

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Розвиток лексичної сторони мовлення у дітей із
недорозвиненням мовлення в умовах логопедичної
групи**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: студентка 241М групи
Спеціальності 012 Дошкільна освіта
Лебеденко Валентина Дмитрівна

Керівник доцентка Ільїна Н. В.
Рецензент доцентка Кабельнікова Н. В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ	7
1.1. Розвиток лексичної сторони мовлення в онтогенезі.....	7
1.2. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.....	16
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	24
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	26
2.1 Методика обстеження лексичної системи в дітей із ЗНМ.....	26
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	34
РОЗДІЛ 3. ВИЯВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ В ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ	36
3.1 Роль ігрової діяльності у дитячому віці та її вплив на процес корекції наявних порушень лексичної сторони мовлення.....	36
3.2. Використання логопедичних ігор у корекції лексичної складової мовлення.....	39
ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ	43
ВИСНОВКИ	46
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	49
ДОДАТКИ	55

Додаток А.....	59
Додаток Б.....	56
Додаток В.....	56
Додаток Г.....	57
Додаток Ґ.....	57
Додаток Д.....	58
Додаток Е.....	59
Додаток Є.....	60
Додаток Ж.....	61
Додаток З. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	62

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема подолання загального недорозвинення мовлення у дітей належить до числа найбільш актуальних для нової логопедії. Аналіз наукової літератури по проблемам мовної відхиленості показує, що кількість дітей зі складною структурою дефекту мовлення в останній час збільшилось. Підвищення частки мовленнєвих порушень є результатом таких несприятливих факторів, як забруднення екології, дестабілізація в соціальному середовищі, зростання відсотка родових травм і післяпологових ускладнень, збільшення кількості захворювань і патологій, які впливають на здоров'я та психічний розвиток дитини.

Більше того, під впливом навколишнього середовища, нехтування дорослими, припливу часто нерозумної інформації з телебачення та нових журналів діти мають поганий словниковий запас, погану граматичну мову, що в свою чергу негативно позначається на навчанні в школі. Звідси великі обов'язки і важливість роботи вчителів, які беруть участь у вихованні дітей, яким загрожує розвиток такої мовної патології, як загальне недорозвинення мовлення.

Патогенез загального недорозвинення мовлення різнобічний і не досить вивчений. До того ж, загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися у дітей з різними особливостями їх психічного розвитку, такими як: психофізичний інфантилізм, розумова відсталість, психічне виснаження різного походження та ін.

Загальне недорозвинення мовлення у дітей із нормальним слухом та збереженим інтелектом - це специфічний прояв мовленнєвої аномалії, при якому порушується або затримується від норми формування важливих компонентів мовної системи: словниковий запас, граматики, фонетика. Водночас типовими є відхилення в семантичному та вимовному аспектах мовлення.

Неповна мовленнєва діяльність погано відображається на всіх сферах особистості дитини: перешкоджає розвитку її пізнавальної діяльності, знижує продуктивність пам'яті, погіршує логічну та смислову пам'ять, діти важко засвоюють розумові операції, порушені всі форми спілкування та міжособистісного взаємозв'язку, а також значно гальмує розвиток, який має, як і в нормі, провідну роль з точки зору загального психічного розвитку. Мова має принципове значення для розвитку мислення і діяльності дитини в цілому, виступаючи і як стрижень у розвитку узагальнення, і як його матеріальний носій, і як вищий регулятор поведінки дитини.

Отже, враховуючи тісне відношення мови та мислення, проблема недорозвинення мовлення у дітей та розробка науково обґрунтованого змісту та методів корекційної роботи, спрямованої на її усунення, є важливою і є важкою загальнопедагогічною, психолого-логопедичною проблемою.

Тому гостро стоять питання раннього виявлення, кваліфікованої діагностики та підбору адекватних методів коригувальних дій у роботі з дітьми.

З точки зору вивчення словникового запасу стає пріоритетним дослідження у галузі дошкільного мовлення. Багато авторів (Р. О. Левін, Л. Ф. Спіров та ін.) розглядали питання формування словникового запасу у дітей із загальним недорозвиненням мови: уточнення значення існуючих слів, приналежності словника за тематичними групами та граматичними категоріями.

Також важливе місце в загальній системі мовленнєвої роботи займає збагачення словникового запасу, його закріплення та активізація, що природно, через те, що вдосконалення мовленнєвого спілкування неможливе без розширення словникового запасу дитини. Пізнавальний розвиток, розвиток концептуального мислення неможливий без вивчення нових слів.

Розширення словникового запасу дітей - одне з важливих завдань виховання. Уточнення та збільшення словникового запасу грає велику роль у розвитку логічного мислення: чим багатший словниковий запас дитини, тим точніше він думає, тим краще розвинена його мова. Зрештою, логічно багата мова є запорукою успіху в багатьох сферах знань.

Оволодіння словниковим запасом у дошкільному віці має велике значення для успішного навчання в школі, тому чим раніше фахівці зможуть змінити невідповідний хід розвитку дитини, тим це стане важливіше.

Мета роботи. Отже, метою даної роботи є важливість виявлення особливостей розвитку лексичної системи мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Для досягнення цієї мети потрібно було вирішити наступні завдання:

1. проаналізувати вітчизняні та зарубіжні джерела психолого-педагогічної літератури з проблеми формування лексичної сторони мовлення у дітей з ЗНМ;
2. виявити особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей з ЗНМ;
3. визначити напрямки та зміст формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей з ЗНМ;
4. визначити властивості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей з ЗНМ;
5. експериментально перевірити порушення лексичної системи в дітей із ЗНМ та провести їх корекцію.

Об'єкт дослідження. Процес формування лексичної сторони мовлення у дітей.

Предметом дослідження. Подолання порушень лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.

Методи дослідження. Теоретичні: теоретичний аналіз і синтез зарубіжного й вітчизняного досвіду для обґрунтування теоретичних положень з проблеми формування лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ; емпіричні: пряме й опосередковане спостереження мовлення дітей в з метою вивчення розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ; педагогічний експеримент з метою перевірки доцільності розробленої експериментальної методики формування лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ; методи діагностування лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.

Апробація результатів дослідження. Дослідження доповідалося та обговорювалось на науково-практичній конференції молодих науковців та студентів: «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

1.1. Розвиток лексичної сторони мовлення в онтогенезі

Оволодіння значенням слова в процесі онтогенезу мовлення є складним процесом, що проходить різні етапи. Як відмічав Л. Виготський, воно є спочатку узагальненням самого елементарного типу і тільки в міру свого розвитку переходить від узагальнення елементарного типу до всіх вищих типів узагальнення, завершуючи цей процес утворенням справжніх понять. Велика кількість досліджень присвячена розвитку словникового запасу дитини, в якому цей процес зясується в різних тлумаченнях: психофізіологічному, психологічному, лінгвістичному, психолінгвістичному.

У лінгвістиці існують граматичні значення слова (належність слова до певної категорії, особливості його сходження, зміни); лексичне значення слова, яке визначається як співвідношенням слова з відповідним поняттям, так і його місцем у лексичній системі мови; психологічне значення слова - це узагальнене відображення діяльності, виробленої людством і зафіксованої у вигляді понять, значень чи навичок як узагальнений спосіб дії [1]. У цьому випадку лексичне значення слова, є елементом загальномовної системи, має достатню незалежність.

На сучасному етапі розвитку спільноти людство все більше уваги приділяє дошкільному періоду життя людини, формуванню його особистості, особливостям соціалізації, збереженню та формуванню психічно та фізично здорового покоління. Закон України «Про освіту» передбачає, що основною метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, розвиток її талантів, розумових здібностей, збагачення інтелектуального та культурного потенціалу людей. Важлива роль у досягненні цієї мети відводиться початковому рівню освіти, адже саме в

дошкільний період діти формують основи наукового світогляду, визначають методи навчальної діяльності, дитина вчиться жити серед людей. На думку Леонтьєва, «власне становлення особистості» відбувається якраз у дошкільному віці. Від народження та бурхливо розвиваючись в дошкільний період, перебіг формування людини окреслюється діалектичною єдністю об'єктивного та суб'єктивного, спадкового та соціального, фізичного та духовного, цілеспрямованого та спонтанного, позитивного та негативного. Серед основних факторів цього процесу - вплив природного середовища та соціального середовища, суб'єктів громадського та сімейного виховання, самоосвіти, предметно-практичної діяльності та спілкування. Звичайно, цей процес повинен бути побудований таким чином, щоб дошкільник мав шанс стати справжньою, повноцінною, гармонійно розвиненою людиною. Щоб людина стала особистістю, необхідно формувати у неї потребу бути людиною [14, с. 12].

У дошкільній освіті в Україні відбуваються динамічні прогресивні зміни, які базуються на актуалізації психолого-педагогічних досліджень у соціальній сфері дитини. Зокрема, базовий компонент дошкільної освіти стверджує, що вирішення проблем (а саме усунення труднощів у спілкуванні) слід починати з раннього дитинства, оскільки саме в цьому віці закладається основа оптимістичного світогляду. Відомо, що дошкільний вік чутливий до розвитку комунікативних здібностей, що відбувається переважно у творчих іграх. Знецінення ролі аматорської гри та фактична заміна її дидактичних ігор у цьому віці насамперед шкодить розвитку комунікативної активності дошкільників, затримує формування його творчої ініціативи.

