що у нас буде довшим — урок чи перерва?

Основні показники завдання: бажання бути школярем.

Оцінювання виконання:

— достатній рівень: сформована «внутрішня позиція школяра»;

— низький рівень: шкільне приладдя учень (-иця) сприймає як іграшки.

Для достатнього рівня можливі такі варіанти відповідей:

1. Хочу йти до школи.
2. Не хочу ще на рік залишатися в дитячому садку (вдома).
3. Ті заняття, на яких вчили букви (цифри) тощо.
4. Люблю, коли мені читають книжки.
5. Сам (-а) прошу, щоб мені прочитали.
8. Хочу ходити до школи.
9. Хочу бути учнем / ученицею.
10. Хай буде довшим урок.

1.2.1.8. Оцінювання спрямованості дитини на процес навчання в школі

Інструкція: «Ти вмєш фантазувати? Я починатиму розповідь (історію) ніби про тебе, а ти пофантазуй і придумай продовження».

Методичні рекомендації щодо проведення. Робити паузи між окремими історіями з метою достатнього переключення.

Зміст історій:

1. Уяви собі, що тобі скажуть: «Ти ще дуже маленький (-а) і буде краще, якщо ще один рік ти походиш у дитячий садок (посидиш вдома), а в школу потім підеш». Що ти відповіси?

2. Уяви собі, що першого вересня всі діти з твоєї групи пішли до школи, а ти залишився (-лась) вдома і тобі не потрібно нікуди йти — ні в дитячий садок, ні в школу. Чим би ти займався (-лась)? Щоб ти робив (-ла) у той час, коли інші діти вчаться в школі?

3. Уяви собі, що є дві школи. В одній школі діти вчаться читати, писати, рахувати, а в іншій — співати, малювати, танцювати. Яку б школу ти обрав (-ла)?

4. Уяви собі, що можна було б вибрати школу. В одній потрібно тихо сидіти на уроці, не можна розмовляти, потрібно виконувати завдання, які дає вчителька. В іншій же школі, навпаки, повна свобода, кожен робить що хоче: можна розмовляти на уроці, не виконувати жодних завдань, а якщо щось не подобається, то можна піти додому — і ніхто не буде тебе сварити. Яку б школу ти обрав (-ла)?

5. Уяви собі, що тобі не треба буде ходити до школи, а навпаки, до тебе додому приходитиме вчителька та навчатиме читання, письму, математиці. Що б ти відповів (-ла) на таку пропозицію?

6. Уяви собі, що ти вже ходиш до школи, у тебе все дуже добре виходить і вчителька тебе хвалить. Одного разу вона запропонувала тобі за відмінне навчання замість 12 балів шоколадку. Що ти вибереш: шоколадку чи найвищий бал?

Основні показники завдання: бажання бути школярем.

Оцінювання виконання:

— достатній рівень: сформована «соціальна позиція школяра», позитивна мотивація до шкільного навчання у вигляді більше половини спрямованих на навчання відповідей;

— низький рівень: небажання відвідувати школу.

Для достатнього рівня можливі варіанти усталених поглядів:

1. Відмова від пропозиції ще рік відвідувати дитячий садок чи залишатися вдома.

2. Спрямованість на навчальну діяльність, навіть якщо не обов'язково відвідувати школу.

3. Відмова від школи, в якій діти не вчаться, а тільки розважаються.

4. Бажання ходити до школи, де є певні правила.

5. Орієнтація на навчання в класі.

6. Вибір 12 балів як найвищої форми оцінювання навчальної роботи.

2–4 класи

1.2.2. Вивчення різних видів практики здобувачів початкової освіти

Практис (від грецьк. *praxis* — дія) — збірне поняття для свідомих, високоорганізованих, цілеспрямованих, довільних координованих рухових дій людини, кірковий рівень рухових функціональних систем. Нейрофізіологічною основою практики є активність розгалуженої нейрональної мережі, адже саме багатоманітні анатомо-функціональні нейрональні системи, диференційовано й водночас тісно співпрацюючи, відповідають за виконання рухів різного ступеня складності. Кора головного мозку та базальні ганглії, які функціонують у складі церебральних систем, відповідають за часову та послідовну схему рухів, передачу інформації від сенсорних до моторних зон кори головного мозку.

Цілісну психо-мовленнєву діяльність забезпечує гармонійна дія *трьох функціональних блоків головного мозку* (О. Лурія). Зокрема, *перший блок* (енергетичний блок підкірково-стовбурових структур) дає змогу зберігати повноцінний тонус кори головного мозку, її активний стан, що забезпечує діяльність верхнього стовбура та лімбічної ділянки (підкіркові утворення). *Другий блок* реалізує протікання гностичних процесів, включаючи прийом, переробку та зберігання чуттєвої інформації, що надходить із зовнішнього світу, і забезпечується активною роботою кори задніх відділів великих півкуль. Саме первинні та вторинні зони цього блоку є корковими відділами зорового, слухового, вестибулярного (гравітаційного), нюхового, смакового, вісцерального (внутрішнього середовища), сенсомоторного (соматосенсорного, моторного) аналізаторів, а третинні є зонами перекриття коркових відділів аналізаторів, що забезпечують оперування фонетичними, лексичними, морфологічними значеннями слів і складними логіко-граматичними структурами. *Третій блок* забезпечує програмування, регуляцію та контроль поведінки за рахунок повноцінної роботи кори передніх відділів великих півкуль, зокрема моторної, премоторної, префронтальної ділянок.

Слід проаналізувати, що саме в структурі діяльності кожного з блоків можна взяти за основу вивчення практичних функцій молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Так, беручи до уваги стан сформованості *першого блоку*, варто зробити акцент на наявність в учнів гіперактивності, що може проявлятися в імпульсивності чи, навпаки, уповільненості, що часто призводить до швидкої втомлюваності при виконанні діагностичних завдань. У змісті *другого блоку* значний науково-практичний інтерес викликає рівень умінь молодших школярів із ТПМ здійснювати якісну обробку кінестетичної (кінестетичний, оральний еферентний праксис), слухової (слухомовленнєва пам'ять, відтворення ритмів, розуміння значень

слів-паронімів), тактильної (вкладки-головоломки різної складності), зорової (сприймання цілісних рухових програм та їх елементів, графічних об'єктів), зорово-просторової (просторовий, конструктивний праксис, зорово-просторова пам'ять) інформації. У структурі функціонування *третього блоку* на особливу увагу заслуговує вміння утримувати та відтворювати серії ритмічних рядів, виконувати проби на регуляторний, кінетичний, оральний аферентний праксис, реакцію вибору, серійну організацію рухів, реципрокно координацію рук, графічні проби.

Щоб запобігти виникненню помилок при вивченні праксису та інтерпретації отриманих результатів, доцільно розпочинати дослідження з обстеження латеральних переваг школяра, що відображають індивідуальні особливості будови та взаємодії вищих психічних функцій (О. Будика, О. Єніколопова, І. Єфімова, О. Лурія, Є. Хомська, В. Kolb, I. Wishaw та ін.).

1.2.2.1. Обстеження латеральних переваг

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має відтворити ряд поз (виконати кілька завдань) за інструкцією (наслідуванням) експериментатора. Діагностичну позу демонструють упродовж не більше 1 с. При виникненні утруднень педагог пропонує скористатися малюнками-підказками.

Інструкція: «Зроби, будь ласка, ось так».

Субтест 1. Визначення загальної латеральності

Інструкція: «Повернись убік. Покружляй на місці».

Оцінювання виконання: При виконанні поворотів (кружляння) перевагу надають напрямку домінантної половини тіла».

Субтест 2. Визначення провідної ноги

Перелік діагностичних завдань:

1. «**Веселий м'яч**» — стрибати на одній нозі.
2. «**Калачик**» — закинути ногу на ногу.

Оцінювання виконання: провідну ногу розташовують зверху.

Субтест 3. Визначення провідної руки

Діагностичні пози

Обладнання: схематичні зображення поз на визначення провідної руки (див. рис. 1.8).

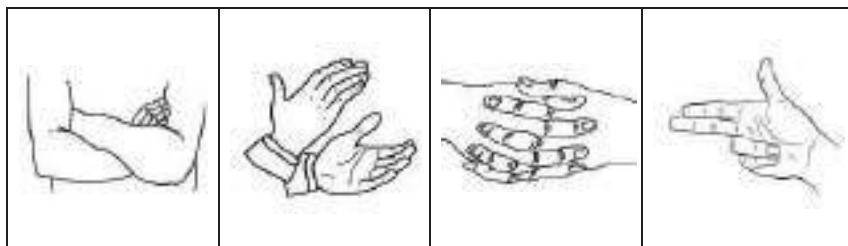


Рис. 1.8. Діагностичні пози на визначення провідної руки

Перелік діагностичних поз:

1. «Поза Наполеона» — схрестити руки на грудях.
2. «Замок» — переплести пальці рук, утворюючи «замок».
3. «Аплодисменти» — аплодувати горизонтально розташованими долонями.

4. «Постріл» — зробити «пістолетик»: вказівний і середній пальці з'єднати, вирівняти, напружити; підмізничний і мізинець з'єднати, зігнути й притиснути до долоні; великий палець підняти вгору.

Оцінювання виконання: провідна рука розташовується зверху / завдання виконують провідною рукою.

Теплінг-тест

Обладнання: аркуш білого паперу, розділений лініями на 4 рівні частини; простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) упродовж 15–30 с однією рукою ставить точки в межах прямокутника. За сигналом експериментатора, змінюючи руку, переходить на наступний прямокутник. Таким чином, як правою, так і лівою рукою школяр заповнює по два прямокутники.

Інструкція: «Став точки правою рукою в межах одного

прямокутника доти, поки не почувеш: "Стоп!" Те ж саме виконуй лівою рукою, заповнюючи точками інший прямокутник».

Основні показники тесту: оцінювання темпу, ритму й стійкості рухів провідної руки, рівномірність виконання завдання.

Оцінювання виконання: звертають увагу на кількість точок, поставлених кожною рукою. Коефіцієнт провідної руки (тут правої — пр) розраховують за формулою:

$$K_{\text{пр}} = \left[\frac{(N_{\text{пр}} - N_{\text{л}})}{(N_{\text{пр}} + N_{\text{л}})} \right] \times 100\%$$

Субтест 4. Визначення провідного ока

Перелік діагностичних завдань:

1. «Світлофор Моргайко» — примружити одне око.
2. «Капітан» — подивитися в підзорну трубу (калейдоскоп).

Оцінювання виконання: провідне око виявляється «робочим».

Під час спостережень за учнями з важкими порушеннями мовлення під час уроків із фізичної культури, ручної праці, образотворчого мистецтва, проведення фізхвилинок, під час вільної діяльності на перерві, рухливих ігор можна простежити в деяких з них моторну незграбність, недостатню координованість як у загальній, так і ручній, дрібній, мимічній та артикуляційній моториці, зниження ритмічності, переключуваності, чіткості та плавності рухів, наявність зайвих, непотрібних рухів, недостатнє вміння узгоджувати свої рухи з музичним супроводом, лічбою та зі словом, що негативно впливає на загальний характер і якість навчальної діяльності. Водночас цілеспрямоване вивчення стану сформованості загальної моторики стане діагностичним матеріалом, необхідним для побудови всього подальшого освітньо-компенсаційного та розвивального маршруту молодшого школяра.

1.2.2.2. Обстеження загальної моторики та рівноваги

1.2.2.2.1. Тандем-ходьба

Методичні рекомендації щодо проведення. Учневі, що знаходиться у вихідній позиції, стоячи з розплющеними очима та руками, опущеними вздовж тулуба, пропонують по прямій лінії повільно пройти ходьбою «крок у крок» уперед (за таких умов зір виконує роль провідного органу відчуттів) і назад (при цьому провідну роль відіграє чуття рівноваги та пропріоцепції). Роблячи мінікрок уперед, школяр приставляє до пальців ноги, що лишилась позаду, п'ятку ноги, що зробила рух уперед. Роблячи мінікрок назад, учень (-иця) приставляє пальці ноги, яка рухається, до п'ятки іншої, яка стоїть. Після виконання першої частини завдання потрібно зупинитися, поставити стопи разом і постояти нерухомо, а потім продовжити виконання, рухаючись при цьому назад спиною. Можливе виконання завдання як за наслідуванням, так і за вербальною інструкцією.

Інструкція: «Повільно пройди по прямій лінії вперед та назад так само, як я».

Основні показники оцінювання: контроль рівноваги, координації, корекції пози серединної лінії, пропріоцептивне усвідомлення положення стоп. Оцінювання відбувається окремо як для ходьби вперед, так і назад.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання завдання;

4 бали: незначні утруднення утримування рівноваги; незначна втрата пропріоцептивного усвідомлення постановки стоп; зорова фіксація на одній точці; незначна активність м'язів обличчя, рук або кистей; схильність дивитись униз;

3 бали: використання пози «первинної рівноваги»; труднощі контролю рівноваги на серединній лінії; наявність синкінезій у вигляді рухів м'язів рук, кистей, обличчя, носа, губ, язика;

2 бали: практично повна втрата рівноваги; руки витягнуті вперед чи розведені в сторони; розгойдування тіла; змахи руками; неточна постановка стоп; значні труднощі концентрації уваги при виконанні завдання;

1 бал: нездатність виконати завдання.

1.2.2.2.2. Тест Фога

Методичні рекомендації щодо проведення. Учневі, що знаходиться у вихідній позиції, стоячи з розплющеними очима та руками, опущеними вздовж тулуба, пропонують по прямій лінії повільно пройти на зовнішніх сторонах стоп уперед і назад. Після виконання першої частини завдання потрібно зупинитися, поставити стопи разом і постояти нерухомо, а потім продовжити виконання, рухаючись при цьому назад спиною. Можливе виконання завдання як за наслідуванням, так і за вербальною інструкцією.

Інструкція: «Повільно пройди по прямій лінії на зовнішніх сторонах стоп уперед і назад так само, як я».

Основні показники оцінювання: утримання постави, контроль рівноваги, координації, пропріоцептивне усвідомлення положення стоп, відсутність синкінезій (асоційованих рухів рук, кистей, рота). Оцінювання відбувається окремо як для ходьби вперед, так і назад. Тривале збереження асоційованих рухів є однією з ознак незрілості мозку чи недостатнього розвитку вибіркової моторної активності.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання завдання;

4 бали: наявність незначних асоційованих рухів руки з однієї сторони;

3 бали: дитина не повністю стає на зовнішні сторони стоп; наявність синкінезій м'язів кистей рук, обличчя; незначна зміна постави;

2 бали: мавпяча постава; напружена хода, часто з гомолатеральними рухами;

1 бал: невиконання завдання.

Після обстеження латеральних переваг, загальної моторики та рівноваги здобувачів початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами доцільно перейти безпосередньо до вивчення різних видів праксису.

1.2.2.3. Обстеження кінетичного праксису

Кінетичний (еферентний) праксис забезпечується прецен-тральними відділами лівої півкулі (вторинне поле 6), премоторними ділянками, задньолобними відділами кори головного мозку, функціонуванням мозолистого тіла. Мозкова організація еферентного артикуляційного праксису представлена в зоні Брока. Саме кінетичний праксис дає змогу дитині оволодіти суцесивною організацією мовлення, здатністю планувати послідовність дій і швидко та плавно переключатися з однієї дії на іншу. Щоб оцінити стан серійної організації рухів, потрібно простежити якість оволодіння дитиною новою руховою програмою.

1.2.2.3.1.

Проба «Кулак — ребро — долоня»

Обладнання: схематичні зображення елементів проби (див. рис. 1.9).

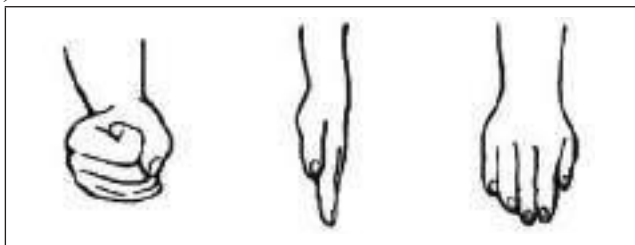


Рис. 1.9. Проба «Кулак — ребро — долоня»

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) почергово повторює за експериментатором послідовний ряд рухів: 1) кладе на стіл руку, стиснуту в кулак; 2) розкриває кулак, ставить долоню вертикально на її латеральний бік; 3) опу-

скає розкрити долоню на стіл. Дорослий озвучує рухову серію, позначаючи кожен рух словами: «кулак — ребро — долоня». Кількаразово пробу виконують спільно з дорослим, а потім школяр робить її самостійно доти, доки його не зупинить експериментатор. Пробу по чергово виконують обома руками, в уповільненому, а потім у прискореному темпі, із заплющеними очима та з трохи прикушеним кінчиком язика. Можливе виконання проби зі зміненою послідовністю: «долоня — ребро — кулак», «ребро — долоня — кулак». Слід звернути увагу, що при виконанні завдання задіяною є лише кисть руки, а зап'ясток не торкається поверхні столу.

Інструкція: «Зроби, будь ласка, ось так. Виконуй завдання доти, доки я тебе не зупиню».

Рекомендації до оцінювання: слід враховувати не лише швидкість формування рухового стереотипу, плавність переключення з одного руху на інший, утримання моторної програми, але й запам'ятовування просторових характеристик її елементів, послідовності, включення в діяльність довільної регуляції за допомогою зовнішнього і внутрішнього мовлення. При зміні рухової програми доцільно звертати увагу на здатність учня до швидкого переключення, зміну дій і діяльності загалом. Водночас ригідність і застрягання на першому варіанті проби можуть бути індивідуальною особливістю нервової системи школяра й не свідчити про наявність осередків органічного ураження кори головного мозку.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне самостійне виконання проби; рухи швидкі, точні, координовані; плавні переключення; рухова програма добре засвоєна; можливе довільне прискорення чи уповільнення темпу;

4 бали: правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання поз; окремі труднощі в запам'ятовуванні рухової програми;

3 бали: самостійне, надто уповільнене виконання поз; виникають персеверації, просторові помилки (неправильна постановка руки на ребро, видозміна постановки кулака), труднощі переключення з одного елемента на інший, порушення заданої послідовності рухів усередині серії;

2 бали: виконання поз лише за наслідуванням та з допомогою експериментатора; при цьому наявні неправильна послідовність рухових елементів, спрощення чи розширення програми неіснуючими елементами;

1 бал: завдання не виконано.

*1.2.2.3.2. Проба на реципрокну (перехресну) координацію рук
(проба Озерецького)*

Реципрокна координація рук — функція підкоркових утворень, що забезпечують координаційну роботу обох верхніх кінцівок у результаті взаємодії півкуль головного мозку.

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр по чергово повторює за експериментатором різноспрямовані рухи — реципрокні зміни кулака та долоні. Учень (-иця) кладе на стіл обидві кисті, перша з яких стиснута в кулак, а інша — долонею донизу лежить на столі. Далі плавно змінює розташування долонь, розтискаючи пальці однієї та стискаючи пальці іншої. Кількаразово пробу виконують з дорослим, потім — самостійно, поки дитину не зупинить експериментатор. Завдання виконують одночасно обома руками, із розплющеними та заплющеними очима, уповільнено та, після засвоєння рухової програми, у прискореному темпі.

Інструкція: «Поклади руки на стіл. Зроби, будь ласка, ось так. Виконуй доти, доки я тебе не зупиню».

Рекомендації до оцінювання: здатність виконувати задану рухову програму свідчить про якість динамічної організації рухів на рівні кори великих півкуль головного мозку. Слід звертати увагу на загальне розуміння програми, утримання її в

пам'яті, здатність до контролю та оцінки власних дій щодо одночасності та правильної послідовності чергування поз обох рук. Повторний показ може супроводжуватись детальною вербальною інструкцією експериментатора: «Поклади обидві руки на стіл. Ось так (показ). Одну стисни в кулак, а інша нехай продовжує лежати. Тепер кулачок розтисни, а розпрямлену долоню, навпаки, стисни в кулак. Давай спробуємо разом».

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне самостійне виконання проби; рухи доволі швидкі, точні, координовані, одночасні; плавні переключення; рухова програма добре засвоєна, доведена до автоматизму — можливе довільне прискорення чи уповільнення темпу без зміни якості рухів;

4 бали: правильне самостійне виконання з поступовим зниженням темпу, водночас зі збереженням плавності та одночасності рухів;

3 бали: самостійне, надто уповільнене виконання; послідовні рухи кожною рукою окремо, замість одночасних; швидка виснажуваність — наявні збої, помилки у виконанні; відставання однієї з рук;

2 бали: виконання поз лише за наслідуванням; недоведення рухів до кінця — долоня недостатньо стискається в кулак чи розпрямляється; наявність стійких персеверацій у вигляді стереотипних повторів рухових помилок і синкінезій шляхом виконання однакових рухів обома руками; додаткові рухові імпульси всією рукою;

1 бал: завдання не виконано.

1.2.2.3.3. Вивчення графічного праксису

Графічна проба «Парканчик»

Підготовча робота: 1) проведення прямої лінії: а) зліва направо; б) зверху донизу; в) коротшої від заданої; г) довшої за задану; 2) з'єднання точок; 3) малювання хвилястих і ламаних ліній, геометричних фігур (квадрат, трикутник, коло).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) з метою виявлення особливостей засвоєння та автоматизації рухової програми на письмі на горизонтально розміщеному білому аркуші, не відриваючи олівця від паперу, продовжує розпочатий експериментатором візерунок з двох змінюваних елементів (див. рис. 1.10). Згодом можна пропонувати школяреві виконувати пробу із заплющеними очима, встановивши його руку на початкову точку малюнка.

Інструкція: «Продовжуй, будь ласка, малювати парканчик до краю аркуша, не відриваючи олівця від паперу. Починай з того місця, де я зупинилась».



Рис. 1.10. Графічна проба «Парканчик»

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне самостійне виконання малюнка; рухи точні, координовані; олівець не відривається від поверхні аркуша;

4 бали: правильне самостійне виконання з поступовим зниженням якості у вигляді помітної нерівномірності елементів візерунка, наявності поодиноких помилок як наслідку труднощів переключення, інертного повторення елементів замість їх чергування;

3 бали: самостійне, надто уповільнене виконання; застрягання; швидка виснажуваність; малювання візерунка з помітним нахилом; тенденція до макро- чи мікрографії;

2 бали: виконання малюнка лише за наслідуванням; труднощі в запам'ятовуванні рухової програми у вигляді постійної потреби в зоровому порівнянні зі зразком; розриви в контурі малюнка, відрив руки від паперу, незважаючи на повторні ін-

струкції; «опливання» контуру — відсутні чіткі кути та лінії з'єднань;

1 бал: завдання не виконано.

Малювання за уявленням

Обладнання: аркуш паперу, простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має намалювати за завданням експериментатора просте предметне зображення. За бажанням можна запропонувати дитині кольорові олівці чи фломастери. Зразок виконання не пропонують.

Інструкція: «Намалюй, будь ласка...(будиночок, ялинку, гриб, квітку, метелика...)».

Основні показники завдання: виконання самостійного малюнка.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне зображення предметів;

4 бали: відсутність будь-якої незначної деталі малюнка;

3 бали: відсутність будь-якої суттєвої деталі малюнка;

2 бали: неправильне розташування деталей малюнка в просторі;

1 бал: відсутність чіткого зображення предмета.

1.2.2.3.4. Проби «Гра на піаніно»

Динамічні пальцеві переключення

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) одночасно пальцями обох рук повторює за експериментатором моторну програму — кількаразові чергування великого пальця з вказівним, великого з мізинцем.

Інструкція: «Зроби, будь ласка, так, як я».

Основні показники оцінювання: утримання послідовності рухів, плавність переключень.

Проба Заззо

Обладнання: аркуш паперу, простий олівець.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) кладе долоні з розчепіреними пальцями на аркуш, експериментатор обводить їх олівцем. Долоні школяра залишаються лежати на столі. Педагог у довільному порядку торкається до будь-якого пальця школяра. Учень (-иця) піднімає цей палець, не відриваючи інших від паперу. Дорослий не повинен торкатися підмізинного пальця дитини, адже й за умов типового розвитку його рухи супроводжуються синкінезіями.

Інструкція: «Піднімай тільки той палець, до якого я доторкнуся».

Основні показники завдання: наявність / відсутність одно-, двобічних, перехресних синкінезій.

Оцінювання виконання:

5 балів: синкінезії відсутні;

4 бали: однобічні синкінезії при виконанні частини завдань;

3 бали: стійкі однобічні синкінезії;

2 бали: перехресні синкінезії;

1 бал: двобічні синкінезії.

1.2.2.3.5. Проба на слухо-моторну координацію

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр, плескаючи в долоні, повторює за експериментатором ряд ритмів.

Можливі варіанти ритмів: | |; | ||; || |; || ||; || | ||.

Інструкція: «Поплескай, будь ласка, в долоні так, як я».

Основні показники оцінювання: утримання послідовності рухів, паузація, плавність переключень.

1.2.2.3.6. Оральний кінетичний праксис

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) почергово повторює за експериментатором ряд вправ. Після відтворення кожної динамічної вправи школяр розслаблює артикуляційний апарат. Можливе виконання за вербальною інструкцією. Школяреві додатково пропонують завдання на динамічну організацію рухів: а) кінчика язика за межами та

всередині ротової порожнини (↑↓); б) язика та щелепи (кінчик язика за нижніми різцями + позіхання); в) язика та губ (кінчик язика за нижніми різцями + рухи губ). Експериментатор має змогу оцінити стан мовленнєво-рухового апарату учня (губ, язика, щік, твердого та м'якого піднебіння).

Інструкція: «Зроби, будь ласка, ось так».

Перелік діагностичних завдань:

1. «Клоун»: почергово то розтягувати губи в посмішку, то витягувати їх уперед.
2. «Каруселі»: кінчиком язика облизувати губи по колу спочатку за, а потім проти годинникової стрілки.
3. «Годинничок»: кінчиком язика торкатись то правого, то лівого куточка рота.
4. «Гойдалка»: вузьким кінчиком язика поперемінно тягнутись то до носа, то до підборіддя.
5. «Веселий коник»: клацати язиком, змінюючи положення губ, ніби вимовляючи [о]–[а].
6. «Футбол»: почергово вpirатись кінчиком язика то в одну, то в іншу щоку.
7. «Хом'ячок»: поперемінно надувати щоки.
8. «Насос»: чергувати рухи в швидкому темпі, уривчасто: 2 рази дмухнути через витягнуті вперед губи, 2 рази клацнути язиком.
9. «Екскаватор»: рухати нижньою щелепою зі сторони в сторону, висувати її вперед і відсувати назад.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне самостійне виконання динамічних вправ; рухи швидкі, точні, координовані, амплітуда збережена;

4 бали: правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання вправ; спостерігається надмірне напруження м'язів м'язів язика та губ;

3 бали: правильне самостійне виконання вправ, водночас виникають гіперкінези, спостерігаються синкінези м'язів об-

личчя; фіксується незграбність, порушення координації, неточність, обмеженість обсягу рухів, тремор;

2 бали: значні труднощі у відтворенні динамічних вправ; правильне самостійне виконання їх лише поелементно;

1 бал: завдання не виконані.

1.2.2.3.7. Артикуляційний еферентний праксис

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр має повторити за експериментатором серії звуків, складів, слів. Мовний матеріал має охоплювати ті звуки, які учень (-иця) вимовляє правильно. Лексеми для повторення можуть стосуватись одного видо-родового поняття, містити логічні павутинки або бути дібрані довільно.

Інструкція: «Повтори, будь ласка, за мною».

Мовний матеріал:

— голосні: [а], [о], [у], [е], [и], [і];

— приголосні: [ф], [с], [ш], [х], [п], [т];

— склади: ба-ге-ну-ло-ки;

— слова: парта, глобус, зошит, пенал, перерва.

Особливості оцінювання: утримання серії мовного матеріалу; здатність до коартикуляції (плавність перетікання одного звука в інший у слові); відсутність пропусків, перестановок і додавань, пошуку артикуляції, синкінезій, гіперкінезів, підвищеної саливації, застрягань на одному русі.

1.2.2.4. Обстеження кінестетичного праксису

Кінестетичний (аферентний, ідеомоторний) праксис функціонує в результаті роботи вторинних полів нижніх відділів постцентральної зони лівої півкулі (поля 1, 2, 5, 7, 40), тім'яних, лобних ділянок кори головного мозку, міжпівкульних кортико-кортикальних (кортико-субкортикальних) зв'язків із базальними гангліями і таламусом. Кінестетичний праксис забезпечує отримання, фіксацію та оцінювання інформації щодо положення власного тіла, яка надходить при подразненні

шкірних рецепторів і пропріорецепторів, розміщених у м'язах, сухожиллях, суглобах і зв'язках.

1.2.2.4.1. *Пальцевий праксис поз за зоровим зразком*
Обладнання: схематичні зображення поз (див. рис. 1.11).

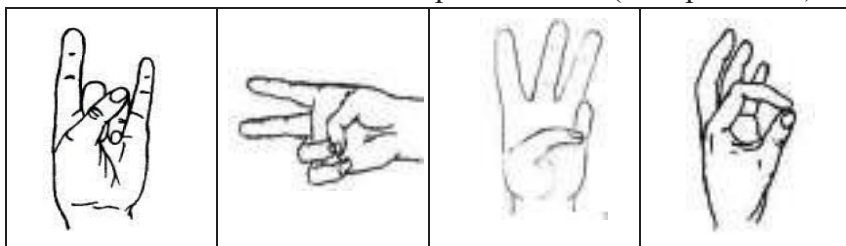


Рис. 1.11. Пальцевий праксис поз

Методичні рекомендації щодо проведення. Учні (учениці) пропонують по чергові відтворити кілька продемонстрованих експериментатором поз пальців спочатку однією, а потім іншою рукою. Після відтворення кожної пози школяр (-ка) вільно кладе руки на стіл. Припустимо виконання проб за вербальною інструкцією. Можна виконувати їх і без зорового контролю з боку учня (-иці), закривши руки дитини екраном (аркушем паперу).

Інструкція: «Зроби, будь ласка, ось так».

Перелік діагностичних завдань:

1. «Роги носорога»: долоню розташувати вертикально, виставити вгору мізинець і вказівний палець; середній і підмізинний пальці зігнуті й притиснені до долоні великим.

2. «Вправні ножиці»: долоню розташувати горизонтально; мізинець і підмізинний палець зігнути й притиснути великим пальцем; виставити вперед вказівний і середній пальці, злегка розчепіривши їх.

3. «Тризуб»: долоню розташувати вертикально, виставити вгору другий, третій і четвертий пальці; великим пальцем притримувати зігнутий мізинець.

4. «Смачні сушки»: послідовно, використовуючи перший

та кожен наступний палець, утворювати «кільця». Кожну «сушку» фіксувати.

Оцінювання виконання: уміння утримувати кожную позу упродовж 5 с; точність відтворення; здатність виправляти помилки самостійно чи з незначною допомогою експериментатора.

1.2.2.4.2. Пальцевий праксис поз за кінестетичним зразком

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ка) заплющує очі. З його (її) пальців чи кисті руки експериментатор пасивно створює певну позу. Через 5 с розпрямляє долоню учня (-иці). Той (та) самостійно відтворює задану позу. Після відтворення школяр вільно кладе руки на стіл. Потім учень (-иця) здійснює самостійне перенесення пози на іншу руку за кінестетичним зразком без додаткового показу.

Інструкція: «Заплющ, будь ласка, очі. Розслаб долоню. Зараз я допоможу твоїм пальчикам зробити щось цікаве (створення пози експериментатором, пауза). Тепер нехай пальці трішки відпочинуть (погладжування долоні дорослим). А тепер спробуй сам (-а) повторити пальчиками те, що робила я».

Перелік діагностичних завдань:

1. «Веселі жабенята»: покласти долоні на стіл, розчепірити пальці.

2. «Сильний кулачок»: рука лежить на столі, стиснути пальці в кулак.

3. «Допитливе пташеня»: скласти пальці в пучку.

4. «Сердитий жук»: долоня лежить на столі; зігнути другий, третій, четвертий пальці; великий і мізинець відвести в сторони.

5. «Яскравий прапорець»: долоню з прямими стиснутими пальцями розташувати ребром на рівні грудей, великим пальцем донизу.

Оцінювання виконання: звертати увагу на можливу наявність помилок:

- заміна «правильного» пальця сусіднім;
- просторові помилки під час вибору пальців (наприклад, мізинець ↔ вказівний);
- розгорнутий пошук потрібного пальця (почергове використання всіх пальців, поки не зупиниться на потрібному);
- відтворення стереотипної пози замість пропонованої (наприклад, повторне утворення кільця з великого та вказівного пальців замість великого та підмізинного).

1.2.2.4.3. Оральний кінстетичний праксис за зоровим зразком

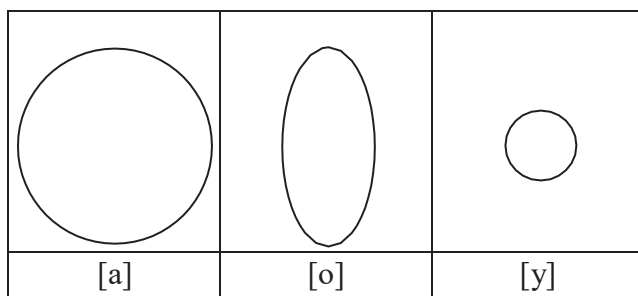
Обладнання: предметні картинки на позначення оральних поз.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) почергово повторює за експериментатором ряд поз, утримуючи кожну 5 с. Після відтворення кожної пози школяр (-ка) розслаблює артикуляційний апарат. Можливе виконання завдань за вербальною інструкцією.

Інструкція: «Зроби, будь ласка, ось так».

Перелік діагностичних завдань:

1. «Веселун»: розтягнути губи в посмішку.
2. «Слоненя Раві»: витягнути губи вперед.
3. «Гном Мовчун»: відтворити положення губ, імітуючи беззвучну вимову голосних звуків (див. рис. 1.12).





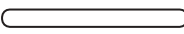
		
[e]	[и]	[і]

Рис. 1.12. Схематичне позначення вимови голосних звуків

4. «Вправна голочка»: витягнути гострий язик уперед, напружити кінчик.

5. «Потягнись до сонечка»: вузьким кінчиком язика тягнись до рівня носа.

6. «Кумедне мавпеня»: розташувати язик між верхньою губою та верхніми зубами.

7. «Сховай цукерку»: впіратись кінчиком язика в щоку.

8. «Сеньйор Помідор»: надути щоки.

9. «Дошова хмаринка»: трохи підняти брови, опустити куточки губ (сум).

10. «Дивовижка»: підняти брови, округлити губи (здивування).

11. «Лев Рик»: нахмурити брови, звести їх до перенісся, зробити оскал (злість) (див. рис. 1.13).



Рис. 1.13. Піктограми емоцій

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне самостійне виконання поз; рухи швидкі, точні, координовані;

4 бали: правильне самостійне, але дещо уповільнене виконання поз; спостерігається надмірне напруження м'язів, м'язів язика та губ;

3 бали: правильне самостійне виконання поз із одночасним виникненням гіперкінезів; наявні синкінезії м'язів обличчя, незграбність, порушення координації, неточність рухів, тремор;

2 бали: значні труднощі відтворення оральних поз; швидка виснажуваність; потреба в багаторазових повтореннях, іноді в механічній допомозі;

1 бал: завдання не виконані.

1.2.2.4.4. Артикуляційний аферентний праксис

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) за завданням експериментатора, спираючись на власні кінестетичні відчуття при вимові звуків, повідомляє про положення органів артикуляційного апарату: губ — для голосних ([a], [o], [y], [e], [и], [і]) чи язика — для приголосних ([д], [т], [н]; [с], [з]; [ш], [ж]).

Інструкція: «Вимов звук... і скажи, в якому положенні знаходяться твої губи (кінчик язика — за верхніми чи нижніми зубами)?»

Особливості оцінювання: здатність утримати артикуляційний уклад звука та проаналізувати його; відсутність синкінезій, гіперкінезів, слинотечі.

1.2.2.5. Обстеження просторового праксису

Просторовий праксис має тім'яно-потиличну мозкову організацію. Тім'яно-скронево-потилична ділянка кори головного мозку, третинна кора мозку обох півкуль забезпечують повноцінне вестибулярне, шкірно-кінестетичне та зорове

сприймання, просторові координати дій, гармонійні рухи обох рук, безпосереднє чи опосередковане словом орієнтування в просторі, керування логічною організацією простору, сформованість конструктивної діяльності.

1.2.2.5.1. Проби Хеда

Обладнання: малюнки із зображенням положення рук (див. рис. 1.14).

Методичні рекомендації щодо проведення. Попередньо потрібно з'ясувати, чи диференціює учень (-иця) поняття «праворуч — ліворуч». Експериментатор демонструє дитині просторово орієнтовані пози, в яких задіяні одна чи обидві руки. При виконанні завдання правою (лівою) рукою, як було показано дорослим, учень (-иця) має відтворити його теж правою (лівою) рукою.

Експериментатор сідає навпроти школяра (-ки), почергово змінює положення рук. Завдання виконують то правою, то лівою рукою. При з'ясуванні наявності плутання школярем (-кою) просторових понять можна так звернутися до нього (неї): «Коли я підніму ту руку, якою пишу, то ти також піднімеш ту руку, якою ти пишеш (малюєш)» (при праворуконості). Рухові зразки школяр (-ка) може повторювати за вербальною інструкцією чи наслідуванням, дивлячись на малюнок. Спочатку виконують одно-, а потім дворучні проби.