Лексичне значення - це історично зафіксоване у свідомості людей співвідношення слова з певними реаліями, це зв'язок якогось звуку з якимсь поняттям, відчуттям, волевиявленням тощо, «відоме відображення предмета, явища чи відношення у свідомості..., яке

входить до структури слова як його внутрішня сторона, відносно якої звучання слова вступає як матеріальна оболонка...» [5, с.197], або це значення слова та інформація яку воно несе. Лексичне значення слова є плідом розумової діяльності людини. Пов'язане зі зменшенням інформації людської свідомості, порівнянням, класифікацією, узагальненням. Відображенням у слові будь-якого явища дійсності (об'єкта, якості, дії, стану) - це його внутрішнє значення або розуміння.

Засвоєння дитиною лексичної семантики є одним із найскладніших психологічних процесів. Так, за Горбуною Н. В., кількісний показник словника в онтогенезі становить: 1 рік. - 9 слів, 1 рік 5 м. - 39 - 100 слів, 2 роки. - 200 - 400 слів, 3р. 6м. - 1000 - 1110 слів, 4 роки. - 1600 - 1926 слів, 5 років. - 2200 слів. Цей розвиток у віці чотирьох років забезпечує дитині майже повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити та висловити власні думки [5, с. 45].

Словниковий запас значно збільшується. Розуміння дитиною значення слів стає стійким і неситуативним. У цьому випадку дитина інтуїтивно фокусується на суттєвих ознаках групи предметів, що позначаються словом. Таким чином, словом «квадрат» малюк називає всі фігури з 4-х сторін, незалежно від того яким він кольором, розміром та з якого матеріалу. Серед прикметників є багато слів, що позначають риси характеру людини (веселий, злий, добрий), якими дитина володіє, в тому числі в певних ситуаціях спілкування, де виявляються ці якості: зло, бо заважає дітям грати, обманює; добро, бо допомагає та хвалить. Дитина прагне розширити свій словниковий запас, намагається розуміти нові слова [15, с. 12].

Регулятивна функція народжується в дитинстві, а у маленьких дітей відіграє значну роль у засвоєнні соціального досвіду, особливо правил поведінки. Дитина здатна виконувати складніші вказівки дорослого, виконуючи 2-3 дії, що зумовлюють запам'ятовуванню:

покладіть ляльку і принесіть чашку. Дитина розуміє пояснення дорослого: «як мити руки», «як носити взуття», «як розчісувати волосся». Існує так звана підпорядкована мова, яка є переходом між зовнішнім і внутрішнім (Л.С. Виготський). Дитина реагує на «можливо» і «неможливо» дорослого. У багатьох дітей «неможливо» викликає бурхливі протести, які при правильному вихованні зникають [5, с. 12].

Першим фактором розвитку словникового запасу є завершення розвитку фонологічних узагальнень, результатом якого є формування сталості слухового сприйняття (Є. Ф. Соботович, І. Є. Соботович). Відомо, що мовлення малюків виникає під впливом того, як спілкується дорослий. Дитина видаляє мовні одиниці з мовлення оточуючих людей через слухове сприйняття. З другого по третій місяць до п'ятого по шостий місяць життя (час агукання) дитина озвучує звуки, що складаються з помітно розсічених, але недостатньо чітких довгих звуків. Напочатку а-гу, а-ги, бу-у, потім мам, амм, потім - вимовляються вже досить помітні окремі звукосполучення: ма, ба, па, потім при імітації звуки дублюються: ма-ма-ма, ба-ба, па-па-па тощо [35, с. 167].

Другим фактором розвитку словникового запасу є засвоєння дитиною різних рівнів лексичних узагальнень. Л. С. Виготський наголошував, що значення слова в мові дорослих (за умов нормального розвитку мови) та в мовленні дитини неоднакове; значення слова має прогрес. На різних стадіях розвитку слово малюка має багато значень, різну семантичну структуру (О.Р. Лурія). У розвитку мови дитини науковець виділяє головні етапи: коли слова набувають чіткого предмета, а коли слова набувають складного високодиференційованого характеру. Визнано, що слова дітей лише поступово здобуває статус повноцінних словесних ознак. Приписані їм значення постійно розвиваються і змінюються. На початковому етапі мовленнєвого розвитку дитина посилається на ідеї, а не на поняття, опановує предмет слова, слово-ім'я (Л.С. Виготський, О.М. Шахнарович, Л.В. Ясман).

Тому зрання не можна говорити про оволодіння власне значенням слова (ширше - значенням знака мови) (Є. Ф. Соботович) [36, с. 59]. У процесі розвитку малюка слова значно відрізняються від ситуації, з якою їх спочатку асоціювали (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія). Повне значення слова, слова-поняття дитина визнає пізно.

Третім фактором розвитку словникового запасу є оволодіння системою морфологічного словотворення. Весь період розвитку мовлення дітей від двох до п'яти років має значення засвоєння величезної кількості слів, різних за морфологічною будовою. Довгий час існує період, коли дитина опановує морфологію слів і безпосереднє значення цих слів. На цьому етапі дитина опановує морфологічну форму слова, безпосереднє значення, предмет, але не вивчає абстрактне значення (О.Р. Лурія) [5, с. 78]. Лише наприкінці дошкільного віку дитина наближається до засвоєння абстрактного значення слова. Тут формуються важкі логічні мовні стосунки. Засвоєння системи морфологічного словотворення розпочинається з двох років. А до чотирьох років діти повністю (крім нетипових випадків) оволодівають морфологічною системою рідної мови. Так, у мовленні дитини з нормальним розвитком через 1 рік 9 місяців - 2 роки з'являються перші похідні слова (насамперед із суфіксами зменшувального і ніжного поряд із першими формами числа в іменниках у називному та знахідному відмінках) (О. М. Гвоздьов) [25, с. 122]. Якщо до цього періоду збільшення словникового запасу відбувалося лише в результаті засвоєння дитиною готових слів, що сприймаються з мовлення дорослих, то через два роки його власне словотворення набуває особливого поширення. У віці 2 років. 6 місяців - 3 роки 5 місяців - 4 роки похідні слова, яких не існує в мовних нормах (дитячі неологізми) вже з'являються, тобто «мовні одиниці або модифіковані одиниці мови дорослого», створені дітьми (рибка, машинка, чайник, віделка) (О. М. Гвоздьов, С. М. Карпова, О. О. Леонтьєв, Ф. А. Сохін, Т. М. Ушакова, С.

Н. Цейтлін, К. І. Чуковський, О. М. Шахнарович та ін.). Це пов'язано не тільки з пізнавальною діяльністю дитини, а й з орієнтацією на значущі морфологічні елементи мови та їх функціонування для позначення нових явищ навколишнього середовища[20, с. 14].

Четвертим фактором розвитку словникового запасу є формування різних типів семантичних зв'язків між словами. Дослідження вчених (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, В.А. Семиченко та ін.) вказують на те, що слова в лексиці не є закритими одиницями, а мають зв'язок між собою різними семантичними позначками, створюючи складну систему семантичних полів. У процесі розвитку розуміння та мови дитини його словниковий запас не тільки збагачується, а й систематизується, упорядковується. Слова, здається, згруповані в семантичні поля. Дані (Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебряков) стверджують, що в організації лексичної системи у маленьких дітей (на відміну від дорослих) полягає поєднання слів у групи переважно на основі ситуаційного принципу (помідор - ліжко, собака - будка тощо). А. І. Лаврентьєв, досліджуючи формування лексико-семантичної системи у дітей від 1 року 4 місяці до 4 років, визначає чотири частини розвитку системної організації дитячого словника.

Під час вивчення словника дорослий повинен звертати увагу на недоліки, особливості завдань, відповіді на запитання дитини тощо, тобто розкриває його кількісні та якісні характеристики [45, с. 12]. Якщо виявляється, що дитині важко виконувати певні завдання, у неї виникають труднощі в опитуванні, ви можете використовувати подібні завдання, повторити їх кілька разів, підібрати додатковий матеріал, приділити більше уваги цьому розділу, збільшити час на вивчення теми, розширити сферу тематичного спілкування тощо.

С.Н. Сазонова, Н.В. Серебрякова підкреслюють, що «передумови розвитку мовлення визначаються двома процесами. Одним з цих процесів є немовленнєва предметна діяльність самої дитини, тобто

розширення зв'язків з навколишнім світом через конкретне, чуттєве сприйняття світу. Другим найважливішим чинником розвитку мови, в тому числі і збагачення словника, виступає мовленнєва діяльність дорослих і їх спілкування з дитиною [31, с. 12].

У зв'язку з цим, розвиток лексики багато в чому визначається і соціальним середовищем, у якому виховується дитина. Вікові норми словникового запасу дітей одного і того ж віку значно коливаються залежно від соціального рівня сім'ї, так як словник засвоюється дитиною в процесі спілкування».

В процесі онтогенезу значення слова розвивається. Л.С. Виготський писав: «Всяке значення слова являє собою узагальнення. Але значення слів розвиваються. В той момент, коли дитина вперше вивчила нове слово, розвиток слова не закінчився, він тільки почався; воно є спочатку узагальненням самого елементарного типу і лише в міру свого розвитку переходить від елементарного узагальнення типу до все вищих типів узагальнення, завершуючи цей процес утворенням справжніх і справжніх понять» [23, с.53]. Структура значення слова в різні вікові періоди є різною.

Дитина, насамперед, опановує визначним компонентом значення слова, тобто встановлює зв'язок між певним об'єктом (денотатом) та його означенням.

Понятійний компонент значення слова дитина засвоює пізніше як спосіб аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Обґрунтовуючи значення слова крісло, дитина спочатку говорить: «На ньому сидять». Пізніше він пояснює слово крісло по-іншому: «Це свого роду меблі», тобто він співвідносить це слово з основним значенням, визначає це слово, так, що воно має зв'язок між словами системи мови.