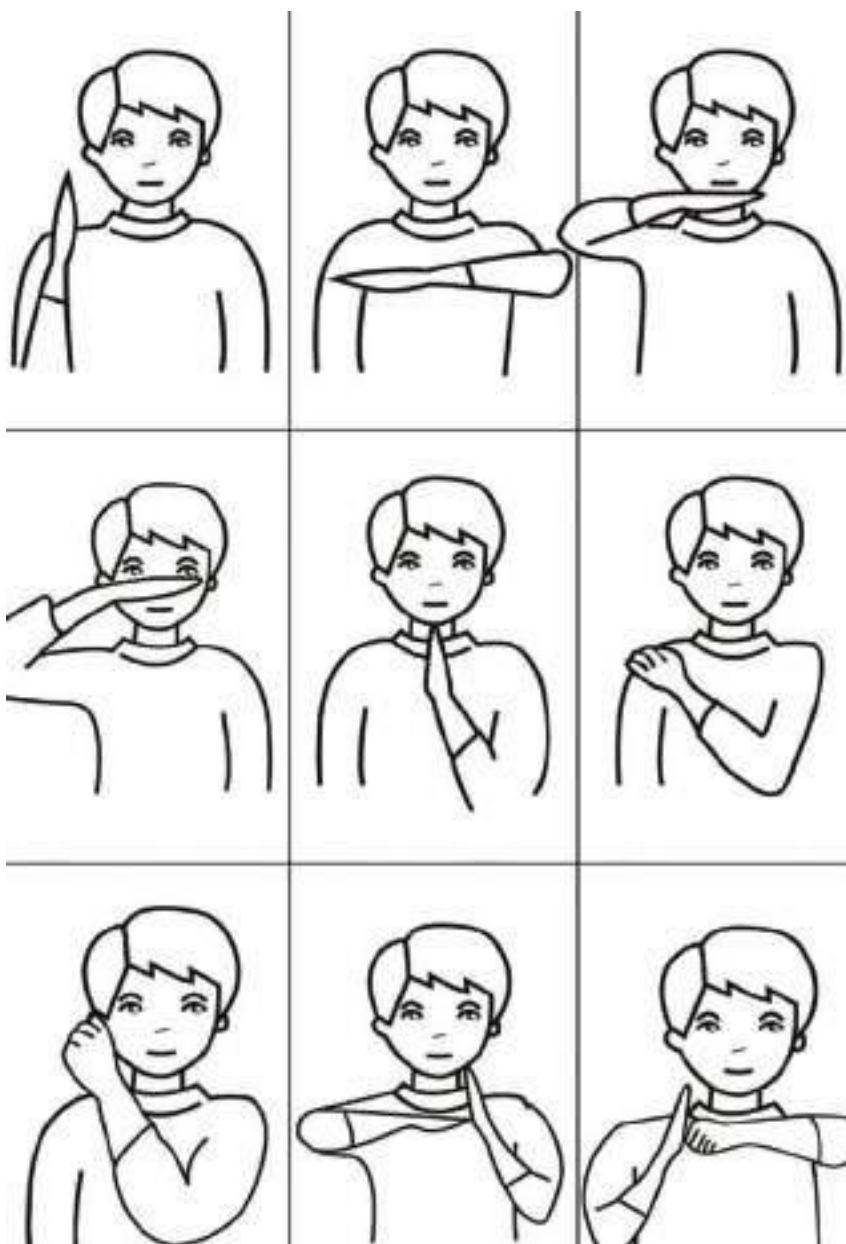


Рис. 1.14. Проби Хеда

Інструкція: «Повтори, будь ласка, за мною».

Положення рук:

- рука зігнута в лікті й піднята вгору;
- рука горизонтально перед грудьми долонею донизу;
- долоня горизонтально, тильною частиною торкається до підборіддя (носа);
 - долоня вертикально, великим пальцем до себе, кінчики пальців торкаються підборіддя;
 - долоня вертикально, розвернута до себе, кінчики пальців торкаються підборіддя;
 - долоня вертикально, розвернута до себе, стискається в кулак, торкається підборіддя;
- ліва рука торкається правого вуха;
- права рука наближена до лівого ока;
- ліва рука тримає праве плече (вуха);
- ліва рука вертикально розташована на рівні грудей, права рука горизонтально долонею торкається до долоні лівої;
 - права рука вертикально розташована на рівні грудей, ліва рука горизонтально кулаком торкається до долоні правої;
 - права рука горизонтально розташована на рівні грудей, долонею до себе, ліва рука складена в кулак, торкається кінчиків пальців правої руки.

Основні показники завдання:

- відтворення зорово-просторової організації рухів рук;
- довільна регуляція рухів.

Оцінювання виконання:

5 балів: усі завдання виконано безпомилково, у запропонованому темпі;

4 бали: усі завдання виконано правильно, але дещо уповільнено; спостерігається поодинокі дзеркальні виконання (заміна рук);

3 бали: правильно виконано кілька завдань, після чого, унаслідок виснаженості, виникають ехопраксії, просторові помилки

(зокрема неправильний розворот кисті руки); помилки учень (-иця) помічає й виправляє самостійно;

2 бали: ехопраксії виникають вже при виконанні першого завдання й залишаються при виконанні наступних; постійні помилки, які учень (-иця) помічає самостійно: топічні, координатні, в орієнтації рук [наприклад, замість того, щоб взятись за вухо, учень (-иця) торкається шиї чи щоки];

1 бал: стійкі ехопраксії; ігнорування лівої половини обличчя й тулуба; помилки самостійно учень (-иця) не помічає; просторові перешифровки поз відсутні.

1.2.2.5.2. Складання предметних зображень з окремих частин

Обладнання: предметні картинки з 6 – 10 частин, розрізані як прямими лініями (вертикально, горизонтально, по діагоналі), так і довільно, у будь-якому напрямкові.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має скласти, без додаткової зорової опори, предметне зображення із частин.

Інструкція: «Склади, будь ласка, картинку».

Оцінювання виконання:

5 балів: усі завдання виконано безпомилково, самостійно; образ предмета учень (-иця) впізнає відразу;

4 бали: завдання виконано з помилками, які учень (-иця) виправляє самостійно;

3 бали: завдання виконано зі значною допомогою дорослого; впізнавання цілісного образу утруднене;

2 бали: завдання учень (-иця) виконує тільки після демонстрації зразка;

1 бал: завдання учень (-иця) виконує тільки за наслідуванням.

1.2.2.5.3. Кубики Кооса

Обладнання: кубики Кооса; картки з візерунками (див. рис. 1.15).

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має скласти із кубиків Кооса просторові візерунки, аналогічні запропонованим на картці еталонам. Можна використовувати також кубики Нікітіна.

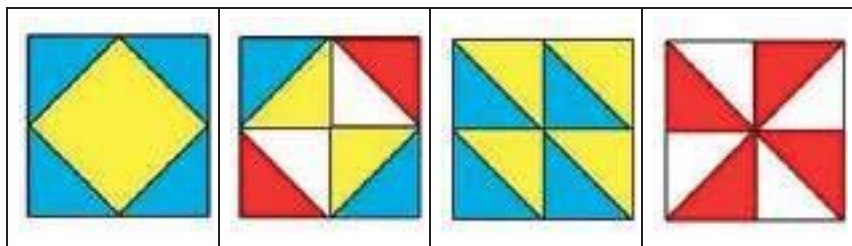


Рис. 1.15. Зразки візерунків з кубиків Кооса

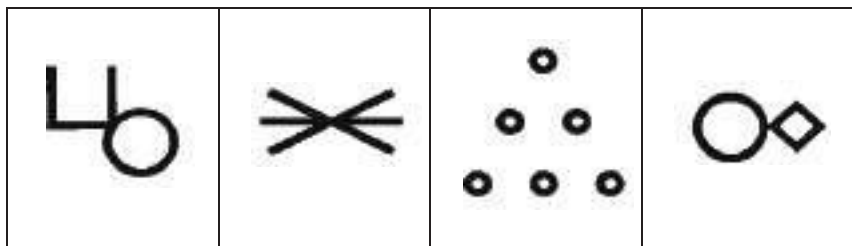
Інструкція: «Склади, будь ласка, такий візерунок».

Особливості оцінювання: просторова орієнтація; координатні, метричні, структурно-топологічні спотворення викладених візерунків порівняно з еталоном.

1.2.2.5.4. Проба Денманна

Обладнання: аркуш білого паперу, простий олівець; аркуш зі зразками фігур для зображення (див. рис. 1.16).

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр, дивлячись на зразок, зображує аналогічну фігуру спочатку однією, а потім іншою рукою.



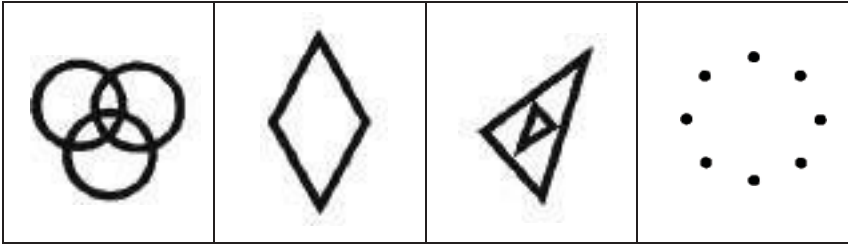


Рис. 1.16. Фігури Денманна

Особливості оцінювання: дотримання розмірово-просторового розташування фігур, кількості елементів, їх структурного розміщення.

1.2.2.6. Вивчення регуляторного праксису

Регуляторний (ідеаторний) праксис функціонує завдяки повноцінній роботі префронтальної кори лобних долей кори головного мозку, лобних і лобно-скроневих ділянок, що відповідають за засвоєння та утримання рухових програм.

1.2.2.6.1. Реакція вибору рухів за руховим сигналом

Методичні рекомендації щодо проведення. Пробу виконують у два етапи. На першому етапі, з метою формування стійкого рухового стереотипу, учень (-иця) повторює за експериментатором рухи: то піднімає вказівний палець, то стискає руку в кулак. На другому етапі інструкція змінюється, тепер на піднятий кулак експериментатора школяр піднімає вказівний палець і навпаки.

Інструкція:

— *на першому етапі:* «Будь уважним. Коли я підніму вказівний палець чи покажу кулак, то ти зробиш те саме»;

— *на другому етапі:* «Коли я підніму вказівний палець, то ти покажеш кулак. Коли покажу кулак — піднімеш вказівний палець».

Особливості оцінювання: здатність переключення на іншу рухову програму; наявність тенденцій до персеверацій, зокрема ехопраксії.

1.2.2.6.2. Реакція вибору рухів за звуковим сигналом

Методичні рекомендації щодо проведення. Пробу виконують у два етапи шляхом виконання дій у відповідь на звукові сигнали. На першому етапі, з метою формування стійкого рухового стереотипу, учень (-иця) почергово виконує рухи: почувши один звуковий сигнал, піднімає праву руку, два — ліву руку. Після кожного сигналу рука має бути опущена. На другому етапі звукові стимули пропонують у непланомірному порядку.

Інструкція: «Будь уважним. Коли ти почувеш один звуковий сигнал, то підними праву руку, два — підними ліву».

Особливості оцінювання: збереженість регуляції рухів; засвоєння та утримання рухової програми, контроль за її виконанням.

Завдяки пластичності дитячого мозку практичні функції молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами, за умов цілеспрямованої комплексної психолого-педагогічної роботи, нормалізуються та забезпечують високий компенсаторний потенціал для вдосконалення всієї символічної немовленнєвої діяльності та мовленнєвих функцій.

1.2.3. Вивчення різних видів гнозису (перцептивних процесів) молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

Отримання інформації про навколишнє середовище, орієнтацію в просторі та часі забезпечують сенсорні системи, які репрезентовані різними видами аналізаторів. Потилічна ділянка кори головного мозку тісно пов'язана із зоровим аналізатором, скронева — зі слуховим (звивини Гешля) і смаковим аналізаторами, передня центральна звивина — з руховим, задня центральна звивина — зі шкірно-м'язовим аналізатором.

Система заднього поздовжнього пучка, вестибулярні ядра, утворення стріопаллідарної системи напряму пов'язані із середньою лобною звивиною в премоторній ділянці (поля 8, 9), що утворює центр повороту очей.

1.2.3.1.

Обстеження зорового гнозису

Субтест 1. Визначення стану предметного гнозису













Обладнання: предметні зображення (на позначення предметів: вогнище, вазон, граблі, клумба, бандура, палітра; на позначення ознак: прудконогий (олень), рудий (лис), білокора (береза), смугаста (зебра), гумовий (м'яч), сивий (дідусь); на позначення дій: висить (картина на стіні), крадеться (кішка), визирає (з нірки мишка), щебече (соловей), пірнає (хлопчик), підтягується (на турніку) (див. табл. 1.4).

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр (-ка) має показувати предметні зображення. При виникненні утруднень педагог пропонує іменники, прикметники та дієслова у складі словосполучень і речень.

Інструкція: «Я називатиму предметні зображення (зображення предметів, ознак, дій), а ти, будь ласка, покажуй їх».

Таблиця 1.4



Субтест 2. Визначення стану кольорового гнозису

Обладнання: 10 карток одного кольору, різні за тональністю.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ка) має розкласти картки певного кольору від найтемнішої до найсвітлішої чи навпаки. Використовують картки 2–3 кольорів.

Інструкція: «Виклади картки в ряд від найтемнішої до найсвітлішої. З якого кольору ти почнеш?»

Оцінювання виконання: чим більша точність послідовності викладання відтінків, тим вища здатність до кольоророзрізнення.

1.2.3.2. Обстеження слухового гнозису

Субтест 1. Визначення невербального слухового гнозису

Обладнання: предмети (аркуші паперу, чайна ложка, склянка, дзвіночок).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має із заплющеними очима впізнати на слух предметні шуми, які видає дорослий: мене папір, стукає ложечкою об склянку, дзвенить у дзвіночок.

Інструкція: «Заплющ, будь ласка, очі. Послухай звук і визнач його джерело».

Субтест 2. Розрізнення ритмічних послідовностей

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ка), прослухавши ритмічні ряди, відтворює їх, плескаючи в долоні (відстукуючи олівцем по парті тощо). Завдання можуть пропонувати як за невербальною, так і вербальною інструкцією (наприклад: плесни 2 рази гучно, 3 рази тихо).

Зразки ритмічних рядів: ● ○; ○ ●; ○○ ●; ● ○○; ●○ ○; ○● ○; ○○ ●; ○○○ ●; ● ○ ○; ○ ● ○; ○ ○ ● тощо, де ● — гучний, ○ — тихий елемент звучання.

Інструкція: «Послухай, будь ласка, і зроби так, як я. Скільки гучних ударів ти почув (-ла)? Скільки тихих?»

Оцінювання виконання:

5 балів: усі завдання виконано правильно й самостійно;

4 бали: правильні відповіді тільки за умов уповільненого пред'явлення завдання;

3 бали: правильні відповіді дають тільки після цілеспрямованої допомоги;

2 бали: правильні відповіді поодинокі, незважаючи на допомогу експериментатора;

1 бал: завдання не виконані.

1.2.3.3. Обстеження сомато-просторового гнозису

Субтест 1. Орієнтація в сторонах тіла

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень має володіти навичками орієнтування щодо сторін власного тіла й показувати відповідні його частини за інструкцією педагога.

Інструкція: «Покажи свою ліву (праву) руку (щоку, вухо, око, брову, лікоть, плече, коліно). Покажи мою ліву (праву) руку (щоку, вухо, око, брову, лікоть, плече, коліно)».

Оцінювання виконання:

5 балів: завдання виконано правильно;

4 бали: завдання виконано правильно, але дещо уповільнено;

3 бали: учень орієнтується в сторонах власного тіла, але йому важко визначити сторони тіла експериментатора;

2 бали: школяр утруднюється як в орієнтації сторін тіла педагога, так і власного тіла (помилку виправляє самостійно);

1 бал: завдання не виконано.

Субтест 2. Орієнтація в просторі

Обладнання: знайомі учням предмети.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має назвати предмети, які знаходяться праворуч (ліворуч) від нього (попереду, позаду, угорі, унизу).

Інструкція: «Назви, будь ласка, предмети, які знаходяться від тебе праворуч (ліворуч, попереду, позаду, вгорі, внизу)».

Субтест 3. Орієнтування на аркуші паперу

Обладнання: аркуш паперу, кольорові олівці.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень за завданням педагога (верхній / нижній, правий / лівий кут; вгорі, внизу, праворуч, ліворуч, по центру) кольоровими олівцями зображує на аркуші площинні геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник, овал, прямокутник, ромб). Можливі запитання на кшталт: «Яка фігура знаходиться між... і ...? Праворуч (ліворуч) від...? Над (під)...?»

Особливості оцінювання: звернення уваги на розрізнення фігур, їхніх кольорів, правильність місця розташування.

Інструкція: «Слухай, будь ласка, уважно й малюй».

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання завдання; стійка диференціація правої та лівої сторін, верхньої та нижньої частин;

4 бали: завдання виконано з помилками, які учень (-иця) виправляє самостійно; просторові поняття розрізняє невпевнено;

3 бали: пробу виконує з мінімальною допомогою педагога; плутає праву та ліву сторони, верхню та нижню частини аркуша;

2 бали: потребує активної допомоги педагога; не розрізняє просторових понять;

1 бал: завдання не виконано.

1.2.3.4. Обстеження стереогнозису

Субтест 1. Вивчення вміння впізнавати предмети на дотик

Обладнання: дрібні предмети (металеві гривні, ключ, скріпка, кулька, прищіпка).

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ка), заплющивши очі, має впізнати предмети на дотик правою (лівою) рукою, правильно назвати їх.

Інструкція: «Заплющ, будь ласка, очі. Я покладу тобі на ліву (праву) долоню предмет. Обмацай його пальцями правої (лівої) руки. Впізнай і назви цей предмет».

Субтест 2. Впізнавання локалізації доторкання

Обладнання: продезінфікована лічильна паличка.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця), заплющивши очі, має відчутти і пальцем вказати на місце доторкання паличкою [лоб, щока, ніс, губа (куточок, над / під), підборіддя, мочка вуха, долоня, палець].

Інструкція: «Зараз ти заплющиш очі, а я торкнуся до певного місця на твоїй голові (руці). Розплющивши очі, покажи місце доторкання».

Субтест 3. Проба Ферстера

Обладнання: продезінфікована лічильна паличка.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ка), заплющивши очі, відслідковує проведення паличкою різноспрямованих ліній на своїй долоні та впізнає: а) утворені друковані літери, що складають короткі слова (на кшталт: сом, мак, мох); б) зображення площинних геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник, овал, прямокутник, ромб). Пробу на шкірно-кінестетичне відчуття педагог виконує як на правій, так і на лівій долоні учня (-иці).

Інструкція: «Зараз ти заплющиш очі, а я напишу (намаляю) на твоїй долоні короткі слова (геометричні фігури). Назви слова (фігури), які ти упізнав (-ла)».

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання;

4 бали: поодинокі помилки, які учень (-иця) виправляє самостійно;

3 бали: виконання лише легкого варіанта завдань;

2 бали: знижена соматична чутливість;

1 бал: завдання не виконано.

1.2.3.5. Вивчення часового гнозису

Субтест 1. Визначення частин доби

Обладнання: сюжетні картинки із зображенням частин доби (ранок, день, вечір, ніч) (рис. 1.17).

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ка) розглядає сюжетні картинки, називає частини доби, визначає їх послідовність (ранок → день → вечір → ніч).

Інструкція: «Розглянь, будь ласка, ці картинки. Які частини доби ти бачиш? Що має бути спочатку, а що потім? Яка зараз частина доби? Коли ти лягаєш спати (прокидаєшся, обідаєш, снідаєш, вечеряєш)? Що ти робиш вранці (ввечері, вдень, вночі)?»

Особливості оцінювання: дотримання хронотопу.

Субтест 2. Виявлення знань про дні тижня

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) називає дні тижня в прямому (зворотному) порядку; продовжує речення, розпочаті педагогом (після... йде...; перед... ...; сьогодні..., а завтра буде...; вчора був (-ла)..., а післязавтра буде...).

Інструкція: «Назви, будь ласка, дні тижня. Який сьогодні день? Який був учора? Буде завтра?»



День



Вечір



Ніч



Ранок

Рис. 1.17. Частина доби

Субтест 3. Уточнення знань про пори року

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) називає пори року та характеризує їх; продовжує речення, розпочаті педагогом [восени (влітку, взимку, навесні)... небо (сонце, земля, дерева, птахи, тварини, люди)...]. Пробу можуть проводити з використанням ілюстративного матеріалу чи без нього.

Інструкція: «Назви, будь ласка, пори року, їх послідовність та ознаки».

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання;

4 бали: поодинокі помилки, які учень (-иця) виправляє самостійно;

3 бали: виконання проби потребує незначної допомоги педагога;

2 бали: завдання учень (-иця) виконує зі значною допомогою експериментатора;

1 бал: завдання не виконано.

Розвиток гностичних функцій є компенсаторним механізмом цілісного формування психо-мовленнєвої діяльності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема навичок писемного мовлення, попередження виникнення дизорфографічних помилок.