Згодом дитина набуває контекстуального поняття слова. Спочатку на складання предмета на співвідношення слова впливають вторинні, фактори ситуації, які потім перестають грати свою роль.

На ранній стадії розвитку мови на відношення предмету слова впливає становище, рух, міміка, голос, слово має дифузне, розширене значення. У цей період суб'єктне відношення слова може загубити своє точне суб'єктне посилення і набуває неясного значення.

Розвиток зв'язку мовних знаків з реальністю є головною системою формування мовленнєвої діяльності в розвитку [11, с.9].

На першій стадії оволодіння знаками мови назва предмета є ніби частиною або властивістю самого предмета. Л. С. Виготський назвав цей період розвитку значення слова «подвоєнням теми». На цьому етапі значення слова - це спосіб закріпити в свідомості дитини ідею цього предмета.

На ранніх стадіях ознайомлення зі словом дошкільник ще не може вивчити лексему у його «великому» понятті. Відзначається явище не всього оволодіння значенням слова, оскільки перш за все дитина розуміє це слово як найменування певного предмета, а не як назву класу предметів.

У процесі розвитку поняття слів, переважно у дітей від 1 до 2,5 років, спостерігаються явища витісненого посилення або продовження поняття слова, надмірної генералізації. Таким чином, передача назви одного предмета ряду інших, асоціативно пов'язаних із вихідним предметом. Дитина за допомогою слова називає ряд предметів, що мають одну або кілька спільних ознак (фігура, обсяг, жест, складова, скрип), а також діяльнісну роль предметів [22, с. 92].

За критеріями оцінки словникового запасу виділяють його обсяг, словотворчі навички, рівень узагальнення, вміння підібрати синоніми, антоніми, споріднені слова, наявність слів із переносним значенням у словнику тощо. Представлений мовленнєвий дидактичний матеріал включає аспекти вивчення та розвитку лексичної системи, що характеризують словниковий запас дітей середнього та старшого дошкільного віку, включаючи процес словотворення. Зазвичай

словотворення підходить до частини граматики. Дослідження багатьох вчених (А. Богуш, Л. Бартенева, О. Леонтьєв, Є. Соботович, О. Шахнарович, Т. Ушакова та інші) свідчать про вагомому роль словотворення в опануванні дошкільником лексичним запасом рідної мови. На відміну від закоренілих, звичних способів, у представленій системі аналізу та корекційного діяння словотворення входить до розділу про словникову роботу, де цей процес аналізується як один із психологічних механізмів збагачення словникового запасу.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення порушення розвитку словникового запасу проявляються у пізнішому формуванні лексичної системи, організації семантичних полів, характерна своєрідності цих процесів. Дослідники (І. Н. Брокане, В. К. Воробйова, Р. І. Лалаєва, Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофименко та ін.) виявляють, що процес виділення ядра (центру) та периферії семантичного поля у дошкільників з мовною аномалією значно гальмується. Цей приклад характеризується тим, що у дітей у віці 5-8 років з ЗНМ одночасно з'являються синтагматичного та парадигматичного альянсу, тоді як у дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком після 6 років картина інша: різке збільшення парадигматичного альянсу та значне зменшення синтагматичного.

У дітей з природнім розвитком мовлення відношення опозиції до 7 років є більшістю всіх парадигматичних альянсів. Таким чином, диференціація відносин у межах семантичного поля у дітей з мовною патологією має певні особливості. Таким чином, можна відзначити, що діти з ЗНМ мають затримку у формуванні семантичних полів, порівняно з нормою.

1.2. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ

Лексика – сукупність слів, центральна частина мови, що називає, формує та передає знання про предмети та явища. Граматичний устрій –

система взаємодії слів між собою у фразах та реченнях (синтаксичних конструкціях). Таким чином, лексико-граматична сторона мовлення – це організація лексичних одиниць мови у граматичних конструкціях: реченнях та текстах. Проблема формування лексичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ займає одне з основних напрямків у сучасній корекційній (спеціальній) педагогіці.

Формування лексичного компонента мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) відбувається в процесі мовленнєвої та немовної діяльності при точному взаємовпливі з дійсними явищами та предметами довколишньої дійсності, а також через розмову з дорослими. Основною ознакою розвитку словникового запасу є розуміння дошкільником зверненого до нього мовлення та оволодіння достатньою кількістю слів [6, с. 12].

Паралельно з розумінням мови, зверненої до дитини, відбувається формування особистісного мовлення дошкільника. За допомогою звукоімітацій та слів дитина спочатку вказує лише те, що особливо близьке та доступне для його розуміння. Так формується категоріальний рівень словесних узагальнень. Пізніше в мовленні дитини з'являються слова, вивчені з мовлення дорослих через посилення з деякою, ситуацією, словниковий запас доповнюється словами загального характеру. Таким чином дитина запам'ятовує контекстуально зумовлені лексичні узагальнення та видо-родові значення.

У працях багатьох вчених (В. К. Воробйова, Б. М. Гріншпун, В. А. Ковшиков, Н. С. Жукова, Є. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева та ін.) визначається, що у дітей із ЗНМ різного генезу словниковий запас обмежений. Характерною особливістю цієї групи дошкільників є певні персональні розрізнення, які значною мірою зумовлені різним патогенезом (рухова, сенсорна алель, стерта фігура дизартрії, дизартрія, відсталість мови тощо).

Порушення розвитку словникового запасу у дітей з ЗНМ проявляються у пізнішому формуванні лексичної системи, організації семантичних полів, якісній своєрідності цих процесів [12, с. 26].

Однією з провідних особливостей ЗНМ є пізніший початок мови. Мова граматичне, незрозуміле, недостатня мовленнєва діяльність. Виразне мовлення відстає від порівняно якісного розуміння адресованого мовлення. Неповна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової галузі. Не вистачає стійкості уваги, обмеженого розподілу. При відносно збереженій смисловій та логічній пам'яті у дітей зменшується словесна пам'ять, страждає продуктивність пам'яті (складні вказівки, елементи та послідовність завдань забуваються). Зв'язок між порушеннями мовлення та іншими аспектами психічного розвитку визначає специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесного мислення. Без спеціальної підготовки діти з ЗНМ ускладнюють засвоєння аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення [12, с.35]. Поряд із загальною соматичною слабкістю, для дітей характерне окреме відставання у розвитку рухової сфери, яке характеризується поганою координацією рухів, зниженням швидкості та спритності вправ та навантажень. Найбільші труднощі виявляються при виконанні рухів за словесними інструкціями.

Для дошкільників з ЗНМ присутня своєрідна послідовність елементів та пропуски компонентів, відсутність координації пальців, недорозвинення та повільність дрібної моторики. У дітей дошкільного віку з ЗНМ формування розмов відстає, з'являються деякі проблеми у розмові та взаємодії з людьми які оточують. У дітей недостатньо (недосконало) сформованих, характерних для віку розуміння почуттів, становище, наказів, стосунків та вчинків людей які оточують.

Нерозвиненість лексичної сторони мовлення у дітей з ЗНМ впливає на засвоєння інших складових мовної системи (граматична

структура, зв'язне мовлення). Цей стан мови позначається помилками, які позначають порушення предметного курсу слів, дифузний і нестабільний характер слівних позначень, недосконалу орієнтацію в семантичній стороні лексем, обмеженість семантичних полів. Згідно з науковими дослідженнями, порушення лексичної частини мовної діяльності у школярів з ЗНМ проявляється в таких особливостях: обмеженість словникового запасу і, як наслідок, неможливість вибору спільнокореневих слів; різка розбіжність між активною та пасивною лексикою; неточне вживання слів; численні словесні парафазії; недостатня сформованість семантичних полів; труднощі оновлення словника тощо [16, с. 72]. Діти молодшого віку перебувають на четвертому рівні лексичного розвитку за нормою (згідно частин Є. Соботовича). Характерною особливістю цього рівня є засвоєння дитиною семантичної різноманітності слова через засвоєння різних типів лексичних значень та їх диференціацію.

Основним критерієм оцінки є практичне оволодіння дитиною значенням лексеми в результаті визначення його звичайних, незмінних рис у багатьох сенсах. В цей час відбувається накопичення (накопичення) багатьох семантичних значень одного і того ж слова з мовлення інших, текстів повістей, казок. Різними критеріями оцінки словника дошкільника є: деяка міра розвитку розумової процедури з фонологічними, лексичними та граматичними одиницями мови (порівняння, аналіз, узагальнення, встановлення різних мір семантичних зв'язків між семантичними одиницями мови, їх класифікація за семантичними ознаками тощо). Під час оволодіння дошкільники починають вникати у лексичну систему, об'єднуючи слова в різні семантичні (тематичні) групи. Це смислові ряди лексем, що належать до певних категорій (дерева, птахи, ягоди, тощо); групування лексем, що мають семантичну подібність (житло, спосіб пересування тощо) [39, с. 21]. Ці процеси призводять до оволодіння логічним понятійним

співвідношенням слів, у вивченні яких велика роль відводиться розвитку лексичної системи. Розвиток лексичної системи та організація семантичних полів знаходять своє у мінливому характері асоціативних дій.

У дошкільників мовленнєві альянси - це понятійні, логічні зв'язки між лексемами. У цей період діти на достатньому рівні починають володіти утворенням слів за аналогією. Таким чином, вони можуть створювати за аналогією, як результат мовну норму, лексеми, що відображають складність, зокрема абстрактні тлумачення. Отже, оцінка лексичної сторони мови здійснюється за такими основними категоріями: формування певних рівнів словесних узагальнень, система морфологічного словотворення та лексична система.