1.2.4. Вивчення стану сформованості різних видів уваги здобувачів початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення

Увага — це спрямованість та зосередженість свідомості людини на певних об'єктах при одночасному відволіканні від інших. За аттенційні процеси відповідають не окремі ділянки кори головного мозку, а їх сполучення. Англійський медик та фізіолог У. Карпентер, проводячи дослідження, першим виявив сенсорний ганглії у вигляді переплетень нервових клітин, назвавши його «основою свідомості». Саме сенсорний ганглії (на сьогодні таламус) відповідає за концентрацію уваги, керування свідомістю та зміни фаз сну.

Увага є постійним супутником усіх вищих психічних функцій і тому має багато видів: а) сенсорна (аналізаторна): проявляється в зоровій, слуховій, тактильній модальностях тощо; б) рухова: сприяє реалізації, усвідомленню, регуляції моторних функцій; в) емоційна: знаходить своє відображення в емоційно значущих стимулах; г) інтелектуальна: дає можливість проявляти відношення до об'єкта / суб'єкта обдумування,

інтелектуальних операцій, за допомогою яких реалізується власне процес мисленнєвої діяльності; г) мимовільна: наявна в людини із самого народження; д) довільна: потребує вольових зусиль; е) пост довільна: не потребує спеціальних мисленнєвих зусиль.

Діагностичними показниками сформованості уваги є особливості її основних властивостей: а) стійкість — визначається тривалістю зосередження на одному й тому ж об'єкті чи діяльності; б) концентрація — характеризується певним ступенем зосередженості свідомості; в) розподіл — проявляється в процесі діяльності та вимагає виконання кількох дій одночасно; г) переключення — характеризується швидкістю переміщення фокусу уваги з одного об'єкта на інший (від одного до іншого виду діяльності); г) обсяг — зумовлюється рівнем зосередженості свідомості на кількох об'єктах одночасно; д) відволікання — характеризується переміщенням уваги з одного об'єкта на інший у зовнішньому чи внутрішньому плані.

1.2.4.1. Вивчення стійкості уваги

Коректурна проба Бурдона-Анфімова

Модифікації: а) «Кільця Ландольта» — бланк містить візуальний набір кілець з різносторонніми розривами (○○○○○○); б) «Модифікація В. Анфімова» — доповнення класичної проби тим, що експериментатор без попередження упродовж 15 с називає окремі мовленнєві звуки, у т. ч. навмисно прагнучи завадити виконанню завдання. Це дає можливість визначити ступінь впливу вербальних перешкод на стійкість уваги; в) «Модифікація А. Іванова-Смоленського» пропонує не одну букву, а їх сполучення (наприклад, потрібно закреслити СХ або СХ і ХВ).

Обладнання: бланки (див. рис. 1.18) з набором літер, олівці (ручки) на кожного учня; секундомір.

Методичні рекомендації щодо проведення. Виконання завдання розраховано на 5 хв. Школяр має пробігати очима кожен рядок літер зліва направо, швидко і правильно закреслю-

ючи вказані експериментатором графеми (залежно від мовленнєвих особливостей). За сигналом «Риска!», який звучить через кожні 60 с, потрібно провести вертикальну риску біля тієї літери, де поглядом зупинився учень, почувши звуковий сигнал. Потім продовжити виконання завдання до наступного сигналу.

Основні показники проби: витрачений на роботу час — t ; загальна кількість переглянутих символів до останнього вибраного символу — N ; загальна кількість переглянутих рядків — C ; загальна кількість символів, які потрібно було викреслити — n ; загальна кількість викреслених символів — M ; правильно вибрані символи — S ; пропущені символи — P ; помилково вибрані символи — O .



Рис. 1.18. Бланк коректурної проби Бурдона-Анфімова

Розрахунок результату виконання — показники:

— швидкості уваги (продуктивності уваги, А знаків / с): $A = N \div t$;

— точності роботи (Т1, Т2, Т3 умовних одиниць (у. о.) — варіант 1: $T1 = M \div n$; варіант 2: $T2 = S \div n$; варіант 3: $T3 = (M - O) \div (M + P)$);

— розумової працездатності (А_и знаків / с): $A_u = (N \div t) \times (M - (O + P)) \div n$;

— концентрації уваги (правильно виділені символи від усіх, які потрібно було виділити, К %): $K = (M - O) \times 100 \div n$;
а) відмінний — 81–100 %; 2) гарний — 61–80 %; в) задовільний — 41–60 %; г) поганий — 21–40 %; ґ) незадовільний — 0–20 %;

— стійкості концентрації уваги (за умов відсутності пропусків та помилок, додаємо до дільника одиницю; К_и у. о.): $K_u = C \times (C \div (P + O + (1)))$; 1 бал — 5,3–20,4; 2 бали — 20,5–35,5; 3 бали — 35,6–50,6; 4 бали — 50,7–65,7; 5 балів — 65,8–80,9; 6 балів — 81,0–96,0; 7 балів — 96,1–111,1; 8 балів — 111,2–126,2; 9 балів — 126,3–171,9; 10 балів — 172,0–219,7; 11 балів — 219,8–326,4; 12 балів — 326,5–1101,5;

— обсягу зорової інформації (0,5936 — середній обсяг на один біт V знаків): $V = 0,5936 \times N$;

— швидкості переробки (2,807 — втрата інформації на один пропущений Q знаків): $Q = (V - 2,807 \times (P + O)) \div t$; 7–8 років: 260 V біт, 0,74 Q біт; 9–10 років: 282 V біт, 0,83 Q біт; 1 бал — <0,57 (Q біт / с); 2 бали — 0,57–0,63; 3 бали — 0,63–0,73; 4 бали — 0,74–0,83; 5 балів — 0,84–0,91; 6 балів — 0,92–1,04; 7 балів — 1,05–1,19; 8 балів — 1,20–1,34; 9 балів — 1,35–1,36; 10 балів — >1,36;

— коефіцієнт розумової продуктивності (Е знаків): $E = N \times T2$.

1.2.4.2.

Вивчення переключення уваги

Чорно-червоні числові таблиці Шульте-Горбова

Модифікація: «Буквені таблиці Шульте-Горбова». Потрібно

пригадати послідовність літер в алфавіті та по чергово знаходити потрібну літеру (від А до Ц). Завдання такого типу сприяють розвитку швидкочитання, адже покращують периферійний зір, розвивають пам'ять та вдосконалюють навички усної лічби.

Обладнання: числова таблиця (див. рис. 1.19) з набором цифр від 1 до 25 чорного та від 1 до 24 червоного кольору; олівці (ручки) на кожного учня; секундомір.

Методичні рекомендації щодо проведення. На першому етапі учень (-иця) показує чорні числа в порядку зростання, на другому — червоні числа в порядку зменшення. На третьому етапі — по чергово показувати чорні та червоні цифри, причому чорні числа в порядку зростання, червоні, навпаки, у порядку зменшення (1 чорний, 24 червоний, 2 чорний, 23 червоний тощо).

8	2	24	23	15	2	11
5	5	12	1	24	10	23
12	21	17	22	9	19	6
22	11	7	18	13	3	9
6	4	16	20	18	16	8
13	1	21	4	10	25	20
15	3	19	17	7	14	14

1	9	3	11	5	18	8
21	13	10	23	12	24	20
5	23	10	11	2	15	25
24	17	17	2	16	6	9
12	8	6	18	13	3	15
4	7	22	1	21	19	19
20	14	22	14	16	4	7

Рис. 1.19. Зразки чорно-червоних числових таблиць Шульте-Горбова

Показники проведення завдання: під час

— спостереження: а) швидкість знаходження потрібної цифри, наявність значних затримок у часі; б) вид можливих утруднень (уповільненість роботи, забування останніх дій, загальмованість); в) способи подолання утруднень; г) відчут-

тя особливих утруднень усередині виконання завдання, коли ряди схрещуються; г) наявність випадків відсутньої зорової фіксації числа при спрямуванні погляду на нього;

— опитування: а) зміст виниклих утруднень; б) легкість пригадування числа, на якому відбулася остання зупинка; в) час найбільших труднощів (початок, середина, кінець роботи);

— статистичної обробки: сумарний час виконання перших двох етапів ($T_1 + T_2$) порівняно із загальним часом виконання третього T_3 етапу: $T = T_3 - (T_1 + T_2)$. Показники різниці в часі: 1-й рівень — до 60 с; 2-й рівень — 61–90 с; 3-й рівень — 91–100 с; 4-й рівень — 101–120 с; 5-й рівень — 121 с і вище.

У процесі навчання молодших школярів стан сформованості довільної уваги відіграє значну роль в опануванні нових знань, засвоєнні умінь та навичок. Особливо важливим стає вправне використання довільної уваги під час вивчення предметів мовного циклу. Саме тому педагог у роботі зі здобувачами початкової освіти з важкими порушеннями мовлення має розвивати стійкість довільної уваги, використовуючи на уроках значну кількість наочного матеріалу.

1.2.5. Обстеження стану сформованості різних видів пам'яті молодших школярів із важкими порушеннями мовлення

Пам'ять — це один із найважливіших компонентів вищої нервової та психічної діяльності, без якого процес навчання є неможливим. Мнемічні процеси пов'язані з роботою всієї кори головного мозку, тому мозковими механізмами пам'яті умовно можна вважати утворення кільцевих нейронно-гліальних структур, у яких тривало циркулюють імпульси, що забезпечують зберігання інформації, потилично-тім'яно-скроневі ділянки, гіпокамп як сховище короткочасної пам'яті, кору головного мозку — осередок довготривалого запам'ятовування. При цьому в процесі запам'ятовування, так само як і в біосинтезі білків, значну роль відіграє рибонуклеїнова кислота

(РНК). Для діагностичного вивчення особливо значущими є запам'ятовування (фіксація матеріалу) та пригадування (здатність відтворювати те, що зафіксовано в пам'яті).

1.2.5.1. Вивчення зорово-предметної пам'яті

Субтест 1. Запам'ятовування предметних зображень різних видо-родових груп

Обладнання: предметні зображення (для запам'ятовування: шафа, тумбочка, софа, крісло, стіл, стілець; глобус, циркуль, лінійка, щоденник, зошит, фломастери, олівці; конфліктні: сервант, полиця, ліжка; карта, блокнот, ручка).

Методичні рекомендації щодо проведення. Педагог пропонує школяреві (-ці) розглянути 8 – 10 предметних зображень із двох семантичних груп (можуть варіюватися залежно від наявного досвіду). Після того, як експериментатор прибрав (перевернув) зображення, учень (-иця) називає їх. Можливий варіант: знайти запропоновані зображення серед інших конфліктних. Можна використовувати предметні зображення різних видо-родових груп.

Інструкція: «Запам'ятай, будь ласка, зображені предмети й назви їх».

Рівень допомоги: озвучення педагогом назви видо-родової групи (меблі, шкільне приладдя).

Субтест 2. Опосередковане запам'ятовування

Обладнання: предметні зображення; площинні геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник) основних кольорів (червоний, синій, жовтий, зелений); серветка із тканини (аркуш паперу).

Методичні рекомендації щодо проведення. Педагог розкладає перед учнем (-ицею) 6 – 8 предметних зображень, які той має запам'ятати. Через 20 с експериментатор викладає на предметні картинки геометричні фігури різних кольорів, частково прикриваючи ними зображення. Школяр (-ка) має запам'ятати під якою саме фігурою і якого кольору сховано той

чи інший предмет. Через 20 с педагог накриває серветкою ряд, знімає геометричну фігуру й пропонує учневі (-иці) пригадати, який предмет було сховано під нею.

Рівні допомоги: можна використати однакові геометричні фігури різного кольору.

Інструкція: «Запам'ятай, будь ласка, зображені предмети. Я частково прикрию їх геометричними фігурами. Запам'ятай, якою саме фігурою та якого кольору прикритий кожен предмет. Я накрию ряд серветкою і показуватиму тобі лише фігуру, а ти пригадай, який предмет вона прикривала».

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання;

4 бали: дещо вповільнене виконання проби;

3 бали: завдання виконано з поодинокими помилками;

2 бали: наявність значної кількості помилок; потреба в допомозі педагога;

1 бал: завдання не виконано.

1.2.5.2. Обстеження слухо-мовленнєвої пам'яті

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр після чотириразового називання педагогом 10 слів пригадує та відтворює їх. Слова може озвучувати експериментатор в уповільненому та більш прискореному темпі.

Інструкція: «Запам'ятай, будь ласка, слова, які я назву. Назви слова, які я називала».

Рівні допомоги: слова для запам'ятовування можуть стосуватись однієї видо-родової групи.

Особливості оцінювання: фіксують кількість слів як після безпосереднього (відразу після називання педагогом), так і відстроченого відтворення.

Оцінювання виконання:

5 балів: безпосереднє відтворення 10 слів; відстрочене відтворення — не менше 8 слів;

4 бали: у результаті заучування учень (-иця) відтворює не

менше 8 слів; при цьому по мірі повторення число відтворюваних слів поступово збільшується; відстрочення відтворення — не менше 6 слів;

3 бали — у процесі заучування відтворюють не більше 6 – 7 слів, нерівномірність під час відтворення; одиничні вклучення близьких за змістом слів; відстрочене відтворення — не більше 5 слів;

2 бали: безпосереднє відтворення — менше 5 слів; відстрочене відтворення — 2–3 слова;

1 бал: безпосереднє відтворення — менше 5 слів; відстрочене відтворення — одиничні слова.

Утворення складних смислових асоціацій, що виникають у молодших школярів під час запам'ятовування навчального матеріалу, відіграють значну роль у процесі оволодіння правильним як усним, так і писемним мовленням, підтримання емоційного тону, засвоєння абстрактних понять, що свідчить про важливість застосування на уроках, особливо української мови та літературного читання, ейдетичних образів.

1.2.6. Вивчення стану сформованості основних видів мислення і мисленнєвих операцій учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення

Мислення — це вища сфера психічної діяльності, що включає логічні операції з вербальними та наочно-чуттєвими образами предметів. Немає прямого співвіднесення мислення з конкретними ділянками кори головного мозку, однак доведено, що інтелектуальний рівень людини визначає розвиток фронтальних і тім'яних відділів, які відповідають за інтеграцію всієї інформації, що надходить від різних аналізаторних систем. Учений-фізіолог Є. Соколов наголошував, що мозок істот, у т. ч. й людини, функціонує за так званими наміченими лініями, тобто вільний рух нервових імпульсів є прогнозованим, так само як і зупинки, завдяки яким формуються автоматизовані навички (зокрема оволодіння правильною звуковимовою).

Упродовж адаптаційно-ігрового (1 – 2 класи) та основного (3 – 4 класи) циклів навчання в учнів активно формується теоретичне мислення, що відокремлюється від сприймання й спирається на розвиток рефлексивних механізмів психіки. Розуміння навчального матеріалу слугує основою розвитку словесно-логічної пам'яті (як новоутворення психіки молодшого школяра), що тісно пов'язане із теоретичним мисленням.

1.2.6.1. Обстеження наочно-дійового мислення *Вивчення операції класифікації*

Обладнання: зображення площинних геометричних фігур (по 6 кругів, квадратів, трикутників, ромбів) двох розмірів (великі, маленькі) та різних за кольором (червоний, жовтий, синій).

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має розкласти геометричні фігури на купки: на дві — за розміром (великі, маленькі), три — за кольором, чотири — за формою. Можна не зазначати кількості купок, учень самостійно вибере принцип класифікації.

Інструкція: «Розклади, будь ласка, геометричні фігури на дві (три, чотири) купки».

Рівні допомоги: педагог може задати принцип класифікації, виклавши початкові картки.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання;

4 бали: наявність поодиноких помилок;

3 бали: завдання виконують з мінімальною допомогою педагога;

2 бали: виконання проби потребує залучення активної допомоги педагога;

1 бал: завдання не виконано.

1.2.6.2. Вивчення вербально-логічного мислення

Субтест 1. Обстеження мисленнєвої операції класифікації

Обладнання: зображення предметів різних видо-родових категорій.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр має розкласти предметні зображення на купки та пояснити принцип класифікації, дібравши відповідне узагальнення. Вибір принципу класифікації учень здійснює самостійно. Це може бути вищий рівень узагальнення (істоти та неістоти) чи категоріальний (транспорт, рослини, комахи тощо).

Інструкція: «Розклади, будь ласка, картинки на купки так, щоб предмети в кожній із них були пов'язані між собою. Поясни свій вибір. Назви предмети кожної купки узагальнюючим словом».

Субтест 2. Вивчення мисленнєвої операції порівняння

Обладнання: предметні зображення [вертоліт, літак (автобус, трамвай, тролейбус); миска, тарілка (глечик, чайник); коза, кінь; чашка, кружка, склянка; штани, шорти (сукня, спідниця)].

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень має розглянути 2-3 предмети, розповісти про їхню схожість і відмінність. При порівнянні педагог фіксує спрямованість уваги школяра і визначає, на яких ознаках зроблено акцент: на основних (структурні, функціональні) чи на другорядних (колір, розмір).

Інструкція: «Розглянь, будь ласка, картинки. Розкажи, чим схожі й чим відрізняються зображені предмети».

Субтест 3. Обстеження вміння встановлювати послідовність подій

Обладнання: набір сюжетних картинок (див. рис. 1.20).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень має розглянути серію сюжетних картинок, встановити послідовність подій і скласти зв'язну розповідь. Серія може складатись із 4–6 картинок.

Інструкція: «Розглянь, будь ласка, картинки. Визнач, що відбувалося спочатку, а що потім. Склади послідовну розповідь за картинками».

Рівні допомоги: педагог пропонує початок речення.

Оцінювання виконання:

5 балів: правильне виконання;

4 бали: дещо уповільнене виконання завдання;

3 бали: виконання проби з незначними помилками, які учень (-иця) виправляє самостійно;

2 бали: для виконання завдання потрібна допомога дорослого;

1 бал: завдання не виконано.



Рис. 1.20. Стимульний матеріал для визначення послідовності подій

В умовах Нової української школи спеціально побудоване розвивальне навчання забезпечує ефективне здійснення шко-

лярами переходу від конкретного до абстрактного, збільшення ваги понятійних і абстрактних компонентів мислення порівняно з його образними та реально фіксованими складовими. Мисленнєві операції стають більш узагальненими, ситуативно незалежними.

1.2.7. Обстеження стану сформованості мотиваційної сфери здобувачів початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення

Мотивація є усвідомленим внутрішнім спонуканням до навчання, що надає йому конкретний особистісний смисл. Комплексний процес мотивації забезпечує дію біологічно активних хімічних речовин (нейромедіаторів), які передають нервові імпульси діадами: нейрон → нейрон, нейрон → м'язова тканина. Нейромедіатори здійснюють спонукальний вплив з метою: а) пробудження прагнень та уявлень про можливі винагороди; б) здійснення, спираючись на наявний досвід, планування конкретних дій, їх реалізації.

Важливе значення при цьому відіграє «гормон задоволення» допамін, який викликає покращення настрою, відчуття емоційного підйому, задоволення від передчуття отримання позитивного результату. Допамін накопичується в лімбічній (так званій допаміновій) системі, яка відповідає за формування емоцій та поведінки, і далі йде мезокортикальним шляхом, надходить до кори великих півкуль, що, зокрема, оцінює перспективи отримання «дивідендів». Водночас, щоб мрія стала дійсністю, допаміну потрібно пройти через передлобну кору, яка допомагає вирішити, чи варто реалізувати задумане (оцінка потенційної винагороди), чи доцільно вибрати зовсім інший варіант потреб (приємніший, із коротшим шляхом отримання результату) і сценарії розвитку подій.

Зрілість сформованості мотиваційної сфери оцінюють за: а) спрямованістю мотивів учіння (пізнавальні, соціальні); б) гармонійністю та узгодженістю окремих мотивів між

собою; в) стійкістю мотивів; г) дієвістю мотивів і їхнього впливу на поведінку.

1.2.7.1. Вивчення спрямованості мотивів учіння

«Драбинка спонукань» Н. Єлфімової

Обладнання: 8 прямокутних карток з написаними мотивами учіння «Я учусь для того, щоб (тому що)...»: а) пізнавальні: 1) усе знати; 2) мені подобається процес навчання; 3) отримувати гарні оцінки; 4) навчитися самому (-ій) розв'язувати задачі; б) соціальні: 1) бути корисним людям; 2) учителька була задоволена моїми успіхами; 3) радувати моїх батьків; 4) мене поважали товариші.

Методичні рекомендації щодо проведення. Школяр (-ці) розподіляє соціальні та пізнавальні мотиви навчання, будуючи згори донизу, від головного до другорядного мотиву, драбинку «Навіщо я навчаюсь». «Щаблі» з написами довільно розташовані на столі.

Показники виконання завдання:

— види мотивів: 1) пізнавальні мотиви: а) широкий пізнавальний — орієнтація на опанування нових знань; б) процесуальний — орієнтація на процес навчання; в) результативний — орієнтація на результат навчання (оцінку); г) навчально-пізнавальний — орієнтація на засвоєння способу отримання знань; 2) соціальні мотиви: а) широкий соціальний мотив — прагнення набути знань, щоб бути корисним суспільству; б) «учительський мотив» — прагнення отримати схвалення вчителя; в) «батьківський мотив» — прагнення заслужити похвалу батьків; г) «товариський мотив» — прагнення відчувати повагу товаришів;

— рівень співвідношення соціальних і пізнавальних мотивів за ієрархією: а) гармонійне поєднання — перші місця належать двом соціальним і двом пізнавальним мотивам; б) дисгармонійне; в) домінуюче — першість належить чотирьом мотивам одного типу.

Успішність навчання напряду залежить від мотивів, що спрямовують та регулюють діяльність школяра (-ки), та від суб'єктивного емоційного забарвлення його діяльності. Саме тому педагог має використовувати під час уроків цікаві, сучасні багатоваріативні цифрові, наочні, ігрові методи й прийоми, які б мотивували здобувачів початкової освіти до оволодіння новими знаннями.

1.2.8. Вивчення стану сформованості емоційно-особистісної сфери молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

Емоції — інстинктивна, слабо усвідомлювана, важко контрольована форма реагування на дійсність, ставлення людини до предметів і явищ довкілля. Емоції, почуття та прояви, з якими вони пов'язані, складають *емоційну сферу* особистості. Саме права півкуля головного мозку керує емоціями та розпізнає їх. Ліва півкуля бере активну участь у проживанні емоцій. Їх запам'ятовування здійснює гіпокамп. Емоційно відповісти на дію вербального чи невербального подразника, з одночасною появою відповідних вегетативних та гормональних реакцій, допомагає розташоване в скроневій ділянці мигдалевидне тіло.

1.2.8.1. Вивчення емоційного ставлення до навчання

Кольоровий тест ставлень О. Еткінда

Підготовча робота: бесіда зі школярем (-кою) з метою визначення соціальних контактів учня (-иці) — значущих людей з близького чи більш віддаленого оточення (члени родини, друзі, учитель, спортивний тренер), а також переліку тих предметів, які є важливими для школяра (-ки) («Я і друзі», «Шкільне свято», «Мій домашній улюбленець», «Змагання», «Відпочинок з батьками»).

Обладнання: кольорові прямокутники — сірий (0), синій (1), зелений (2), червоний (3), жовтий (4), фіолетовий (5), коричневий (6), чорний (7).

Методичні рекомендації щодо проведення. З метою з'ясування глибинних причин внутрішнього чи зовнішнього конфлікту, емоційного напруження особистості, виявлення протиріч між вербально вираженою та підсвідомою картиною відношень учня (-иці) зі значущими для нього (неї) людьми на модельно-образному рівні школяр (-ки) за завданням експериментатора почергово вибирає кольорові картки (той самий колір можна брати довільну кількість разів), які у випадковому порядку розкладають півколом, не перекриваючи їх.

Тестування проводять у три етапи: 1) дослідження асоціацій — співвіднесення кожної особи зі списку (див. підготовча робота), себе та важливих предметів (школа, родина, друзі) з відповідним кольором; 2) короткий відпочинок (5 – 7 хв.); 3) визначення рангу карток — розкладання карток від найприємнішого до найменш приємного. Усі вибори експериментатор записує в числовому вираженні.

Дії експериментатора за умов виникнення постійних сумнівів у школяра: 4 рази пропонувати вибрати найкращий колір, щоразу забираючи картку; з тих карток, що залишилися, пропонувати вибрати найгірший варіант, так само забираючи картки.

Показники виконання завдання:

— значення кольору:

а) сірий (0) — сум, втома, слабкість, пасивність, нерозуміння, відгородженість, нейтральність, безвідповідальність, безініціативність, занижена самооцінка;

б) синій (1) — інтерес, висока мораль, свобода, спокій, зона комфорту, чесність, доброта, справедливість, психологічне задоволення, гармонія, безпека, відсутність напруження, прихильність, міцні відносини; відторгнення кольору може бути симптомом незадоволення потреби душевної близькості й тепла;

в) зелений (2) — інтерес, домінантність, інтровертованість, жорсткі стосунки в сім'ї, самовпевненість, прагнення до керів-

ництва, емоційна черствість, визнання власного безсилля, підсвідоме перекладання провини на інших і ненависть до них;

г) червоний (3) — радість, гнів, екстравертованість, висока активність, сила, пануюча інтенсивність, прагнення до успіху, перемоги, мужність;

г) жовтий (4) — здивування, слабкість, низька моральна спрямованість, легкість, розслабленість, відкритість, комунікабельність; перші місця означає сильне бажання щастя, останні — розчарування, ізоляція, внутрішня порожнеча;

д) фіолетовий (5) — егоїзм, нещирість, низька активність, слабкість, нерішучість, інфантилізм, егоцентризм, мрійливість, інтуїтивне сприймання світу;

е) коричневий (6) — слабкість, залежність, пасивність, сумлінність, прагнення до тілесного комфорту, затишку, задоволеності;

є) чорний (7) — страх, гнів, сила, низька активність, протест, відмова, психологічна замкненість, упертість, нелюдимість, ворожість;

— нормативність кольорів (див. табл. 5). Заведено вважати, що за нормативних умов досліджуваний вибере першим червоний, потім жовтий і т. д.

Таблиця 1.5

Нормативність кольорів

№	3	4	2	5	1	6	0	7
Нормативність	1	2	3	4	5	6	7	8

1.2.8.2. Вивчення емоційних реакцій і стереотипів поведінки особистості в ситуаціях фрустрації

Методика С. Розенцвейга

Методика спрямована на: а) виявлення особливостей поведінки при зіткненні з перепонами, котрі блокують задоволення потреб і обмежують активну діяльність дитини;

б) визначення ступеня психологічної стійкості особистості до подолання проблемних (психотравмуючих) ситуацій.

Обладнання: 24 контурних зображення, на яких представлені різні ситуації в умовах фрустрації: а) зовнішньої фізичної; б) зовнішньої психологічної; в) внутрішньої психологічної (критика, звинувачення) (див. табл. 1.6).

Методичні рекомендації щодо проведення: Школяр (-ка) розглядає сюжетну картинку та формулює репліку від свого імені, як реакцію на зображену ситуацію. Відповіді не вимагають розгорнутих мовленнєвих висловлювань учня (-иці), що підтверджує доцільність використання цієї методики при обстеженні дітей з розладами мовлення.

Показники виконання завдання:

— реакція особистості в ситуації необхідного захисту: а) екстрапунітивна — зовнішньо виражена звинувачувальна поведінка жертви, яка пояснюється зовнішніми негативними обставинами чи діями соціального оточення; супроводжується станом афекту чи прихованої агресії; б) інтрапунітивна — аутоагресія, самозвинувачення, підвищена самокритичність, пригнічення; в) імпунітивна — пошуки компромісу, намагання уникнути звинувачень як на чужу, так і на свою адресу.

Інструкція: «Розглянь, будь ласка, картинку. Тут зображені діти в різних скрутних ситуаціях. На кожній з них дитина має щось відповісти своїм ровесникам чи дорослим. Як ти думаєш, що сказала дитина в даній ситуації?»

Стимульний матеріал до методики С. Розенцвейга

	
<p>Рис. 1. Мати: «Останній шматок я віддала твоєму братові»</p>	<p>Рис. 2. Дівчинка: «Віддай самокат!»</p>
	
<p>Рис. 3. Тато: «Я не можу відремонтувати твою машинку»</p>	<p>Рис. 4. Учень (-иця): «У тебе я списувати не збираюся: ти робиш надто багато помилок»</p>



Рис. 5.

Тато: «Я купив би тобі цю ляльку, якби в мене було більше грошей»



Рис. 6.

Хлопці: «Ти ще малий. Ми з тобою не граємося»



Рис. 7.

Мама: «Ти невихована дитина, бо зірвала мої квіти»

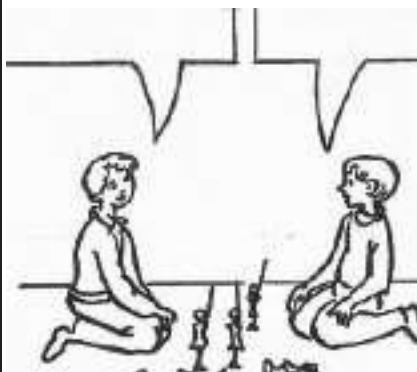


Рис. 8.

Хлопчик: «Я виграв. Тепер вони мої!»



Рис. 9.

Дівчинка: «Ти зламала мою найкращу ляльку!»

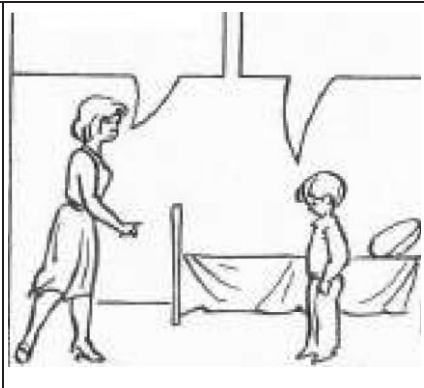


Рис. 10.

Мама: «За непослух ти підеши спати раніше»

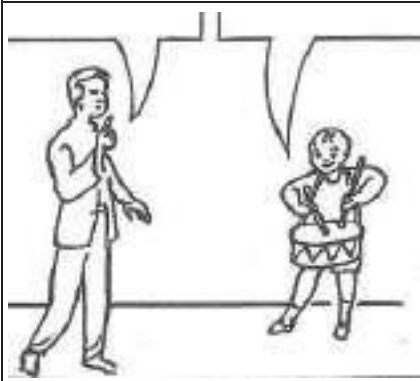


Рис. 11.

Тато: «Тихо! Мама спить»

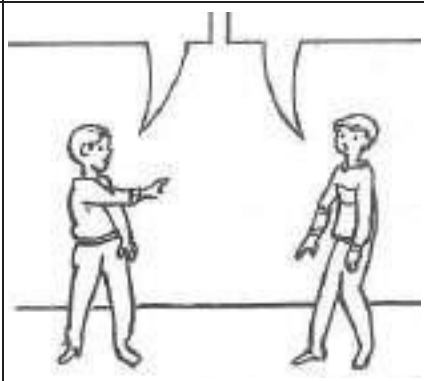


Рис. 12.

Хлопчик: «Ти мокра курка»

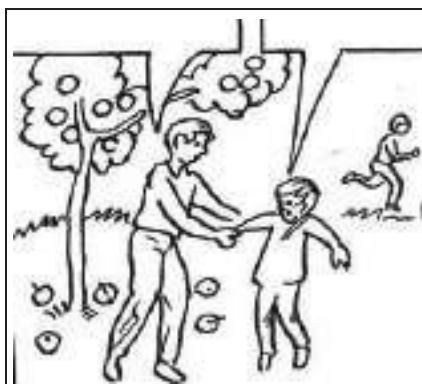


Рис. 13.

Чоловік: «Цього разу я тебе спіймав!»

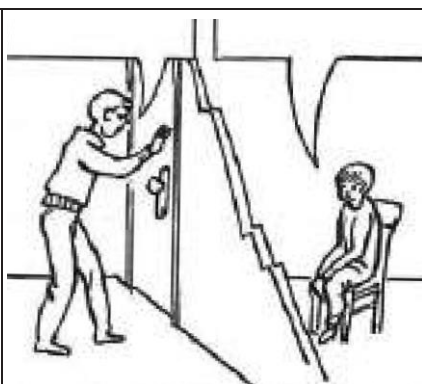


Рис. 14.

Тато: «Скільки разів я тобі казав, щоб ти не смів зачинятися!»

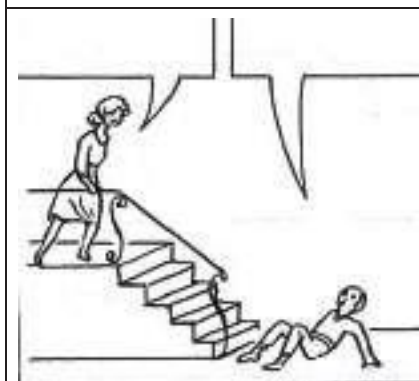


Рис. 15.

Жінка: «Тобі боляче?»

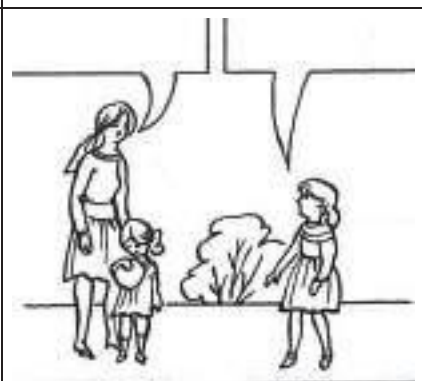


Рис. 16.

Жінка: «Ну і що? Що тут такого, що дівча пограється твоїм м'ячем?»

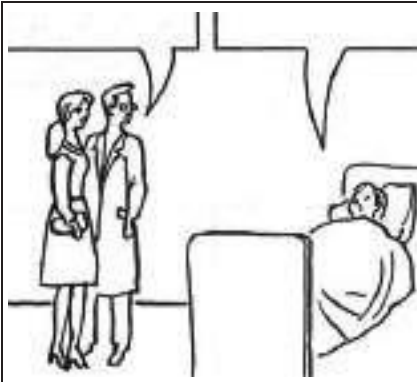


Рис. 17.
Тато: «Ми зараз підемо,
а ти спи»

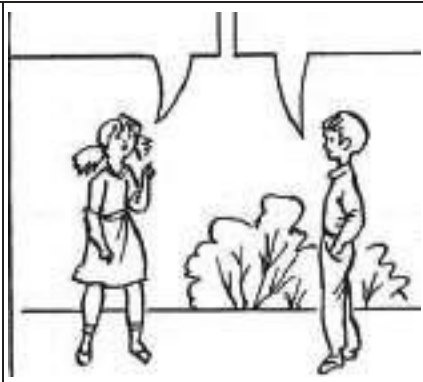


Рис. 18.
Дівчинка: «Я не запрошу
тебе на свій день
народження!»

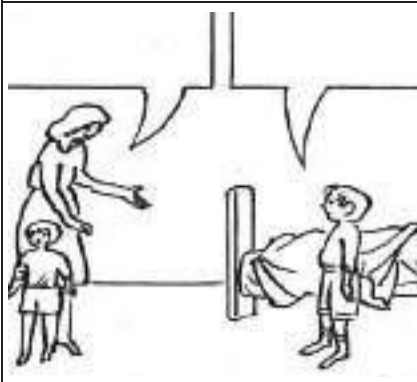


Рис. 19.
Мама: «Твоя постіль знову
мокра. Ти поводишся гірше,
аніж твій менший братик»



Рис. 20.
Хлопчик: «Мені дуже шкода,
що я випадково зламав твій
будиночок»

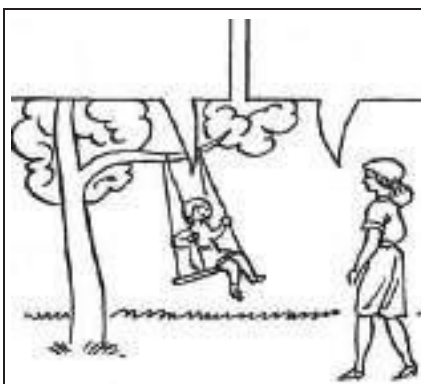


Рис. 21.
*Дівчинка: «Я гойдатимусь
увесь день»*

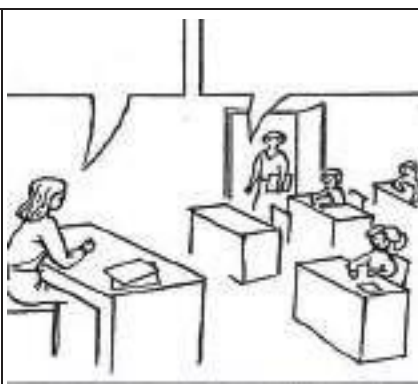


Рис. 22.
*Учителька: «Ти знову
запізнився!»*

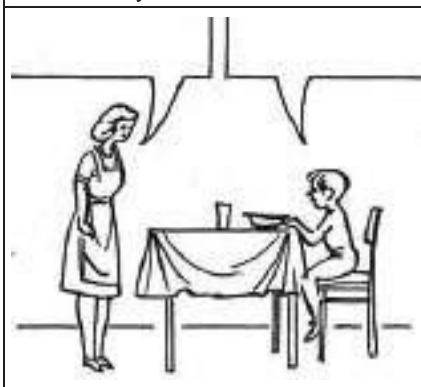


Рис. 23.
*Мама: «Шкода, що в тебе
суп знову холодний»*



Рис. 24.
*Бібліотекар: «Спочатку
вимиий руки, а вже потім
приходь за книгою»*

Для якості виконання будь-якої діяльності дуже важливо, як виконавець ставиться до неї, що при цьому відчуває, наскільки задоволений отриманими результатами. Саме тому навчальна діяльність має супроводжуватись розвитком в учнів із тяжкими порушеннями мовлення емоційного інтелекту.

Застосування комплексу психологічних діалогічних технологій в загальній системі вивчення осіб з мовленнєвими розладами допомагає показати взаємозв'язок різноманітних рівнів в організації процесу комунікації, виявити ієрархічну структуру комунікативної дезадаптації, а також намітити способи подолання наявних у молодших школярів комунікативних проблем.

2. ЛОГОПСИХОКОМПЕНСАЦІЙНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Нова українська школа — це сучасний заклад, який дає змогу учням не лише навчатись, а й переносити набуті знання, уміння та навички в повсякденне життя, оволодівати основними компетентностями. Спільними для всіх компетентностей є наскрізні вміння, зокрема читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку в усній та писемній формах, критичне та системне мислення, здатність логічно міркувати, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми.

Учні з тяжкими порушеннями мовлення навчаються в загальноосвітніх закладах і мають повною мірою опанувати типові навчальні програми. Водночас своєрідність психо-мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії супроводжується низьким рівнем мозкової активності, загальних нейродинамічних показників психічної діяльності, що зумовлює зниження розумової працездатності, якості запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу, наявність швидкої виснаженості та втомлюваності. Усе зазначене вище свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи щодо вдосконалення універсальних навчальних дій здобувачів початкової освіти із тяжкими порушеннями мовлення. Зважаючи

на вимушену обмеженість репрезентованого розділу, коротко зупинимось на формуванні лише окремих аспектів когнітивно-мовленнєвої сфери молодших школярів.