Про засвоєння узагальненого значення лексеми говорить також передача значення слова на позначення подібних якостей, станів, вчинків, хоча дошкільник не завжди може пояснити це тлумачення [30, с. 12]. У деяких випадках діти з ЗНМ замінюють це слово на синонім, що має більш вузьке значення (пірат - розбійник; турбота - піклування). Такі слова, як бідні, жадібні, ліниві, дурні діти, несуть і називають їх самі по собі.

Діти з великими труднощами вибирають синоніми, антоніми, особливо до слів, що вимагають виділення іншого слова з новим значенням. Їм простіше назвати слово, до якого можна додати частинку не- (не поганий, не говорити). Дошкільникам важко, за великої допомоги вчителя (натяк на перший звук, будову слова, демонстрація наочності тощо), добирати антоніми до слів із значенням якості, властивостей (мокрый, густий, твердий). Діти не вибирають антоніми до прикметників, що означають внутрішній стан (лінивий, сміливий, сумний), іменників, що означають стан, процес, дію (радість, хвороба).

Особливості розвитку словникового запасу виявляються також у нерозумінні багатозначних слів. Неоднозначність позначається

наявністю прямого та переносного значення. Пряме, першорядне значення розуміється поза смислом (срібний браслет, крутий з'їзд); переносне можна зрозуміти лише в контексті (чорна ніч). Діти розуміють образні слова, зосереджуючись на основному значенні (золота осінь - з золота; свіжі овочі – вимиті щойно). Певніловосполучення діти правильно тлумачать, застосовуючи свій життєвий досвід та знання, отримані в процесі навчання (золоті руки - працюючі руки,, але часто звужують значення це годинник – біжать хвилини , теплий дім - в теплому будинку), виділяють не зовсім ту якість предмета, яка відповідає якості, яка міститься в поданому слові (свіжий борщ - смаковитий). Деякі діти не розуміють не тільки ішого значення слова в розмові (золоті руки - чисті руки, темна ніч - вночі), але і прямого значення (глибокий колодязь - вода береться з колодязя) [30, с. 12].

Діти з ЗНМ складають основну частину старших груп для дітей з порушеннями мовлення в ДНЗ. Ці діти, як правило, мають підвищений рівень мовленнєвих умінь в порівнянні з молодшим дошкільниками.

Діти володіють побутовою лексикою і можуть використовувати прості фрази. Назви предметів, дій та окремі ознаки виражаються в їх мовленні. Діти іноді в своїх елементарних значеннях використовують займенники, сполучники, прості прийменники. Старші дошкільнята відповідають на запитання на малюнку, можуть розповісти про свою сім'ю, про знайомі події у навколишньому світі. Фразове мовлення дітей характеризується недоліками лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку [16, с. 12]. Отже, вони все ще мають стійкі відхилення мовної функції.

Вцілому, дослідження виявило у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ недостатню сформованість узагальненого лексичного значення ряду груп слів, що негативно впливає на здатність відносити їх до певних логічних категорій на основі виділення загальної семантичної

ознаки. Аналіз результатів вивчення стану лексичної сторони мовлення дітей показав, що вони недостатньо добре опановують семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, поєднання слів у семантичні поля, лексичну систему та на цій основі концептуальне співвідношення).

Діти з великими труднощами вибирають синоніми, антоніми, особливо до слів, що вимагають виділення іншого слова з новим значенням. Їм простіше назвати слово, до якого можна додати частинку не- [21, с. 34]. Дошкільникам важко за великої допомоги вихователя дібрати антоніми до слів із значенням якості, властивості. Діти не вибирають антоніми до прикметників, що означають внутрішній стан, іменників, що означають стан, процес, дію.

Особливості розвитку словника також виявляються в недостатньому розумінні багатозначних слів. Багатозначність характеризується наявністю прямого та переносного значення. Пряме, першочергове значення зрозуміле поза контекстом; переносне можна зрозуміти лише в контексті. Слова з переносним значенням діти розуміють, орієнтуючись на основне значення. Деякі словосполучення діти розуміють і пояснюють правильно, застосовуючи свій життєвий досвід і отримані знання у процесі навчання, але нерідко звужують значення, виділяють не зовсім точно ту якість предмета, що відповідає якості, що утримується в пред'явленому слові.

Для розуміння омонімічного значення лексеми після того як були показані карточки з намальованим ключем, лисичками та відбору дітьми відповідних картинок, пропонувалося пояснити, що це означає: лисички смачні, лисички хитрі; ключ журавлиний, ключ залізний. Отримані результати показали недостатнє розуміння омонімії дітьми із ЗНМ (75%). Менша кількість дітей розуміє і пояснює значення омонімів у розмові [46, с. 76].

Значні труднощі з'являються у дітей на початку вивчення абстрактних значень слова та його концептуального співвідношення, що є показником оволодіння кінцевою функцією мовлення. Дошкільники, які відвідують ДНЗ різноманітних типів, зазвичай, виконують уроки через постійні тренування та тематичний виклад матеріалу. Хоча в процесі засвоєння більшість дітей, правильно розподілили картинки по групах, обґрунтовуючи (чому ви об'єднали ці картинки в одну групу?), називають головне слово або виділяють головну ознаку предметів (тут ягоди; вони ростуть на кущах).

Більшість відповідей розкриває можливість виділення дітьми загальних та найважливіших ознак предметів, тобто вони вірно об'єднують їх у групи, хоча загальні слова можуть не називатися. Це свідчить про можливість виділення дитиною основних та найбільш цінних якостей об'єктів, що є основними при формуванні понять. Однак словесні обґрунтування дітей сформованих груп предметів мають різний рівень.

Про високий рівень розуміння проблеми говорить тлумачення основних характеристик об'єктів вибраних груп, а також назва узагальнюючого слова (це сади; це іграшки, в які вони грають), середній рівень словесних узагальнень - перерахування якостей та властивостей. На нижчому рівні дитина встановлює альянські зв'язки між предметами однієї групи (топор рубає, а плоскогубці тягнуть цвяхи) [39, с. 43].

Крім того, діти з ЗНМ мають деякі особливості словесного обґрунтування зв'язків між предметами. Про це свідчать пояснення дітей, які аргументують правильне поєднання предметів у групах, наприклад, на матеріальній основі. У цьому випадку поєднання слів базується на правильному підборі загальної ознаки. Однак цю особливість у поясненні називають неправильною (сонце кругле, а свічка схожа на паличку).

Таким чином, незважаючи на правильне формування рівнів на невербальному рівні, словесне пояснення основ рівнів говорить про те, що у деяких дітей воно не сформоване.

Результати вибору дитиною слів, що належать до однієї понятійної групи, свідчать про недостатню сформованість понятійної кореляції слова. Для цього дошкільникам дається закінчити групу слів одного смислового значення у відповідь на слово визователя. Ці слова добре відомі їм, вони позначають колір, форму, розмір, смак предмета, матеріал, з якого він виготовлений, способи руху, внутрішній стан людини тощо. Спільний знаменник, що об'єднує ці поняття, виражається у підборі слів однієї видової групи [39, с. 12].

Продовжуючи низку слів, помітних прикметниками, дошкільники намагаються вибрати антонім (смачний - бридкий). Неправильні відповіді говорять про нерозуміння значень слів та їх належності до певних логічних груп, тобто слово-реакція та слово-стимул, які дитина поєднує на основі різних критеріїв (високий - низький). Також бракує відповідей.

Таким чином, групування семантично віддалених лексем викликає деякі труднощі. Виконання завдань з групування семантично подібних слів супроводжується великою кількістю помилок (ворона, жук, горобець - зайве слово для жука, бо він не літає, а повзає). У деяких групах дошкільники часто не виділяють загальної концептуальної ознаку, але проводять класифікацію, виходячи із спільності ситуації, функціонального значення, характерного для дітей молодшого віку.

Відповіді дітей з мовною патологією виникають їхні туманні уявлення про родинні стосунки, неточності в розумінні значень деяких слів (коротких, низьких, бігучих, квітучих) [42, с. 52].

Слід зазначити, що дані про обмеження та особливості словникового запасу не можна використовувати як єдиний показник

недорозвинення мовлення. Лексичний розвиток дитини слід розглядати разом з іншими проявами мовного недорозвинення.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У дошкільній освіті в Україні відбуваються динамічні прогресивні зміни, які базуються на актуалізації психолого-педагогічних досліджень у соціальній сфері дитини. Зокрема, Базовий компонент дошкільної освіти стверджує, що вирішення проблем (а саме усунення труднощів у спілкуванні) слід починати з раннього дитинства, оскільки саме в цьому віці закладається основа оптимістичного світогляду. Відомо, що дошкільний вік чутливий до розвитку комунікативних здібностей, що відбувається переважно у творчих іграх. Знецінення ролі аматорської гри та фактична заміна її дидактичних ігор у цьому віці насамперед шкодить розвитку комунікативної активності дошкільників, гальмує формування його творчої ініціативи.

Лексичне значення - це історично зафіксоване у свідомості людей співвідношення слова з певним явищем дійсності, це зв'язок певного звуку з певним поняттям, почуттям, волевиявленням тощо, «відоме відображення предмета, явища або стосунки у свідомості ... «як його внутрішня сторона, стосовно якої звук слова виступає як матеріальна оболонка ...» [5, с.197], або це значення слова та інформація воно несе. Лексичне значення слова є продуктом розумової діяльності людини. Пов'язане зі зменшенням інформації людською свідомістю, порівнянням, класифікацією, узагальненням. Відображенням у слові будь-якого явища дійсності (об'єкта, якості, дія, стан) - це його внутрішнє значення, значення або семантика.