Специфікою нашого подання є те, що в ігрових завданнях пропонують мінімотивацію до виконання у вигляді сюжету чи заклички, наявний мовленнєвий, а за потреби — відповідний ілюстративний матеріал.

2.1. Підвищення нейродинамічних показників психічної діяльності

Функціональна єдність нервової системи забезпечена завдяки тісному зв'язку між окремими елементами. Нервові волокна в центральній (головний і спинний мозок) та периферійній (черепні, спинномозкові нерви разом із комплексом нервових вузлів і нервових сплетінь) нервовій системі тісно прилягають одне до одного, виконуючи водночас різні функції та передаючи імпульси в різних напрямках до різних структур ЦНС. Процеси збудження й гальмування дуже динамічні й здатні поширюватись від місця свого виникнення на інші структури мозку. Чим інтенсивнішим є нервовий процес, тим далі він поширюється, таким чином збільшується його вплив на суміжні ділянки мозку.

Для стимулювання концентрації та зосередженості, пробудження внутрішнього енергетичного потенціалу, нормалізації взаємодії збудження та гальмування в корі великого мозку стане в пригоді така вправа.

Чарівна вісімка

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) виставляє вперед праву руку з піднятим угору великим пальцем. У напрямку вгору вліво починає повільно малювати велику горизонтальну вісімку, стежачи очима за пальцем. Те саме виконує лівою рукою. Потім, склавши пальці в замок і піднявши вгору великі, так само розмашисто малює вісімки.

Мовленнєвий матеріал:

Клеїла мала Яринка
Ланцюжечок на ялинку,
Ось одне кільце зробила,

Поруч друге прикріпила.
Як уважно придивилась —
Цифра вісім утворилась

Активізації міжнейрональних зв'язків сприятимуть вправи, наведені далі.

Пустотливий Морозець

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) інтенсивно тре долоню об долоню до появи відчуття тепла, потім одночасно обома руками розминає вуха.

Мовленнєвий матеріал:

Морозець тріщить,
Насолоду має,
День і ніч не спить,
Усіх зачіпає.
Поціпає за щічки,
Потім засміявся.

Через рукавички
Він до рук дістався.
Ох і розбишака,
Бешкетує й годі,
Тиха й тепла хата
Стане у пригоді.

(Антоніна Грицаюк)

Фізкультурник Гусак

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) спочатку уповільнено, а потім поступово пришвидшуючи темп, ритмічно, повторюючи за педагогом, а згодом самостійно виконує вправу, чергуючи пози долонь. Обидві руки зігнуті в ліктях, розташовані вертикально: права рука — розкрита долоня перпендикулярна до передпліччя (гусак), ліва рука — долоня стиснута в кулак. Вправу можна виконувати в швидкому темпі під лічбу чи мовленнєвий супровід.

Мовленнєвий матеріал:

Наш гусак піднявся на кладку, Став, як завше, на зарядку. Повернувся вліво, вправо, Чітко робить вільні вправи. От зробив гусак зарядку	Та й у річку — бух із кладки! — Миє крила, чистить лапки. Каже качур: — Так-так- так, Фізкультурник наш гусак!
---	---

(Михайло Стельмах)

Ось поїзд наш їде

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) робить швидкий вдих і на одному видиху багаторазово в швидкому темпі промовляє п-п-п. Слідкувати, щоб грудна клітина не стискалась, активно працювали губи. Так само швидко зробивши вдих, на одному видиху багаторазово промовляти звукосполучення птк.

Мовленнєвий матеріал:

Ось над лісом хмаркою Білий дим повис. Поїзд їде з Харкова, Їде через ліс,	Їде поїзд, весело Паровоз гуде, Стукотить колесами, Наш вагон веде.
---	--

(Наталя Забіла)

З метою зняття психоемоційного напруження, релаксації доцільно використовувати дихальні вправи, мініпсихоетюди.

На морському березі

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має уявити себе на морському березі. Для цього буде доцільним використання аудіозапису шуму морських хвиль. Школяр (-ка), у вихідному положенні стоячи, напівзаплющивши очі, праву руку кладе на діафрагмальну ділянку, робить максимальний плавний повільний видих через рот. При необхідності вдиху глибоко із приємним розслабленим відчуттям вдихає носом.

Продовжує дихання в природному, трохи вповільненому темпі.

Слідкувати, щоб повільно рухалась діафрагма, плечі не піднімались.

Основні показники завдання: вільне дихання без напруження.

Мовленнєвий матеріал:

Я чую море, навіть відчуваю,
Воно співає, мовби чарівне.
Що сталось, скажете... А я не знаю,
То море кличе і запрошує мене.

Місточок через річку

Методичні рекомендації щодо проведення. Вправу виконують два учні. Перший (виконавець) з опущеними вздовж тулуба руками вільно, спокійно дихає діафрагмою, другий (контролер) кладе обидві руки на плечі, слідкуючи, щоб вони не піднімались. Далі руки «контролера» переміщуються на рівень діафрагми (великий палець попереду, чотири інші — на спині) та слідкують за правильністю її руху. Потім ролі міняються.

Мовленнєвий матеріал:

Проросли у сонечка пагінці!
Прилетіли лагідні промінці!
Відшукали річку під містком,
Пробудили квіточку під листком...

(Наталя Карпенко)

Яскраві кульки повітряні

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) робить вдих на повні груди, потім повільно видихає під лічбу вголос до восьми. Слідкувати, щоб видих був плавним, лічба не переривалась і звучала як одна фраза, без підвищення голосу. На наступних етапах тривалість видиху збільшувати.

Мовленнєвий матеріал:

Хто зі мною йде гуляти?

В мене кульки є нові.

Хочу свято влаштувати

Я у нашому дворі.

В груди наберу повітря

І надую кульки враз.

Кольорів цілу палітру

Пущу в небо водночас.

Онде — вогники червоні,

Онде — жовті й голубі.

Друже, дай свої долоні,

Краща кулька — це тобі!

Хазяйновитий вітерець

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) із зімкненими губами робить вдих носом на повні груди, потім повільно видихає зі звуком ф-ф-ф. Слідкувати, щоб не надувались щоки, видихуваний струмінь виходив тільки через щілину між зубами та нижньою губою, щоб видих тривав при лічбі не менше ніж до 8 – 9. Можна змінювати звуки на видиху: с-с-с, ш-ш-ш, х-х-х. Виконувати 3 – 4 рази підряд.

Мовленнєвий матеріал:

Хочеш — вір, а чи не вір:

Замітає вітер двір.

А чистесенько-чистенько

Ані віничка не має,

Ні мітелочки не має,

Все подвір'я замітає.

(Наталя Поклад)

2.2. Розвиток міжпівкульної взаємодії

Міжпівкульна взаємодія лежить в основі функціонування всіх вищих психічних функцій, адже немає головної чи другорядної півкулі головного мозку. Чуттєва інформація з правої півкулі завдяки абстрактно-логічному аналізу в лівій півкулі перетворюється на певні образи, відбувається порівняння предметів, визначення їх схожості чи відмінності, перероблення мовленнєвої інформації. Наочно-чуттєві уявлення про предмети, створення асоціацій, метафоричне, емпіричне мислення, цілісність смислового змісту, опанування світу в його різноманітності забезпечує робота правої півкулі. Завдяки діяльності лівої півкулі учень (-иця) здатен (-на) охарактеризувати предмет, граматично оформлювати власні висловлювання, застосовувати прийоми логічного, абстрактного мислення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Обидві півкулі головного мозку доповнюють діяльність одна одної, адже аналітико-синтетичні зв'язки при обробці будь-якої інформації, у кожному виді навчальної діяльності забезпечує саме міжпівкульна взаємодія.

Для гармонізації роботи обох півкуль можна використати вправи, наведені далі.

Млинці мої смачні й духмяні

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) кладе долоні на стіл, по чергово перевертає їх. Потім одну руку стискає в кулак, а інша залишається лежати на столі. Пози рук міняють. Спочатку вправу виконують в уповільненому, а потім у прискореному темпі.

Мовленнєвий матеріал:

Смачні родзинки, цукор, сіль, ваніль

І яйця додаю у сир дуєтом —

Конверти загортати мені лінь,

Тому я скручую рулети...

Рулети на шматочки ріже ніж —
Млинці мої смачні й духмяні!
На півгодини ставлю страву в піч,
Щоб стали млинчики рум'яні...

(Ольга Шнуренко)

Павучок-лісовичок

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) «плете павутину» — зігнутими в ліктях руками робить перехресні рухи до вух (права рука зверху), злегка стискаючи мочки вух вказівним і великим пальцями (права рука торкається лівого, ліва — правого вуха). Потім руки треба розпрямити, школяр (-ка) присідає. Підвівшись, робить перехресний рух, при цьому тепер ліва рука зверху. Вправо (перехрест, присідання, перехрест) виконують спочатку в уповільненому, а потім прискореному темпі.

Варіантом виконання вправи, з метою прискорення темпу, може бути перехресне торкання до мочок вух і швидке переключення на плеск долонь перед грудьми (перехрест, плеск, перехрест).

Мовленнєвий матеріал:

Павучок-лісовичок,	Влаштувавшись як слід
Втративши спочинок,	В гамаку м'якому,
Сплів розкішний гамачок	Він в осінній переліт
З білих павутинок.	Вирушив на ньому.

(Вадим Скомаровський)

Цирковий клоун

Методичні рекомендації щодо проведення: вправу виконують у швидкому темпі в кількох варіантах за ступенем ускладнення.

Варіант 1. Учень (-иця) плескає руками перед грудьми, потім правою рукою торкається кінчика носа та правого вуха. Робить плеск. Теж саме виконує лівою рукою.

Варіант 2. Школяр (-ка) плескає руками перед грудьми, робить перехрест, торкається кінчика носа правою рукою й лівого вуха. Після плеску змінює руки — торкається кінчика носа лівою рукою й правого вуха.

Варіант 3. Учень (-иця) плескає руками перед грудьми. Обома руками торкається кінчика носа, робить перехрест, торкається протилежних вух.

Мовленнєвий матеріал:

Я клоун кумедний,

Я клоун на славу.

Приходьте до мене

Скоріш на виставу.

Диво-робот

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) стоїть з витягнутими вперед руками, причому одна повернута долонею вгору, а інша — донизу.

Варіант 1. Школяр (-ка) починає марширувати, на кожен крок змінюючи положення долонь.

Варіант 2. Зміна положення долонь відбувається через крок.

Мовленнєвий матеріал:

Є у мене диво-робот.

Вправ чудових безліч робить.

По периметру кімнати

Любить він марширувати.

Цирковий канатоходець

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) стоїть з опущеними руками. Перед ним (нею) проведена пряма лінія — це «канат» під куполом цирку, по якому він (вона) має пройти як справжній канатоходець, тягнучи носок.

Варіант 1. Школяр робить крок правою ногою, одночасно піднімаючи ліву руку в сторону. Робить крок лівою ногою — піднімає праву руку, а ліву при цьому опускає.

Варіант 2. Учень (-иця) робить те саме, але рухається по «канату» в зворотному напрямку спиною вперед.

Мовленнєвий матеріал:

Сміливо по канату йду,

Рівно йду, я не впаду.

Я навчивсь балансувати,

Рівновагу щоб тримати.

Канатохідцем вправним стану,

У цирк приходьте на виставу.

(Юлія Рібцун)

2.3. Формування різних видів імовірного прогнозування

Процеси сприймання та реалізації мовлення об'єднують передбачення наступних дій, або випереджувальне відображення, що проявляється по-різному, але відіграє надзвичайно важливу роль у набутті як загального життєвого досвіду, так і опануванні навчальної діяльності, особливо школярами із тяжкими порушеннями мовлення. М. Жинкін акцентував увагу на тому, що в рецепції випереджувальне відображення проявляється в процесі ймовірного прогнозування, у продукції — випереджувального синтезу.

Як зазначає І. Зимня, *механізм випереджувального синтезу* є своєрідним регулятором специфіки побудови структурних компонентів мовних одиниць (склад, слово, фраза, речення), впливаючи на способи їх поєднання. М. Солобутіна вказує на те, що механізмом *імовірного прогнозування* в мовленнєвій діяльності є передбачення майбутнього лексично, граматично та синтаксично правильно оформленого висловлювання, що ґрунтується на ймовірнісній структурі раніше набутого досвіду.

Слід зазначити, що *ймовірне прогнозування має дворівневу структуру*. На рівні змістових гіпотез відбувається передбачення ходу розгортання комунікативного повідомлення та розвиток смислових зв'язків, а на рівні вербальних гіпотез реалізується передбачення їх конкретної вербалізації, а отже, відбувається синхронне прогнозування змісту та вербальної форми.

Механізм імовірного прогнозування є доволі складним. Для правильного виконання завдання учень (-иця) має зрозуміти смисл попередньої частини слова або речення, пропуску, проаналізувати фонетичні, морфологічні, лексичні, граматичні вимоги до пропущеної частини; завдяки потенціалу довготривалої пам'яті актуалізувати мовні елементи, смислова сполучуваність яких із цим контекстом найбільш вірогідна; на рівні речення чи тексту граматично впорядкувати ці елементи

і включити в парадигматичну схему. Ці операції передбачають наявність в учнів певного словникового запасу, сформованість лексичних умінь, пов'язаних з поєднанням мовних елементів, уміння розуміти простий текст; володіння основними грама-тичними структурами мови для побудови висловлювання.

Пропонуємо завдання з розвитку невербального та вер-бального прогнозування на різних рівнях.

2.3.1. Невербальне прогнозування на рівні складів

Космічний мешканець

Обладнання: предметні зображення на позначення шкільно-го приладдя (див. табл. 2.1).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) за завданням педагога має показати «інопланетянину» ті зобра-ження предметів, які починаються чи закінчуються на певний склад. Педагог пропонує не тільки ті зображення предметів, які відповідають поставленому завданню, а й конфліктні. Наз-ви предметів можуть містити такі пари звуків, які викликають утруднення в мовленні школяра.

Інструкція: «Покажи, будь ласка, зображення тих предметів, назви яких закінчуються на склад... ТА (карта, парта), КА (руч-ка, указка, книжка, дошка, лінійка, гумка, стругачка)».

Мовленнєвий матеріал:

Він зелений і незвичний,	І побачив нашу школу.
Оцей мешканець космічний.	На тарілці прилетів,
Озирнувся він довкола	З нами грати захотів.

Таблиця 2.1

Предметні зображення шкільного приладдя



2.3.2. Невербальне прогнозування на рівні лексем

Наталочка-школярочка

Обладнання: предметні зображення (рюкзак, книжка, фрукти, дзеркало) (див. рис. 2.1).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає початок словосполучення, яке написала Наталочка, та продовжує його, показуючи відповідне зображення.

Інструкція: «Покажи, будь ласка, зображення тих предметів, назви яких закінчують словосполучення: зручний... (рюкзак), цікава... (книжка), корисні... (фрукти), овальне... (дзеркало)».



Рис. 2.1. Предметні зображення до ігрового завдання

Мовленнєвий матеріал:

Наталочка-школярочка
Вже ростом немала.
Вона цієї осені
У перший клас пішла.

Про гарну дружбу щирю,
Про школу, рідний дім
Школярочка напише
У зошиті своїм.

(Микола Сингаївський)

Слова-близнята

Обладнання: предметні зображення (шприц, їжак, ялинова гілка, голка для шиття; кулькова ручка, дверна ручка, ручка малюка; язик хворого, язички черевичків, заливний язик, язик базіки; розвідний ключ, дверний ключ, скрипковий ключ) (див. табл. 2.2).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має доповнити речення, розпочаті педагогом, словами-близнятами, показавши відповідні зображення.

Інструкція: «Покажи, будь ласка, зображення тих предметів, назви яких повинні закінчити речення».

Зразки речень:

1. Голка:

Щоб укол був безболісним, в шприці повинна бути гостра... (голка).

На пишній ялинці безліч духмяних колючих... (голок).

Їжачка захищають від хижаків колючі... (голки).

Щоб зашити порвані Дем'янком сині штанці, мама просилила синю нитку в... (голку).

2. Ручка:

Тепер усі школярі пишуть у зошитах кульковими... (ручками).

На входних дверях до класу Даринчин тато замінив... (ручку).

У малюка пухкенькі та чистенькі... (ручки).

3. Язык (язичок):

Лікар попросив хворого хлопчика показати... (язик).

У черевичках прикриває ногу зручний... (язичок).

Відмінною стравою для святкового столу є заливний... (язик).

Ліза-цокотушка була гострою на... (язик).

У церковному дзвоні не буде звуку без... (язика).

4. Ключ:

Тато ремонтував велосипед, а Петрик подавав йому розвідний... (ключ).

Олег уже школяр і має від квартирних дверей власний... (ключ).

На початку нотного стану часто стоїть скрипковий... (ключ).

Мовленнєвий матеріал:

Стовпчиком Ховрах стояв,	— У Лисички!
В Норки чемно запитав:	— Що ви їли там?
— Де були ви?	— Лисички!

(За Я. Козловським)

2.3.2. Невербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні

Помічник кухаря

Обладнання: предметні зображення (кошик з овочами, тарілка борщу, відро з грибами, мішки цибулі) (див. рис. 2.1).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-ця), допомагаючи кухареві шкільної їдальні, продовжує розпочаті ним словосполучення, показуючи відповідні зображення: повний... (кошик), повна... (тарілка), повне... (відро), повні... (мішки).

Мовленнєвий матеріал:

Спеціальність є смачна	Всі ми любимо рулети,
Серед всіх професій:	Сливи у компоті.
Розбиратись у супах,	Як згадаємо котлети, —
Прянощах і спеціях.	Аж слина у роті.

(За Я. Козловським)

Таблиця 2.2

Предметні зображення на позначення омонімів

Інструкція: «Покажи, будь ласка, зображення тих предметів, назви яких повинні закінчити словосполучення».



Рис. 2.1. Предметні зображення до завдання
«Помічник кухаря»

2.3.3. Невербальне прогнозування на морфологічному рівні

В гостях у лісі

Обладнання: предметні зображення (вовчик, вовк, вовчище; ведмедик, ведмідь, ведмедище; грибок, гриб, грибище; дубок, дуб, дубище) (див. табл. 2.3).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця), «подорожуючи лісом», продовжує розпочаті педагогом речення, показуючи відповідне зображення.

Зразки речень:

Варіант 1.

Від своїх батьків засвоїв навички здобувати здобич молодий... (вовчик).

Зграю водить за собою досвідчений... (вовк).

Узимку самотній голодний і злющий-презлющий бродить по лісу старий... (вовчище).

Варіант 2.

Любить ласувати малиною молодий... (ведмедик).

У швидкій чистій річечці вправно ловить рибу... (ведмідь).

Навесні сонний і голодний виліз із барлогу величезний... (ведмедище).

Варіант 3.

Свої перші листочки підставляє сонечку маленький... (дубок).

Щороку пригощає жолудями лісових мешканців... (дуб).

Своїм розлогим гіллям закриває лісову галявину від сонця могутній... (дубище).

Варіант 4.

З-під кленового листочка виглядає маленький... (грибок).

Після теплої дощу з'явився під сосною міцний красень... (гриб).

На кручі над рікою на одній нозі у величезному капелюсі виріс справжній... (грибище).

Мовленнєвий матеріал:

Давай з тобою разом підем в гості,

Як тільки сонечко засяє угорі.

Туди, де ясени змагаються у рості,

Дуби тріщать, могутні і старі.

(О. Черних)

Та ходить вовк тут між дубами,

Хиžo клацає зубами.

Весь як є — жорстока лють,

Очі так її і ллють.