Діти з ЗНМ складають основу контингенту старших груп для дітей з порушеннями мовлення в дошкільних навчальних закладах. Ці діти, як правило, мають підвищений рівень мовленнєвих навичок порівняно з молодшим дошкільним віком.

Діти володіють побутовою лексикою і можуть використовувати прості фрази. Назви предметів, дій та окремі ознаки диференціюються в їх мовленні. Діти іноді в своїх елементарних значеннях використовують займенники, сполучники, прості прийменники. Старші дошкільнята відповідають на запитання на малюнку, можуть розповісти про свою сім'ю, про знайомі події у навколишньому світі. Фразове мовлення дітей характеризується недоліками лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку [16, с. 12]. Таким чином, вони все ще мають стійкі відхилення мовної функції.

Таким чином, узагальнюючи дані про особливості лексичного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення, можна зазначити, що у дітей спостерігається несформована та нестійка мовленнєва діяльність, знижена абстракція та узагальнення, труднощі в структурі мовленнєвого вираження, бідність логічних операцій.

Слід зазначити, що дані про обмеження та особливості словникового запасу не можна використовувати як єдиний показник недорозвинення мовлення. Лексичний розвиток дитини слід розглядати разом з іншими проявами мовного недорозвинення.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

2.1 Методика обстеження лексичної системи в дітей із ЗНМ

Формування мовленнєвої діяльності проходить довгий і важкий шлях. Для пошуку найкращих методів діагностики та поліпшення мовних порушень необхідно чітко представити послідовність мовленнєвого розвитку дошкільників у вимозі, знати закономірності цього процесу та норми, на яких лежить відповідальність від його успішного перебігу.

Розуміння мовлення інших - важливий показник результативного розвитку мовлення. За даними Ю. А. Аркін, О. М. Гвоздьов, О. О. Леонт'єв, О. М. Шахнарович, на третьому місяці життя малюк відчувати інтонацію мови. Друга половина року характерна розумінням простих лексем на ритмо-інтонаційному рівні. Через 7 місяців. на питання «Де?» дитина зосереджує зір лише на тих предметах, які мають постійне місце розташування. Протягом 8 місяців дитина реагує на звук, ритм слова, тобто лише на ритмо-інтонаційний склад мовлення. Дитина розрізняє імена оточуючих, звертає до них голову, розшукує де говорять, фіксує свою увагу на предметах або обличчях які йому знайомі. В деяких ситуаціях: коли одягають, годують, граються. З потоку мови батьків малюк здатен ситуативно виділити лише знайоме йому слово, вказівки поза ситуаційною розмовою, яких малюк не розуміє

У віці дев'яти місяців дитина засвоює значення 8-10 легко зрозумілих слів, якими найчастіше користуються батьки. Уже в цьому віці малюк реагує добре на слово «покласти», вміє виконувати покрокові дво- та трикрокові на матеріалі простих, часто вживаних слів. Десятимісячна дитина відповідає на ім'я та вказівку щось дати. У 11

місяців дитина починає розуміти те, що йому не можна. У той же період дитина здатна стежити за поглядом у напрямку вказівного жесту дорослого і вибирати на його прохання знайомий предмет з-поміж інших. Дитина починає розуміти значення простих, часто використовуваних фраз і добре реагує. Часто дитина дає реакцію на вказівку, іншій людині, і виконує її. У 12 місяців дитина починає ходити, виконувати вказівки батьків стосовно дії, на прохання. В цей же час у дитини виникають основні форми абстрагування лише знайомих речей.

Дитина віком 1 рік 1 місяць розрізняє схожі за формою іграшки і на прохання приносить їх, таким чином дитина оволодіває основами предметного співвідношення слова, слово-ім'я [2]. Через 1 рік 2 місяці у дитини формується розуміння окремих назв та дій. Малюк за вказівками з предметів обирає вірне, приносить, забирає у однієї людини і передає іншій. Через 1 рік 3 місяці дитина вже вміє виконувати прості вказівки, починає розуміти назви деяких якостей предметів; малюк може відповідати на питання навіть за відсутності теми.

У віці 1 року 4 місяці малюк починає розуміти значення простих речень, які часто вживаються при спілкуванні з нею.

З 1 року 6 місяців до 1 року 8 місяців лексичне мовлення починає розвиватися набагато швидше, що характеризується появою розуміння простого сюжету картини та появою елементарного узагальненого розуміння знайомих дитині слів. Наприклад, коли його просять принести іграшку, дитина не обов'язково принесе ту, з якою найбільше любить грати. У цей період засвоєння значень слів та розширення пасивного словника відбувається набагато інтенсивніше, ніж збагачення активного. Таким чином, через 1 рік 8 місяців - 1 рік 10 місяців дитина розуміє набір загальновідомих, вивчених фраз, тоді як накопичення активного словника значно відстає від пасивного.

У два роки дитина дізнається, що будь-який об'єкт відповідає певному інтонаційній сукупності для його визначення та спілкування з

іншими. Мова в цей період вступає в розумову, інтелектуальну стадію розвитку. Малюк двох років починає формувати точні поняття лексем, а лексеми набувають чинності для позначення однорідних об'єктів. До 2 років 10 місяців малюк вже розуміє історію тих подій, які не сталися у його власному житті. Коли дитина досягає трьох років, вона починає помічати і розуміти явища мовної омонімії, у неї поступово формується здатність диференціювати омонімічні слова, використовуючи знайомі та часто вживані об'єкти.

Отже, формування лексичного мовлення - досить довгий і складний процес його розвинення. Але коли у дитини системний мовний розлад, страждає як експресивна, так і лексична сторона мови, що призводить до зміни термінів, підкреслених розвитком.

До молодшої групи належать діти з різним низьким рівнем недорозвинення мови - ті, хто не говорить. Щодо вивчення лексичної сторони мови дітей четвертого року життя із ЗНМ, ми провели експеримент, заснований на методиці Юлії Рібцун «Огляд лексичної сторони вражаючого мовлення молодих дошкільників із ЗНМ». В експерименті взяли участь 12 дітей віком 3-4 роки.

Щоб дослідити адаптацію дітей до словника ми взяли таку базу:

1. Стабілізація слухового сприйняття, що виявляється в розвитку фонематичної дискримінації звуків.
2. Формування різних рівнів лексичних узагальнень:
 - а) категоричний;
 - б) визначені контекстом;
 - в) видово-родові поняття;
 - г) визначення смислових зв'язків, що лежать в основі концептуального співвіднесення слова;
 - д) лексико-семантичні мовні явища (багатозначність).
3. Розуміння похідного значення слова:
 - а) на позначення зменшувально-люблячих форм;

б) для позначення дитинчат тварин.

4. Прогнозування на лексико-фонологічному рівні.

5. Семантичний контроль.

Мова навчання відповідала мові дитини. Ми зафіксували найкращий результат. Оцінка базувалася на таких показниках: розуміє, не розуміє. Окремо ми вивчали фактори, які спонукали дитину на розуміння почутої інформації.

Як зазначав Є. Ф. Соботович, І. Є. Соботович, результатом підсумку різних варіантів звуку однієї і тієї ж фонемі є формування сталості слухового сприйняття, тобто формування його перцептивного рівня. На цій основі малюк за допомогою вихователя встановлює зв'язки між постійними звуковими образами слів та відповідними явищами дійсності, внаслідок чого формується і розвивається лексичне мовлення [36, с. 8-10].

Стабілізація слухового сприймання

У спробах 1 і 2 ми запропонували пароніми, подані парами та навалом. У ситуаціях, коли звук української та російської мови не збігався, пропонувались інші зображення (*Див. Додаток А*).

Як зазначалося в працях Є. Ф. Соботовича, І. В. Соботовича, в процесі словникового розвитку малюк практично опановує семантичну функцію фонем і протиставлення фонем на корисні (семантичні) ознаки, що відображається у здатності фіксувати порушення семантико-морфологічна тотологія. зміни постійних особливостей фонем. Тому в спробі 3 ми вивчали стан сформованості навичок слухового контролю у молодших дошкільнят (*Див. Додаток Б*). Ми брали далекі звуки за основу акустичних та артикуляційних особливостей [35, с. 89].

Розуміння різних рівнів лексичних узагальнень

Наступний етап висвітлює вивчення розуміння дітьми з недорозвиненням мовлення різних рівнів лексичних узагальнень. Ми вивчали розуміння дошкільниками категоріальних, контекстуально

обумовлених, видово-родових понять та визначення семантичних зв'язків, що лежать в основі концептуального співвіднесення слова [4, с. 48-49].

Дослідження стану сформованості категоріального рівня лексичні узагальнення

Вивчення розуміння дітьми категоричного поняття лексем, на думку Р. Брауна та Д. С. Брунера, співвідношення інтонаційного образу слова відбувається не з окремими предметами, а з цілим класом однорідних предметів, нами було досліджено в процесі спроб 4-5 (*Див. Додаток В*) на основі різних частин мови (іменників, прикметників та дієслів) з поступовими труднощами, які виконувались на основі сенсорних еталонів, які мали бути засвоєні під час опитування.