(Варвара Гринько)

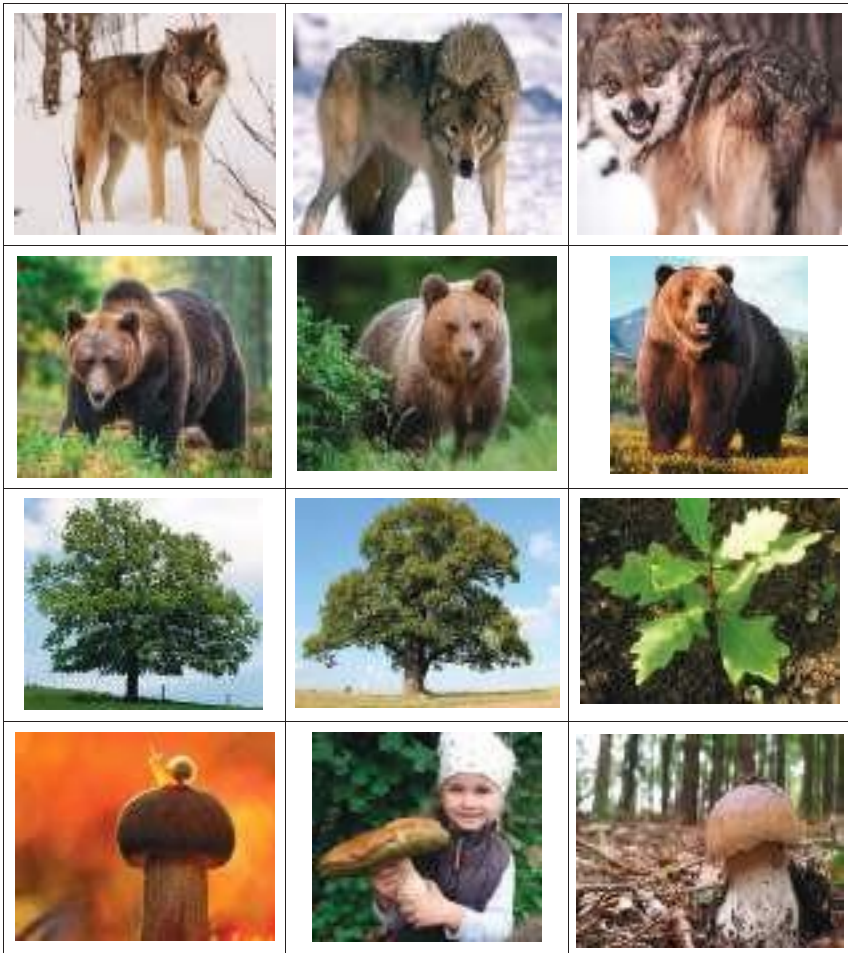
Краще вже сидить на місці,

Ніж ходить у тому лісі.
А щоб нам не сумувати,
В гру ми можемо пограти.

(Юлія Рібцун)

Таблиця 2.3

**Предметні зображення на позначення
спільнокорених слів**



2.3.4. Невербальне прогнозування на синтаксичному рівні

Допоможемо Миколці

Обладнання: предметні картинки на позначення птахів (ластівка, шпак, лелека, папуга, сорока, дятел); транспорту (автобус, таксі, маршрутка, метро, фунікулер, катер), рослин (береза, сосна, каштан, бузок, комиш, соняшник) (див. табл. 2.4).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) допомагає Миколці серед запропонованих вибрати потрібні зображення на позначення шкільного приладдя, перелітних птахів, транспорту, дерев, продовжуючи розпочаті педагогом речення шляхом показу відповідних картинок: Восени відлітають у вирій... (*ластівка, шпак, лелека*). Вулицями міста їздять... (*автобус, таксі, маршрутка*). У парку ростуть такі дерева... (*береза, сосна, каштан*).

Мовленнєвий матеріал:

Перший раз малий Микола
Став збиратися до школи.
Олівця поклав у сумку,
Книги, ручку, зошит, гумку,
М'яч, перо, граблі, подушку,
На обід м'яку пампушку,
Двох ведмедиків, лопату,
Білочку руду хвостату,

Лук, і стріли, і рушницю,
Ще й пухкеньку паляницю,
Ще стільця, стола і парту,
І географічну карту,
Трактора, машинку, мило
—
Вже й надворі звечоріло.
Сів Миколка, дума думку:
«Чи усе поклав у сумку?»

(Надія Кир'ян)

Таблиця 2.4

**Предметні зображення на позначення
родо-видових груп**



2.3.5. Невербальне рецептивне прогнозування

Ква-ква-розмова

Обладнання: картки-схеми слів (див. рис. 2.2).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця), послухавши закличку, виконує завдання жабенят: у картки із

написаним буквособолученням КВА вписує в порожні клітинки слова, значення яких запропоновані педагогом в описових мінізагадках.

Закличка:

Рано-вранці жабенята
Вчатья голосно читати.
І не дивно, що слова

Неодмінно містять «КВА».
От і спробуй відгадати,
Що читали жабенята

Змістова частина завдання:

Цей КВА_ від спраги рятує (*Квас*).

Цей КВА _____ учень на дошці малює (*Квадрат*).

Ці _ _ _КВА, КВА_____ на городі зростають.

І разом у борщ потрапляють (*Морква, квасоля*).

Цей _ _ КВА_ вас читати навчить (*Буквар*).

Цей _ _КВА звук означає і мовчить (*Буква*).

Родина велика в КВА _____ цьому живе (*Квартира*).

А в цьому _КВА _____ рибка-красуня пливе (*Акваріум*).

К	В	А	С		
			К	В	А
		К	В	А	
		К	В	А	

К	В	А				
К	В	А				
К	В	А				
	К	В	А			

Рис. 2.2. Картки-схеми слів

2.3.6. *Вербальне прогнозування на фонологічному рівні*

Непосидючий вітер

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) виправляє слова, які «зіпсував» непосидючий вітер, здувши перший (останній) звук, називає слово цілком: ...овариш (Т), ...арета (К), ...ерерва (П); підручни... (К), кабінє... (Т), госпо-да... (Р).

Мовленнєвий матеріал:

Невсидючий вітер
Знає кілька літер:

Прилетить до комишу —
Тільки й скаже: шу-шу-шу.

Залетить в трубу —
Тільки й скаже: бу-бу-бу,

А оце чомусь мовчить —
Мабуть, решту літер вчить.

(Микола Сулима)

2.3.7. Вербальне прогнозування на рівні складів

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога про хлопчика Степанка, який зміг навчити свого папугу Пантю кільком словам і, приїхавши до бабусі, був здивований, чому свійські тварини вимовляють тільки один склад. Школяр «вчить тварин вимовляти слова»:

— баранця — зі складом **БЕ**: бе-гемот, бе-гонія, бе-кон, бе-рег, бе-реза, бе-тон, бе-сіда, бе-кас, бе-зодня, бе-рет, бе-резень;

— козу — зі складом **МЕ**: ме-блі, ме-док, ме-даль, ме-дик, ме-дуза, ме-жа, ме-ліса, ме-льник, ме-моріал, ме-ню, ме-тал, ме-телик, ме-тро, ме-лодія, ме-ханік, ме-дунка, Ме-ланка;

— корову — **МУ**: му-за, му-зика, му-ка, му-ліне, му-льтик, му-ляр, му-раха, му-ха, му-хомор, му-шля, му-шкет, му-зей;

— курку — **КО**: ко-ала, ко-бза, ко-била, ко-бра, ко-ник, ко-жух, ко-за, ко-зак, ко-кос, ко-лесо, ко-лібри, ко-ло, ко-лода, ко-лодязь, ко-лона, ко-лос, ко-ма, ко-ляска, ко-мар, ко-ра, ко-пиця, Ко-лобок, ко-лесо, ко-синка, ко-лія, ко-мандир, ко-маха, ко-лиска, ко-лисанка, ко-ліно, ко-валь, ко-тик, ко-шик;

— гусака — **ГА**: га-гара, га-зель, га-зета, га-зон, га-лушка, га-лявина, га-мак, га-чок, га-раж, га-лас;

— курча — **ПІ**: пі-вень, пі-жама, пі-лот, пі-люля, пі-на, пі-нопласт, пі-петка, пі-ранья, пі-рат, пі-рога, пі-тон, пі-ца, пі-сок, пі-вонія, пі-на;

— пєсика — **ГАВ**: допома-гав, снови-гав, вибі-гав, на-тя-гав, оббі-гав, ля-гав, перема-гав, спостері-гав, збері-гав;

— ката — **НЯВ**: під-няв, обій-няв, підга-няв, га-няв, від-няв, зай-няв, від-няв, підрів-няв, промі-няв, розборо-няв, най-няв, вирів-няв, припід-няв, ку-няв, ли-няв, перей-няв, зага-няв;

— свинку — **РОХ**: го-рох, по-рох, скомо-рох.

Мовленнєвий матеріал:

Пес на службу наля-Гав:

Пізно спати він ля-Гав,

Рано з буди вібі-Гав,

На городі все чи-Гав

На пташині зграї Гав:

— Гав-гав-гав,

Гав-гав, гав-гав.

Гав-гав, гав-гав.

(В. Засць)

2.3.7. Вербальне прогнозування на рівні лексем

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця), допомагаючи дівчинці Оленці влучно добирати слова, продовжує речення, розпочаті педагогом.

Зразки речень:

Варіант 1.

Кожного дня нам листоноша приносить свіжу... (*газету*).

Татусь щовечора читає в газеті свіжі... (*новини*).

Бабуся завжди купує в магазині свіжий... (*хліб*).

Матуся слідкує за тим, щоб у Даринки завжди була свіжа... (*сорочка*).

Варіант 2.

На костюм три метри тканини... (*йде*).

Школярі щоранку до школи... (*йдуть*).

Ваш годинник точно... (*йде*)?

Сьогодні цілісінький день сніг або дощ... (*іде*).

Варіант 3.

Тато подарував мамі... (*золоту*) обручку.

У Петрикового дідуся... (*золоті*) руки.

Олександр Петрович не тільки хороший лікар, а й людина, що має... (*золоте*) серце.

У нашої бабусі... (*золотий*) характер.

Мовленнєвий матеріал:

Правильно треба все в світі робити:

Правильно думати, правильно жити,

Правильно треба з людьми розмовляти,
Правильно слово умій добирати!
(Надія Красоткіна)

2.3.8. Вербальне прогнозування на граматично-значеннєвому рівні

Рудик

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) уважно слухає оповідання, яке читає педагог, і вставляє пропущені кінцівки слів. Завдання можна виконувати з опорою на слух, написаний текст, з використанням ілюстративного матеріалу та без нього, руховими підказками.

Змістова частина завдання:

Петрика однокласники по-доброму називали Рудиком, бо в нього було руде волосся й симпатичні руді веснянки. Рудик дуже багато балакав і робив це швидко-швидко, так, що ніби ковтав закінчення слів. Ось послухай, що він сьогодні розповів:

«Вчора я був у дельфінар... (іі). Там живуть дельфін... (и). Дельфін... (и) — морськ... (і) тварин... (и). Вони ма... (ють) св... (ою) мов... (у) й розумі... (ють) одне одн... (ого). Вон... (и) легк... (о) дресиру... (ються) і викону... (ють) різн... (і) вправ... (и). Розумн... (і) тварин... (и) багато раз... (ів) рятув... (али) люд... (ей), які тону... (ли). Відвід... (айте) дельфінар... (ій) — там дуже-дуже цікав... (о)!»

2.3.9. Вербальне прогнозування на морфологічному рівні

Посадили ми дубочки

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) уважно слухає оповідання, яке читає педагог, і вставляє пропущені морфеми (префікси та суфікси). Завдання можна виконувати з опорою на слух, написаний текст, з використанням ілюстративного матеріалу та без нього, руховими підказками.

Змістова частина завдання:

Дід... (усь) ...вів (по) своїх онуків Дмитр...а (ик) та Іван...а (к) на ...гулянку (про) до лісу. На галявині виростили молод...і (есеньк) ялин...и (очк), сос...и (онк), дуб...и (очк). А ось який велич...ий (езн) дуб...е (ищ)! А під ним — мал...ий (есеньк) молод...ий (есеньк) дуб... (очок). ...ховалось (за) серед лист...ів (очк) зажур...е (ен) малес...е (еньк) дерев...е (ц). Дід... (усь) ...радився (по) з Василь...ом (к) і Дмитр...ом (ик), і вони ...рішили (ви) ...копати (ви) дуб... (очок) і ...нести (від) його додому. Хлоп... (чик) ...садив (по) дуб... (очок) у сад...у (к) і щоденно ...ливав (по) його. ...ростав (нід) дуб... (очок) разом із хлоп...ом (чик) на радість дід...еві (ус), тат...і (к, ов) та мат...і (ус).

Ми з Іванком у садочку

Посадили по дубочку.

Цілий день роботу маєм, —

Все по черзі поливаєм,

Потім прутиком зміряєм.

Щогодини по разочку:

Хто з нас швидше

підростає, —

Ми з Іванком чи дубочки?

(Володимир Ладизеєць)

2.3.10. Вербальне прогнозування на синтаксичному рівні

На планеті Навпаки

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога про планету Навпаки, де трапляються різні дива, та пропонує виправити зміст речень.

Зразки речень:

Діти почали спускатись з гори на санчатах, бо... завтра вже піде сніг.

Хлопчик Антон часто купався в річці, тому що... вода стала теплішою.

Корову напоїли молоком, тому... вона віддала все сіно дітям.

На деревах пожовтіло й почало опадати листя, бо... прийшла весна.

Мовленнєвий матеріал:

В пташку небо полетіло,
В рибі плавала ріка,
Ковбаса собаку з'їла,
Коник сів на козака.

Одяг прав машину пральну,
Дітьми гралися ляльки,
Все оце було реально
На планеті Навпаки.

2.3.11. Вербальне прогнозування на рівні тексту

Бабусяна казка

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога про бабусю, яка вже старенька та пам'ятає лише початок (кінець) казки, пропонує розповісти казку повністю.

Мовленнєвий матеріал:

У бабусі руки вмілі,
А казки — чудові, милі.
Миготять в повітрі спиці,
За клубочком скаче киця.

А нитки все в'ються, в'ються,
А казки рікою ллються...
Ляжу в ліжко, та не спиться —
Нову казку в'яжуть спиці.

(Б. Зінченко)

2.3.12. Вербальне рецептивне прогнозування

Серединки

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) читає слова (словосполучення, речення, текст), додаючи відсутню середину з опорою на ілюстративний матеріал чи без нього.

Змістова частина завдання:

СО...КА (*ба, ро, лом, сис, піл, ліст, роч, піл, лян, сон*).

ПО...КА (*душ, друж, сил, лич, річ, лін, роб, сад, криш*).

КО...КА (*син, лис, роб, сар, мір, рів, няч, ляд, сич, тич, пій*).

Мовленнєвий матеріал:

Дві подружки, дві Галинки, Спробуйте і ви пограти.
Люблять грати в *серединки*. Повірте, корисно й цікаво
Може, буде й важкувато, Такі виконувати вправи.

(Юлія Рібцун)

Початки і хвости

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) читає слова (словосполучення, речення, текст), додаючи відсутню частину (початок, кінець) з опорою на ілюстративний матеріал чи без нього.

Варіант 1.

Зі спільною частиною:

РАК... (*ета*), ...РАК (*бат*), (*т*) РАК... (*тор*), ...РАК (*з*), ...
РАК (*б*).

Варіант 2.

З наявним початком:

Роли... (*ки*), сире... (*на*), вогни... (*ще*), бере... (*ги*), при-
ро... (*да*), окуля... (*ри*), абет... (*ка*).

Варіант 3.

З наявним кінцем: ...шут (*пара*), ...фон (*теле*), ...сипед
(*VELO*), ...шкар (*ши*), зета (*за*), дарунки (*пода*).

Мовленнєвий матеріал:

Ми, маленькі сірі миші,
Будем раді, якщо ти,
Гарно пометикувавши,
Початки знайдеш і хвости.
(*Юлія Рібцун*)

2.4. Розвиток психомовленнєвої діяльності

2.4.1. Аналіз умов проблемної ситуації

Нова українська школа ставить перед здобувачами початкової освіти вимоги не лише в накопиченні окремих розрізних знань, а насамперед формуванні здатності застосовувати їх у нестандартних умовах. Тому для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення є надзвичайно важливим не лише за допомогою педагога бачити пізнавальні задачі, виокремлювати їх складові, розуміти зміст, а й самостійно здійснювати необхідні розумові операції для досягнення потрібного результату, вийти за межі видимих ознак предметів і явищ довкілля, виокремлювати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Важливими *етапами (фазами) мисленнєвої діяльності* (О. Лурія) є:

— попереднє орієнтування в умовах завдання (часто причиною труднощів є нерозуміння питання завдання чи недостатнє його розуміння);

— створення схеми (плану) його вирішення. Вона допомагає організувати та структурувати свою мисленнєву діяльність, цілеспрямовано виконувати запропоноване завдання;

— виділення способів вирішення, тобто відбір тих засвоєних знань і вмінь, що необхідні для розв'язання певного завдання;

— порівняння результату з вихідним наміром чи умовою задачі з тим, щоб уникнути зайвих помилок через неуважність.

Пропонуємо кілька пізнавальних завдань для вироблення здатності аналізувати умови проблемної ситуації, виокремлення значущих та несуттєвих ознак.

У якій бік їде автобус?

Обладнання: схематичне зображення автобуса (див. рис. 2.3).

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця)

розглядає зображення автобуса та за завданням педагога визначає, в який бік їде автобус. Якщо школяреві важко відповісти, то можна допомогти йому, поетапно запитуючи: «Що є в цього автобуса? Так, колеса, вікна. А чого немає? Що ще має бути? Де ж двері? Отже, автобус їде...»

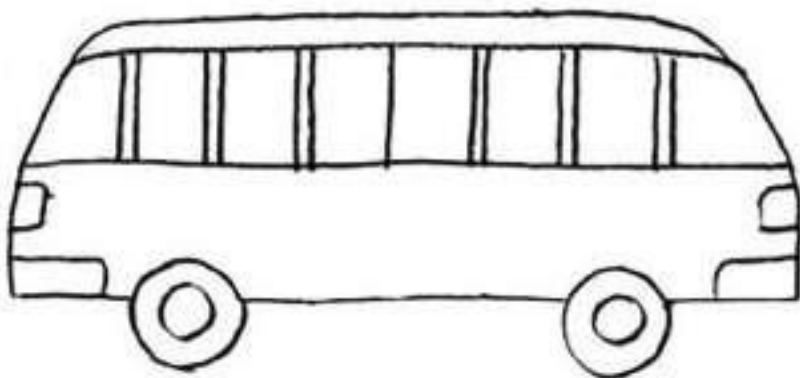


Рис. 2.3. Схематичне зображення автобуса

Мовленнєвий матеріал:

Їде весело автобус,
Справ багато в нього є:
До лікарні, цирку, школи
Пасажирів він везе.

Свій маршрут автобус знає,
Рано-вранці вже не спить.
Він усім допомагає
Та бажає: «Хай щастить!»

(О. Сміян)

Правильна відповідь: ліворуч, бо ми не бачимо дверей, через які входять і виходять пасажери.

Малючок-домовичок

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає історію-загадку педагога та пояснює, чому головний герой робить саме так. Якщо школяр дає випадкові відповіді («тренується», «хоче схуднути», «відвідує друга на десятому поверсі»), то йому потрібно пояснити, що його відповідь може

бути й правильною, але він не зважає на всі дані історії, зокрема на зріст головного героя.

Текст історії-загадки: «Домовичок живе на двадцятому поверсі. Щоранку, йдучи у своїх справах, він входить у ліфт, натискає на кнопку й спускається на перший поверх. Повертаючись додому, він входить у ліфт, натискає кнопку й піднімається на десятий поверх, а далі йде пішки. Чому він не піднімається в ліфті на свій двадцятий поверх?»