Спроба 4 була виконана нами на основі іменників і була представлена в декількох варіантах відповідно до ступеня ускладнення. Зображення були підібрані таким чином, щоб об'єкти:

- 1) були абсолютно різними, різко контрастними;
- 2) мали різні розміри;
- 3) мали різний розмір і колір;
- 4) мали різний колір і форму;
- 5) також мали структурні відмінності, що ускладнювало завдання.

Спроби 5 і 6 виконувались нами на основі прикметників.

У спробі 6 ми пропонували зображення об'єктів різного розміру, представлені попарно, у спробі 6 - представлені оптом, що вимагало більш високого рівня сформованості зорової уваги (*Див. Додаток Г*).

Спроба 7 була проведена нами на основі дієслів.

Формування контекстуально обумовлених лексичних узагальнень

Згідно з визначенням Є. Ф. Соботовича, дитині у віці 2-3 років не потрібно показувати кожен предмет чи дію, щоб вивчити певне слово. Виділяючи незнайоме слово з контексту, дитина поступово починає його

засвоювати і переносити з однієї ситуації в іншу, подібну. Це сприяє значному збільшенню словникового запасу дитини.

У спробі 7 ми вивчали стан формування контекстуально обумовлених лексичних узагальнень на матеріалі різних частин мови (іменників, прикметників та дієслів). На якість завдання суттєво впливав стан сформованості слухової уваги, здатність запам'ятовувати незнайоме слово в контексті, здійснювати зоровий контроль (*Див. Додаток Г*).

Формування видово-родових концепцій

У спробах 9–10 ми вивчали розуміння позначень родових понять на матеріалі предметів, які лише добре відомі дітям (*Див. Додаток Д*).

Якщо іграшки близькі до досвіду кожної дитини, то їжа (посуд) не викликає особливого інтересу у дошкільнят (за винятком їх смаку), а тому менше запам'ятовуються і пізніше розпізнаються.

Для переважної більшості молодших дошкільнят з ЗНМ поняття «одяг» асоціюється зі словом «речі», що спричинило певні труднощі у виконанні завдання.

Розвиток лексичної системи відбувається в процесі систематизації знань та уявлень дитини про навколишній світ. На цій основі формується логічне понятійне співвідношення, засвоєння абстрактного узагальненого значення слів, що вимагає постійного зіставлення предметів, виділення різних чи загальних характеристик.

Для того, щоб визначити розуміння смислових зв'язків, що лежать в основі концептуального співвідношення слова, молодшим дошкільнятам із ЗНМ було запропоновано спробу 12 на матеріалі понять «зима» та «літо» (*Див. Додаток Е*).

Формування лексико-семантичних мовних явищ

Як відомо, більшість слів мови мають кілька лексичних значень. Неоднозначність слова є результатом розвитку лексичного значення слова, а отже, є показником рівня лексичного розвитку дитини.

За допомогою спроби 13 ми перевірили стан сформованості розуміння дошкільниками багатозначності слів для позначення різних частин мови (іменників та дієслів) (*Див. Додаток Є*).

Визначення розуміння дериваційного значення слів

Похідне значення слова є невід'ємною частиною лексичного значення. Лексичне значення слова складається з його предметного значення, відображеного в корені слова, та дериваційного значення, вираженого словотвірними суфіксами.

Визначення дериваційного значення було визначено на основі слів:

- а) на позначення зменшувально-люблячих форм;
- б) для позначення дитинчат тварин.

Для цього дітям були запропоновані випробування 14 і 15, в яких зображення розташовувались парами і розсіювались. Завдання з парами зображень зрозуміліші, адже набагато легше відчутти різницю у значенні запропонованих іменників для молодших дошкільнят з ЗНМ (*Див. Додаток Ж*).

Для полегшення завдання дітям спочатку називають ласкаву форму іменника, а потім - звичайну називну.

Прогнозування на лексико-фонологічному рівні

У зв'язку з тим, що прогнозування входить до структури дій розуміння, ми діагностували стан сформованості у молодших дошкільників із ЗНМ прогнозування на лексико-фонологічному рівні. Дослідження відбувалось на матеріалі словосполучень, речень та текстів.

Проводячи нашу методику ми поділили її на 4 розділи: 1) стабілізація слухового сприймання; 2) розуміння різних рівнів лексичних узагальнень; 3) визначення розуміння дериваційного значення слів; 4) прогнозування на лексико-фонологічному рівні. Також, зазначимо, що у експерименті приймали участь 12 дітей віком 3-

4 років. У таблицях 1-4 представлені результати методики у співвідношенні кількості дітей та відсоток виконання завдань.

Таблиця 1

Результати стабілізації слухового сприймання

Кількість осіб Рівні мовлення	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Особи	%	Особи	%
Лексична складова мовлення				
Високий	-		-	
Середній	3	45	3	55
Низький	3	45	3	55

Таблиця 2

Розуміння різних рівнів лексичних узагальнень

Кількість осіб Рівні мовлення	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Особи	%	Особи	%
Лексична складова мовлення				
Високий	2	33	-	-
Середній	2	33	4	66
Низький	2	33	3	34

Таблиця 3

Визначення розуміння дериваційного значення слів

Кількість осіб Рівні мовлення	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Особи	%	Особи	%
Лексична складова мовлення				
Високий	-	-	2	33
Середній	4	66	2	33
Низький	3	34	2	33

Отримавши результати дослідження та програмні вимоги до лексичного компоненту мовлення, ми виділили такі рівні розвитку мовлення: високий, середній, низький.

Високий: містять частковий лексичний недорозвиток; добре сприймають мову звернень; містять досить розвитку увагу, мовне дихання, артикуляційний апарат, фонематичний слух.

Середній: містять недорозвиненість лексичного мовлення; мають виснажений словник, є помилки у використанні граматичних конструкцій; мовна увага, фонематичний слух, артикуляційний апарат слаборозвинені.

Низький: містять лексичний недорозвиток; поганий словниковий запас; фразове мовлення розвинене слабо; мовна увага, фонематичний слух, артикуляційний апарат розвинені слабо; мають стійкі мовні дефекти, розвиток зв'язного мовлення низький, розмовну мову розуміють.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Процес формування мовленнєвої діяльності проходить довгий і складний шлях. Для пошуку ефективних методів діагностики та корекції мовних порушень необхідно чітко представити всю послідовність мовленнєвого розвитку дітей у нормі, знати закономірності цього процесу та умови, на яких він залежить від його успішного перебігу.

Отже, формування лексичного мовлення - досить довгий і складний шлях у його розвитку. Але коли у дитини системний мовний розлад, страждає як експресивна, так і лексична сторона мови, що призводить до зміни термінів, окреслених онтогенезом.

До молодшої групи належать діти з різним низьким рівнем недорозвинення мови - ті, хто не говорить. Щодо вивчення лексичної сторони мови дітей четвертого року життя із ЗНМ, ми провели експеримент на основі відповідної методології.

Відповідно до результатів завдань були визначені рівні мовленнєвого розвитку дітей. Розрахунки отриманих даних дозволили зробити висновок, що порушення лексичної сторони мови набуло інших проявів, що суттєво підвищило рівень лексичної сторони мови в групі, в

першу чергу завдяки введенню розроблених напрямків та змісту лексична сторона мови у дітей з ЗНМ. Тому введення напрямків та змісту формування лексичної сторони мови у дітей з ЗНМ є ефективним.

РОЗДІЛ 3.

ВИЯВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ В ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

3.1 Роль ігрової діяльності у дитячому віці та її вплив на процес корекції наявних порушень лексичної сторони мовлення

Дослідження в галузі педагогіки і психології доводять, що гра є головним видом діяльності дошкільнят. Види гри зрозумілі дошкільнику, тому що він народжується, формується саме з його інтересів, які виникають в результаті взаємин із зовнішнім середовищем, зокрема, такий зв'язок відбувається за допомогою мовної діяльності. На етапі сучасності та розвитку науки вивчення мовної сфери малюків і порушень в розвитку мовної функції і методів їх корекції є актуальною проблемою, яка потребує значної дослідницької бази і уваги [21, с. 57].

У дошкільників гра має важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку. Вплив гри на освітній процес дітей вивчали багато вчителів-класики: Я.А. Коменський, С. Русова, К.Д. Ушинський та ін., Психологи Ю.А. Аркін, Л. Виготський, Л.С. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін., Сучасні вчені Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г. Григоренко, О.І. Сорокіна, О.П. Усова, Т.О. Маркова, В.Г. Захарченко та інші. Згідно з дослідженнями вчених: через гру, дошкільнята мають можливість впливати, а конкретність ігрової дії визначає мовну діяльність і в той же час направляє на розвиток гри [21, с. 98].

Гра - це свого роду навчання, спосіб передати знання і формування нового досвіду. Ігровий метод – це універсальна форма діяльності, завдяки якій відбуваються фундаментальні і прогресивні зміни психіки і особистості дошкільника, формує фундамент для переходу до нового виду діяльності (виховної). Процес гри чітко відображає знання, дії і спілкування дитини, які, в свою чергу, складають основу мовної та ігрової діяльності, як процес використання раніше отриманих знань, мовних навичок і здібностей в нових обставинах. У такій діяльності діти

поглиблюють і відточують отримані знання, в основі яких лежить інтерес до ігрового процесу [11, с. 8]. Згідно з дослідженням Ф.І. За словами Фрадкіна, ігрові дії виникають з об'єктивних дій шляхом передачі останніх на заміщають об'єкти.

Гра проводиться під наглядом дорослих і представляє характерну схему реалльних дій, в яких основне не знання фізичних характеристик об'єктів, а знання, вивчення їх загального значення і застосування.