Мовленнєвий матеріал:

Я — звичайний домовик,	І за пічкою живу.
Я сидіти вдома звик.	А коли немає пічки —
Я люблю торти і креми,	У портфелику Марічки!
Булки, виквацянні джемом.	Чисто там і місця досить.
Їм цукерки і халву,	Ще й мене Марічка носить!

(Неоніла Стефурак)

Правильна відповідь: домовичок маленького зросту, тому може дістати лише до десятої кнопки й змушений далі йти пішки.

Чарівна скринька

Обладнання: «чарівна скринька», предмети для відгадування, які вільно вміщаються в ній.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) повинен (-на) відгадати, який саме предмет сховано в чарівній скриньці, ставлячи педагогові 10 уточнювальних питань, які б звучали таким чином, щоб на них можна було відповісти лише словами «так» чи «ні».

Предмети для відгадування можуть стосуватись конкретної тематики (наприклад, шкільне приладдя) чи бути заздалегідь розглянуті школярем.

Мовленнєвий матеріал:

Є в мене скринька, скринька чарівна.
Наповнена предметами цікавими вона.

Але в чарівну скриньку не можна підглядати.
Що зараз сховано у ній, ти спробуй відгадати.

(Юлія Рібцун)

2.4.2. Логічні задачі

Логічне мислення лежить в основі розв'язання різного виду задач, з якими здобувачі початкової освіти зустрічаються в школі (рухових, оптико-просторових, математичних, граматичних). Елементарні прийоми логічного мислення найчастіше пов'язані з оперуванням одним судженням у прихованому вигляді. Наприклад, судження «Тополя вища за клен» дає можливість дізнатися, що «Клен нижчий за тополю». Далі логічні вміння зростають і пов'язані вже з оперуванням двома судженнями. Зокрема, на основі суджень «Тополя вища за клен. Клен вищий за горобину» можна зробити висновок, що горобина — найнижче дерево. Удосконалення прийомів логічного мислення дає змогу не лише виконувати повні умовиводи, робити висновки із запропонованих суджень, але й доводити свою думку. Наприклад, судження «Тополя вища за клен. Клен нижчий за каштан. Клен вищий за горобину» дає змогу зробити висновок про таку градацію дерев за висотою: тополя, каштан, клен, горобина.

Завдяки розв'язанню логічних задач молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення легше можуть упоратись із завданнями з різних навчальних предметів, у них розвивається критичність, самостійність, кмітливість, здатність мислити послідовно, за законами логіки, поєднувати думки за певними правилами, засвоювати прості та складні види умовиводів, набути навичок гнучкості думок, уміння оперувати стверджувальними та заперечувальними судженнями, удосконалюється швидкість реакції, вміння керувати власним психоемоційним станом у побутових і проблемних ситуаціях.

Пропонуємо окремі зразки логічних задач.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має розв'язати логічні задачі та визначити правильну відповідь.

Варіанти простих задач:

◆ Ранок — вечір, зима — ?

а) холод; б) весна; в) сніг; г) літо; ґ) лижі; д) санчата.

◆ Софійка та Марійка пекли пиріжки: хто з капустою, а хто з м'ясом. У Марійки не було пиріжків із м'ясом. Хто пік з капустою?

а) Катруся; б) Софійка; **в) Марійка**; г) Світланка; ґ) Христинка; д) Поліна.

◆ У слові «БАК» переставили букви й вийшло слово «БКА». Аналогічна перестановка була в слові «ДУБ». Що вийшло?

а) БДУ; **б) ДБУ**; в) УДБ; г) БУД; ґ) УБД; д) ДУБ.

◆ Рік тому Дмитрик був старший за Олега. Хто старший зараз?

а) Максим; б) Олег; в) Іван; г) Дмитрик; ґ) Степан; д) Миколка.

Варіанти складних задач:

◆ На дошці написали слова кольоровою крейдою:
КЛУМБА → ПІСНЯ → ПАРКАН → МОРОЗ

Червоне слово лівіше від зеленого, чорне — нижче синього й правіше від зеленого. Якого кольору слово «КЛУМБА»?

а) червоний; б) синій; в) зелений; г) чорний; ґ) сірий; д) білий.

◆ У слові «ЛИСТ» переставили букви й вийшло слово «СТЛИ». Така ж перестановка відбулась в слові «МОРЕ». Що вийшло?

а) ОРЕМ; б) ЕРОМ; **в) РЕМО**; г) ЕМРО; ґ) ЕМОР; д) ОМЕР.

◆ Були яблука та груші. Деякі фрукти поклали в миску, деякі — в тарілку. Якихось було 2 кг, якихось — 3 кг, деякі

фрукти були стиглими, деякі — нестиглими. Спочатку поклали чи то яблука, чи то в миску. Далі — чи то в миску, чи то ті фрукти, яких було 2 кг. Потім — чи ті 2 кг, чи ті стиглі. Які фрукти були стиглими?

а) вишні; б) груші; в) сливи; г) яблука; ґ) абрикоси; д) черешні.

2.4.3. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формулювання умовиводів

Мислення — це вища форма творчої активності людини. Саме завдяки мисленню ми здатні отримувати ті знання, що не можуть бути передані безпосередньо через органи чуттів.

Згідно з ученням О. Лурії, *розуміння наукового тексту підручника* вимагає від дитини:

- 1) виділення складових елементів тексту і найбільш інформативних його частин;
- 2) співставлення цих частин між собою (для цього вони зберігаються в оперативній пам'яті);
- 3) формулювання висновку за результатами співставлення;
- 4) складання короткої схеми, яка відображає в логічній формі основний зміст навчального матеріалу, який вивчають.

Хочеш вір, хочеш — не вір

Підготовча робота:

1. Експериментальна діяльність. Учень садить у горщик квасолинку та спостерігає за послідовністю її розвитку в структурі: квасолинка → росточок → стебло → квіточка → стручок.

2. Позакласне читання: «Як сорочка в полі виросла» К. Ушинського; «Казка про хліб» Н. Красоткіної.

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця), почувши три (чотири) слова, вибудовує з них логічний ланцюжок у відповідній послідовності.

Закличка:

Хочеш вір, хочеш — не вір, хочеш — сам (-а) перевір.

Змістова частина завдання:

Квіточка — вишня — компот; ікринка — пуголовок — жабка; бавовна — нитки — тканина — сукня; глина — цегла — будинок; вівця — вовна — пряжа — светр; яйця — лялечка — гусінь — метелик.

Допоможемо Петрику

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) має допомогти Петрику продовжити речення, розпочаті педагогом, роблячи відповідні умовиводи.

Змістова частина завдання:

Поети пишуть вірші. Тарас Шевченко писав вірші, отже, він... (*поет*).

Вітаміни — це речовини, потрібні людині для росту й розвитку. Отже, щоб рости й розвиватися, потрібні... (*вітаміни*).

Екскурсивод водить гостей міста історичними місцями. Микола Андрійович також знайомить гостей з історією міста, отже, він... (*екскурсовод*).

Дівчинка ходить у сукенці і з бантиками в косичках. Ця дитина — у сукенці й із бантиками, отже, це... (*дівчинка*).

Усе тіло птаха вкрите пір'ям. Ця істота також вкрита пір'ям, отже, це... (*птах*).

Різьбяр по дереву вирізує різні предмети й візерунки. Борис Іванович також уміє все вирізувати з дерева, отже, він... (*різьбяр*).

Узимку тріщать морози, усе вкрите снігом. Уже цілий місяць морозно, кругом лежить сніг, отже, зараз... (*зима*).

Мовленнєвий матеріал:

Третьюкласниця Марічка,	І задачки розв'язати.
Старша Петрика сестричка,	А чи зможеш, друже, ти
Любить з братиком пограти	Петрику допомогти?

(*Юлія Рібцун*)

Верткий Максимко

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) допомагає верткому неуважному Максимкові встановити логічну послідовність подій у тексті, переставивши речення в потрібному порядку. Запропоновані речення можна написати на окремих картках чи одне під одним.

Мотиваційна складова: учитель повідомив учням, що зараз вони писатимуть переказ. Прочитав текст, і всі учні почали старанно працювати, тільки Максим крутився за партою. Тому в нього ось що вийшло...

Змістова частина завдання:

Шпачок весело заспівав (8).

Андрійко відняв у kota пташку (3).

Андрійко випустив пташку у вікно (7).

Крило швидко загоїлось (6).

До кімнати забіг кіт Чудик (1).

Шпак жив у Андрійковій кімнаті (5).

У зубах він тримав шпака (2).

У неї було поранене крило (4).

2.4.4. Розвиток логічного мислення та комбінаторики

В умовах Нової української школи зросла вага загальнологічних мисленнєвих умінь учнів, адже під час засвоєння шкільних знань рівень мислення потребує більшого ступеня абстракції, вищих форм узагальнення, вміння відволікатися від несуттєвих, другорядних ознак і виділяти найголовніше, аналізувати, порівнювати інформацію. Особливо важливими є вербальний супровід виконуваних мисленнєвих дій, здатність розповісти про хід власних думок, довести правильність чи хибність запропонованих міркувань. Для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення саме опора на власний емпіричний досвід дає змогу активізувати розвиток вербальних форм логічного мислення.

Причина, явище й наслідок

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь учителя, намагаючись виокремити причину, явище та наслідок. Після цього, почувши фрази, запропоновані вчителем, озвучує можливий наслідок подій.

Мотиваційна складова: учитель дав учням домашнє завдання написати твір на тему «Причина, явище й наслідок». Він детально розповів, як це робити, але Ігор не слухав, тому нічого не запам'ятав. Хлопчик прийшов додому, розгорнув зошит та не зміг нічого пригадати з того, про що розповідав учитель. Так і пішов назавтра до школи з невиконаним завданням.

Змістова складова:

Випадково насипати в чай солі — ... (*чай солоний*).

Вийти на тонкий лід — ... (*можна провалитись*).

Дражнити незнайомого пса — ... (*може вкусити*).

Гуляти з м'ячем біля дороги — ... (*попадеши під машину*).

Змішати білу та червону фарби — ... (*буде рожева*).

Забути виконати домашнє завдання — ... (*буде соромно*).

Посадити пташеня в клітку — ... (*може загинути*).

Леся-помічниця

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога про Лесю-помічницю, яку мама навчала всьому, бо хотіла щоб донечка якомога більше знала й уміла. Школяр має запропонувати варіант дії у відповідь на кожен фразу-запитання педагога: «Як можна дізнатися, чи...?»

Змістова складова:

Чи готова запіканка? — ... (*проколоти її паличкою*).

Чи підходять за розміром черевики? — ... (*приміряти*).

Чи свіжа ця риба? — ... (*подивись на зябра*).

Чи цікава книжка? — ... (*прислухатись до порад*).

Чи варто йти до школи в неділю? — ... (*ні, бо це вихідний*).

Із чим пиріжок? — ... (*відкусити шматочок*).

Мовленнєвий матеріал:

Є у мами доня,
 Гарна, білолиця.
 Є у мами доня —
 Леся-помічниця.
 Устає раненько,
 Підмете чистенько,

Ще й до мами каже:
 — Відпочиньте, ненько!
 Посуд я помию,
 Гарно стіл накрию,
 Тільки борщ зварити
 Я ще не вмію.

(О. Стрілець)

Добре — погано

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога про пригоди Робінзона Крузо, розглядає порівняльну таблицю (див. табл. 2.5) та знаходить позитивне та негативне в тих самих подіях.

Мотиваційна складова:

Коли Робінзон Крузо потрапив на безлюдний острів, то він не злякався небезпек, які очікували на нього. Чоловік проявляв наполегливість, силу волі, працелюбність і оптимізм, які допомогли йому вижити. Для цього він у кожній негативній ситуації став знаходити щось позитивне.

Таблиця 2.5

Міркування Робінзона про негативне та позитивне в його житті на безлюдному острові

<i>Погано</i>	<i>Добре</i>
Я потрапив на безлюдний острів і в мене немає жодної надії на порятунок	Але я залишився живим, хоч міг потонути, як усі інші члени команди
Я віддалений від інших людей, я тут зовсім самотній	Проте я не помер від голоду й не загинув у цій пустелі
Я не можу захистити себе, якщо на мене нападуть злі люди чи хижі звірі	Але тут немає ані людей, ані звірів, і я можу вважати себе щасливим, що мене не викинуло на берег Африки, де стільки жахливих хижаків

Мені ні з ким перемовитись й словом, нікому підбадьорити та втішити мене	Але я встиг зробити запаси, необхідні для життя, і забезпечити собі прожиток на тривалий час
--	--

Змістова складова:

Листопад: негативне — дерева стануть голими, робиться сумно; позитивне — можна милуватись незвичним танцем падолисту, листя вберігає землю від морозу.

Дощ: негативне — можна намокнути й застудитись, поєднуючись із землею, стає брудом; позитивне — напуває рослини, зволожує землю, змиває пил з предметів живої та неживої природи.

Сонце: негативне — можна отримати тепловий удар, опік, висушує водойми, гинуть рослини; позитивне — дає світло, тепло, сприяє росту рослин, можна засмагати, заряджає сонячні батареї.

2.4.5. Подолання стереотипії мислення

Формування стереотипії під час шкільного навчання відбувається постійно. Це — і виконання вправ за певним алгоритмом, і розв'язання задач за схемою, і створення саморобок чи малюнків згідно з технологічною картою, і переказ тексту за певним планом тощо. Водночас розвиток гнучкості й критичності мислення, здатності швидкого пошуку нестандартних рішень має надзвичайно важливе значення не лише для результативної навчальної діяльності, а й життя загалом.

Талановиті пальчики

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога, що завдяки фантазії будь-який, навіть ніби непотрібний, предмет можна перетворити в інший — цікавий і корисний. Школяр фантазує, що можна виготовити з того чи іншого вже непотрібного предмета.

Змістова складова:

Картонний пакет з-під молока — годівничка, скарбничка, підставка під ручки, іграшки, ваза.

Футлярчик з кіндер-сюрпризу — веселий чоловічок, ялинкові прикраси, маракас, брязкальце, квіти, звірята, бджілка, масажер, футлярчик, брелок для ключів.

Рукавички — гра «Сім'я», атрибути для ігор-драматизацій, тіньового театру, птахи, звірята, м'які іграшки.

Коробочки з-під «Тік-таку» — футлярчики для зберігання робочої частини зубної щітки, навушників, дрібного канцелярського приладдя (скріпки, кнопки), бісеру, спецій, стругачки для олівців.

Мовленнєвий матеріал:

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| — Не вгадять тобі нізащо, | — Зовсім ні. |
| Котра з іграшок найкраща! | — Електрична залізниця! |
| — Знаю! | — Помилився. |
| Трактор заводний! | — Ну, тоді це — пароплав! |
| — Не вгадав. | — Добре, відповідь я дам: |
| — Зрозуміло: це — літак! | Та, яку зробив ти сам! |
| — Знов не так. | <i>(Анатолій Костецький)</i> |

2.4.6. Розвиток мнестичних функцій

Під час шкільного навчання розвиток пам'яті відбувається від мимовільного запам'ятовування почутої інформації до довільного запам'ятовування, тісно пов'язаного з мисленням, що ґрунтується на осмисленні засвоюваного матеріалу. Перед здобувачем початкової освіти постає необхідність довільного запам'ятовування. Спочатку домінує механічне запам'ятовування, яке поступово переходить до смислового. Згодом смислова пам'ять набуває опосередкованого логічного характеру.

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення найбільше страждає слухомовленнева пам'ять, тому при роботі з ними доцільно спиратися на зорову пам'ять, підкріплюючи

слуховий стимул картинкою чи зоровим образом, на мислення (запам'ятовування за допомогою логічних зв'язків), оптико-просторові відношення (структуруючи навчальний матеріал у просторі).

Розвиток психо-мовленнєвої діяльності учнів початкової ланки тісно пов'язаний із грою, адже емоційна залученість до виконання завдання, використання гумору забезпечує природне зростання рівня працездатності, запам'ятовування, сприяє появі мотивації до виконання певної діяльності, а отже, підвищенню ефективності роботи школяра.

Детектив

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає розповідь педагога про злодія і для кращого запам'ятовування відповідно до змісту на аркуші паперу робить схематичні замальовки. Потім, користуючись власними символами-підказками, переказує оповідання.

Змістова складова:

Серед темної ночі один невезучий злодій забрався до власної квартири й викрав 1 ноутбук, 8 черевиків, 3 сорочки, 6 ложечок і 2 каструлі. Наступного дня все це він продав. Повернувшись додому, невезучий злодій побачив, що його квартиру обікрали. Не розібравшись у чому річ, він написав заяву в поліцію.

Кмітливі сестрички

Методичні рекомендації щодо проведення. Учень (-иця) слухає двослівне речення, промовлене педагогом, і додає по одному слову, щоразу повторюючи його із самого початку.

Мотиваційна складова: у школі додому дали завдання придумати речення «ланцюжком» — щоразу додаючи по одному слову. Двоє сестричок, Надійка та Софійка, не хотіли виконувати завдання, адже вони дуже люблять малювати й хотіли малювати й тепер. Дівчатка порадилися і вирішили поєднати малювання з виконанням завдання та робити це почергово.

Змістова складова:

Софійка: Ми малюємо.

Надійка: Ми малюємо в альбомах.

Софійка: Ми малюємо в альбомах після уроків.

Надійка: Ми малюємо в альбомах після уроків у школі.

Софійка: Ми малюємо в альбомах після уроків у школі олівцями.

Надійка: Ми малюємо в альбомах після уроків у школі олівцями та фарбами.

Софійка: Ми малюємо в альбомах після уроків у школі олівцями та фарбами тварин.

Надійка: Ми малюємо в альбомах після уроків у школі олівцями та фарбами тварин Африки.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Конопляста С.Ю. (2010). Логопсихологія. К. : Знання.
2. Латеральная терапия : рук. для врачей / А. П. Чуприков, А. Н. Линева, И. А. Марценковский. – К. : Здоров'я, 1994. 176 с.
3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу до вид.: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
4. Мартиненко І. Логопсихологія. Курс лекцій : навч. посіб. К., 2016. 116 с.
5. Панок В. Г., Чапрак Я. В., Романовська, Д. Д. (2010). Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти. — Чернівці : Рута.
6. Рібцун Ю. В. (2019). Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. К. : Літера ЛТД.
7. Рібцун Ю. В. (2018). Знаємо. Міркуємо. Застосовуємо: забезпечення рівного доступу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Логопед. № 9 (93). С. 2–13.
8. Рібцун Ю. В. (2019). Науково-методичне забезпечення змісту спеціальної освіти молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. Інноваційні дослідження в галузі педагогіки та психології. Запоріжжя : Класичний приватний університет. С. 101–104.
9. Рібцун Ю. В. (2019). Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич : Гельветика. Вип. 23. Т. 3. С. 139–145.
10. Рібцун Ю. В. (2020). Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ.
11. Соботович Е. Ф. (1997). Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К. : ІЗМН.
12. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями у розвитку (ней-

ропсихологічний підхід) : моногр. К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2008. 298 с.

13. Чередніченко Н. В. (2014). Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). К. : СЛОВО.

14. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. (2016). Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. К. : ДІА.

Навчальне видання

Грибань Галина,
Данілавічюте Еяна,
Ільяна Валентина,
Мартинюк Зоряна,
Рібцун Юлія,
Трофименко Людмила

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДИДАКТИЧНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ І ПОДОЛАННЯ
МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Навчально-методичний посібник

У IV розділі використано авторські малюнки
і фотографії наочності власного виготовлення Еяни Данілавічюте

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