Б.Г. Ананьєв зазначає, що вірно визначене вміння у форматі гри не тільки сприяє придбанню умінь і знань, а й робить кращу роботу системи нервів. Також, яскраво у грі проявляється мислення та уява дітей, їх емоційність, активність, спілкування. Позитивно гра впливає й на сенсорний, розумовий, моральний і фізичний розвиток дошкільника [11, с. 15]. Але потрібно зазначити на особливості гри дітей з ЗНМ, які мають свої унікальності, що враховуються під час корекції.

Для дітей із загальним недорозвиненням мови характерна знижена розумова власність, пасивність під час пізнання, що підводить до не досить предметної активності. Це негативно відзначається на формуванні потреби в спілкуванні з дітьми і дорослими, що викликає негативне емоційне ставлення як до мовної діяльності, так і до оточуючих. Отож, вихователь повинен приймати ці потреби і створювати уроки в формі гри, підбираючи щільно складові, для правильного формування мети [11, с. 35].

В нашій педагогіці про дошкільників є значна кількість категорій ігор для дітей, заснованих на самостійному творчості дітей в грі вчені були першими, хто групував гру за принципом. Вони вважали, що вік дошкільників - це період імітації нових вражень і їх осмислення за допомогою уявної уявлення, тому він розділив дитячі ігри на дві групи: імітаційні і мобільні (ігри з правилами). У класифікації С.Л. Новосьолова є уявлення, з чиеї ініціативи відбувається ігрова діяльність (дитяча або доросла). Автор виокремлює три групи ігор:

1. Ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські та театралізовані. 2. Ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні-постановчі. 3. Ігри, витоки яких ідуть від історично складених традицій етносу (народні), що можуть виникати за ініціативою дорослого так і за ініціативою дитини: традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних та ігор на дозвіллі) [14, с. 98].

А.А. Ейрамджян поділяє мовленнєві ігри на чотири групи: фонетичні, лексичні, синтактичні, ігри-діалоги. Кожна запропонована група ігор переслідує певну мету: фонетичні ігри сприяють виробленню правильної вимови; лексичні – збагаченню словникового запасу; синтактичні – закріплюють уміння будувати речення різної складності; ігри-діалоги сприяють розвитку діалогічного мовлення [20, с. 41-42].

Під час ігор у вигляді змагань на заняттях з логопедом рекомендовано дотримуватись позитивних емоцій гри, оригінальність, тощо. Досвід логопедії в даній частині розкриває, те що такі ігри є основними та основою кожного заняття з логопедії [20, с. 10].

Регулярні вправи допоможуть розвинути існуюче мовлення, збагатити активний та пасивний словниковий запас та сформувати лексичний елемент як основу мовленнєвої комунікації. Однак, як визначається: елементи слід робити іграми, які надихають, хвилюють та заохочують дітей до праці з логопедом, а також пришвидшують процес корекції.

Дорослим важливо пам'ятати, що гра як діяльність відображає реальність, активно її трансформуючи. Під час самої гри діти мають можливість робити, конкретна робота визначає мовну активність дитини і одночасно направляють розвиток гри. Крім того, використання гри саме для розвитку особистості дитини має широкі можливості саме

тому, що її можна спостерігати як проявляється і набувати у них вищих форм психічних процесів, новоутворень дитинства, розвитку якостей особистості - когнітивних, емоційних, вольові тощо; проявляється специфіка формування свідомості та самосвідомості.

Ігри надихають на розвиток мовлення та усувають проблеми спілкування дітей, ще й тому, що вона дарує дошкільнику позитив, який необхідний для психічного розвитку.

3.2. Використання логопедичних ігор у корекції лексичної складової мовлення

Логопедичні ігри також використовуються на корекційних заняттях у дошкільному закладі. З метою розвитку та виправлення потребностей розвитку лексичного мовлення трудяться над формуванням різних лексичних узагальнень (категоричне значення слова; контекстуальне значення слова; узагальнене лексичне значення; концептуальна співвідносність слова ; абстрактно-узагальнене лексичне значення слова); робота над лексико-семантичними явищами, лексична систематизація (формування семантичної структури слова, робота над явищами антонімії, синонімії, омонімії, багатозначності та прямого та переносного значення слів); робота над формуванням розуміння та вміння самостійно використовувати фрази в мовленні; формування семантичних відношень та зв'язків між лексичними одиницями на основі включення слів у семантичні поля.

Працюючи над контекстуальним значенням слова, ми використовуємо ігри, спрямовані:

- формування словесних понять, що позначають не конкретні явища світу, а його загальні аспекти, властивості, стани.
- формування операцій порівняння слів за значенням, виділення та узагальнення в них загального змісту, перехід до засвоєння переносного значення слова.

Ігри та завдання для засвоєння узагальненого значення слова спрямовані на:

- оволодіння узагальненим лексичним значенням слова (словесне поняття): абстрактні іменники, іменники, що є узагальненою назвою осіб з характерними ознаками;

- прикметники, що позначають внутрішні якості та властивості; дієслова, що позначають стани відчуття та переживання.

- слова, що позначають: вид, рід та деякі абстрактні поняття (здоров'я, сила, мужність тощо); власні імена осіб за характером їх діяльності та професії.

- слова, що означають дії предметів: способи пересування (ходьба, біг, стрибки, повзання, плавання тощо); способи прийому їжі (їсти, пити, кусати, жувати, лизати, жувати тощо); види господарських та сільськогосподарських робіт (мити, купати, мити, прополіскувати, підмітати, чистити, рубати, пиляти, орати, граблі, копати, поливати); стани (спати, мерзнути, працювати, відпочивати); дії, пов'язані з навчальною діяльністю (говорити, вирізати, ліпити, навчати, запам'ятовувати, рахувати, малювати, клеїти).

- слова, що означають властивості предметів: сенсорні особливості (білі, м'які); вага (легкий, важкий); сезонність (зима, літо); матеріал, з якого вони виготовлені (метал, гума); належність (материнська, лисиця, ведмідь).

- формування розумових дій та операцій порівняння слів за значенням, виділення та узагальнення загального змісту в них, вміння встановлювати логічні зв'язки [3, с. 12-13].

Формування концептуального співвідношення слова передбачає використання логопедичних ігор для формування операцій: класифікація предметів, явищ світу, порівняння представлених предметів, оцінка їх відмінностей та подібностей, виділення загальної семантичної ознаки,

завершення групи подібних об'єктів. Формування антонімічних значень слів у логопедичних іграх передбачає:

- добір антонімів до поданого слова;
- пошук антонімів в оповіданнях, прислів'ях; - закінчення речень з антонімами (світло вдень і вночі);
- складання речень із заданою парою антонімів [3, с. 16].

Ігри розвиватимуть вміння добирати антоніми до тих чи інших частин мови, використовувати антоніми в усних виразах. Той самий принцип використовується в іграх для закріплення використання синонімічних та омонімічних відносин:

- добір синонімів до ізольованих слів, виражених у різних частинах мови; - пояснення добору слів у синонімічному ряді;
- заміна синоніма в реченні, обговорення варіантів значень; - складання речень зі словами синонімічного ряду;
- складання розповіді зі словами синонімічного ряду;
- визначення двозначності слів у конкретних ситуаціях (є годинник, дощ, людина);
- пояснення та порівняння значень багатозначних слів (котячий ніс, ніс чайника);
- підбір слів, близьких за значенням до кожного значення багатозначного слова (добра людина хороша, хороша страва смачна);
- складання речень із багатозначними словами;
- знаходження багатозначних слів у прислів'ях, скоромовках, літературних творах;
- формування вживання різних частин мови у прямому та переносному значеннях;
- формування розуміння найбільш вживаних фразеологічних виразів за контекстом, ситуацією, шляхом пояснення їх значення [3, с. 17-18].

Розвиток граматичної компетентності у дошкільнят з важкими порушеннями мовлення дуже складний. Це пов'язано з тим, що граматичні значення є більш абстрактними, ніж лексичними, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості мовних зразків. Граматичні операції досить складні і передбачають певний рівень розвитку аналітично-синтетичної діяльності загалом. У дітей з ТПМ є особливості формування граматичних, насамперед словотвірних знань.

Через недостатню сформованість фонематичних, лексико-граматичних та синтаксичних систем мови вони не утворюють лінгвістичних узагальнень, необхідних для оволодіння граматиною, зокрема оволодіння різними типами лінгвістичного аналізу [3, с. 23]. Серед найпоширеніших помилок граматичного компонента мовлення є: помилки на ненаголошеному голосному, особливо корінні; недостатній розгляд чергування приголосних у корені слова; помилки в закінченнях слів (іменники, прикметники); змішування та асиміляція морфем різного значення; неправильне утворення прикметників від іменників; ненормативне вживання форм слів; труднощі в опануванні закінчень справи.

Логопедичні ігри найчастіше використовуються для розвитку слухових процесів на матеріалі розмовної мови в процесі сприйняття мовлення та мимовільної дії морфологічної будови слова як основи для практичного засвоєння граматичної та морфологічної системи зміни слів. Розвиток уваги до зміни граматичних форм слів залежно від статі, числа, відмінка, часу та дії.

Формування уваги до звуко-морфологічного складу слова, граматичного оформлення мовлення (правильне вживання відповідних закінчень, суфіксів тощо) шляхом порівняння та зіставлення числових форм іменників, дієслів, роду предметів (мій, мій, мій , мій) [11, с. 24-25].

Розвиток розуміння значення похідних слів з різними словотвірними морфемами, наприклад, суфікси із значенням ємності (пісочниці, цукорниці, підставки для серветок), незрілості (вовк - вовк, тигр - тигр, білка - білка), меншість (стіл - стіл, ваза) майно (вовк, тигр, білка), матеріал (скло, дерево, гума); префікси (прийшов, прибув; приніс, приніс; вилив, виніс) тощо.

Формування вміння бачити різницю у значенні споріднених слів з різними префіксами (біг - біг-біг), суфікси (будинок - будинок); побачити певне узагальнення значення непов'язаних слів з однаковим префіксом (прочитаним, доданим) або суфіксом (будівельник, майнер).

Формування навичок розрізнення та вживання слів у правильній граматичній формі.

Формування вміння узгоджувати іменники та прикметники за родами, числами, відмінками; визначити рід, номер іменника за родовою або числовою формою прикметника (на основі ясності) [11, с. 27].

ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ

Дослідження в галузі педагогіки та психології доводять, що гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Він близький і цікавий для дитини, оскільки вона народжується, формується саме з її інтересів та потреб, які виникають в результаті взаємовідносин із зовнішнім середовищем, зокрема, такий зв'язок відбувається через мовленнєву діяльність. На сучасному етапі розвитку науки вивчення мовної сфери дитини та розладів у розвитку мовленнєвої функції та методів їх корекції є актуальним питанням, що вимагає значної дослідницької бази та уваги [21, с. 57].

Гра займає важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку дошкільників. Його вплив на навчальний процес дітей вивчала велика кількість вчителів класики: Я.А. Коменський, С.В. Русова, К.Д. Ушинський та інші, психологи Ю.А. Аркін, Л.С. Виготський, Л. С. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе та ін., Сучасні вчені Л. В. Артемова, А.К.

Бондаренко, Г.І. Григоренко, О.І. Сорокіна, О. П. Усова, Т. О. Маркова, В. Г. Захарченко та ін. Згідно з дослідженнями вчених: граючи, діти мають можливість діяти, конкретні ігрові дії визначають мовленнєву активність і одночасно направляють розвиток гри [21, с. 98].

Гра - це своєрідний метод навчання, спосіб передачі знань та формування нового досвіду. Ігровий метод - це універсальна форма діяльності, завдяки якій відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дитини дошкільного віку, формує ґрунт для переходу до нового виду діяльності (навчальної). Процес гри чітко відображає знання, діяльність та спілкування дитини, що в свою чергу складає основу мовленнєвої та ігрової діяльності, як процес використання раніше набутих знань, мовленнєвих навичок та вмінь у нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють та вдосконалюють набуті знання, в основі яких лежить інтерес до ігрового процесу [11, с. 8]. Згідно з дослідженням Ф. І. За словами Фрадкіної, ігрові дії виникають внаслідок об'єктивних дій шляхом перенесення останніх на замінюючі об'єкти.

Через недостатню сформованість фонематичних, лексико-граматичних та синтаксичних систем мови вони не утворюють лінгвістичних узагальнень, необхідних для оволодіння граматиною, зокрема оволодіння різними типами лінгвістичного аналізу [3, с. 23]. Серед найпоширеніших помилок граматичного компонента мовлення є: помилки на ненаголошеному голосному, особливо корінні; недостатній розгляд чергування приголосних у корені слова; помилки в закінченнях слів (іменники, прикметники); змішування та асиміляція морфем різного значення; неправильне утворення прикметників від іменників; ненормативне вживання форм слів; труднощі в опануванні закінчень справи.

Логопедичні ігри найчастіше використовуються для розвитку слухових процесів на матеріалі розмовної мови в процесі сприйняття

мовлення та мимовільної дії морфологічної будови слова як основи для практичного засвоєння граматичної та морфологічної системи зміни слів. Розвиток уваги до зміни граматичних форм слів залежно від статі, числа, відмінка, часу та дії.

Процес формування мовленнєвої діяльності проходить довгий і складний шлях. Для пошуку ефективних методів діагностики та корекції мовних порушень необхідно чітко представити всю послідовність мовленнєвого розвитку дітей у нормі, знати закономірності цього процесу та умови, на яких він залежить від його успішного перебігу.

Отже, формування лексичного мовлення - досить довгий і складний шлях у його розвитку. Але коли у дитини системний мовний розлад, страждає як експресивна, так і лексична сторона мови, що призводить до зміни термінів, окреслених онтогенезом.

До молодшої групи належать діти з різним низьким рівнем недорозвинення мови - ті, хто не говорить. Щодо вивчення лексичної сторони мови дітей четвертого року життя із ЗНМ, ми провели експеримент на основі відповідної методології.

ВИСНОВКИ

Оволодіння значенням слова в процесі онтогенезу мовлення є складним процесом, що проходить різні етапи. Як відмічав Л. Виготський, воно є спочатку узагальненням самого елементарного типу і тільки в міру свого розвитку переходить від узагальнення елементарного типу до всіх вищих типів узагальнення, завершуючи цей процес утворенням справжніх понять. Велика кількість досліджень присвячена розвитку словникового запасу дитини, в якому цей процес зясовується в різних тлумаченнях: психофізіологічному, психологічному, лінгвістичному, психолінгвістичному.

У лінгвістиці існують граматичні значення слова (належність слова до певної категорії, особливості його сходження, зміни); лексичне значення слова, яке визначається як співвідношенням слова з відповідним поняттям, так і його місцем у лексичній системі мови; психологічне значення слова - це узагальнене відображення діяльності, виробленої людством і зафіксованої у вигляді понять, значень чи навичок як узагальнений спосіб дії [1]. У цьому випадку лексичне значення слова, є елементом загальномовної системи, має достатню незалежність.

На сучасному етапі розвитку спільноти людство все більше уваги приділяє дошкільному періоду життя людини, формуванню його особистості, особливостям соціалізації, збереженню та формуванню психічно та фізично здорового покоління. Закон України «Про освіту» передбачає, що основною метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, розвиток її талантів, розумових здібностей, збагачення інтелектуального та культурного потенціалу людей. Важлива роль у досягненні цієї мети відводиться початковому рівню освіти, адже саме в дошкільний період діти формують основи наукового світогляду, визначають методи навчальної діяльності, дитина вчиться жити серед людей. На думку Леонтьєва, «власне становлення особистості»

відбувається якраз у дошкільному віці. Від народження та бурхливо розвиваючись в дошкільний період, перебіг формування людини окреслюється діалектичною єдністю об'єктивного та суб'єктивного, спадкового та соціального, фізичного та духовного, цілеспрямованого та спонтанного, позитивного та негативного. Серед основних факторів цього процесу - вплив природного середовища та соціального середовища, суб'єктів громадського та сімейного виховання, самоосвіти, предметно-практичної діяльності та спілкування. Звичайно, цей процес повинен бути побудований таким чином, щоб дошкільник мав шанс стати справжньою, повноцінною, гармонійно розвиненою людиною. Щоб людина стала особистістю, необхідно формувати у неї потребу бути людиною [14, с. 12].

У дошкільників гра має важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку. Вплив гри на освітній процес дітей вивчали багато вчителів-класики: Я.А. Коменський, С. Русова, К.Д. Ушинський та ін., Психологи Ю.А. Аркін, Л. Виготський, Л.С. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін., Сучасні вчені Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г. Григоренко, О.І. Сорокіна, О.П. Усова, Т.О. Маркова, В.Г. Захарченко та інші. Згідно з дослідженнями вчених: через гру, дошкільнята мають можливість впливати, а конкретність ігрової дії визначає мовну діяльність і в той же час направляє на розвиток гри [21, с. 98].

Гра - це свого роду навчання, спосіб передати знання і формування нового досвіду. Ігровий метод – це універсальна форма діяльності, завдяки якій відбуваються фундаментальні і прогресивні зміни психіки і особистості дошкільника, формує фундамент для переходу до нового виду діяльності (виховної). Процес гри чітко відображає знання, дії і спілкування дитини, які, в свою чергу, складають основу мовної та ігрової діяльності, як процес використання раніше отриманих знань, мовних навичок і здібностей в нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють і відточують отримані знання, в основі яких лежить

інтерес до ігрового процесу [11, с. 8]. Згідно з дослідженням Ф.І. За словами Фрадкіна, ігрові дії виникають з об'єктивних дій шляхом передачі останніх на заміщають об'єкти.

Гра проводиться під наглядом дорослих і представляє характерну схему реалльних дій, в яких основне не знання фізичних характеристик об'єктів, а знання, вивчення їх загального значення і застосування.

Б.Г. Ананьєв зазначає, що вірно визначене вміння у форматі гри не тільки сприяє придбанню умінь і знань, а й робить кращу роботу системи нервів. Також, яскраво у грі проявляється мислення та уява дітей, їх емоційність, активність, спілкування. Позитивно гра впливає й на сенсорний, розумовий, моральний і фізичний розвиток дошкільника [11, с. 15]. Але потрібно зазначити на особливості гри дітей з ЗНМ, які мають свої унікальності, що враховуються під час корекції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. - М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш/ За ред. А. М. Богуш. – Київ : Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. - Київ: Слово, 2008. - 187 с.
4. Виготський Л. С., Лурія А. Р. Етюди з історії поведінки. Обезьяна. Примитив. Дитина - Москва, Берлін: Директ-Медиа, 2015. - 257 с.
5. Гомзяк О.С. Говорим правильно в 5-6 лет. Конспекты фронтальных занятий I периода обучения в старшей логогруппе / О.С. Гомзяк. – М.: издательство ГНОМ и Д, 2009. – 128 с.
6. Горай І.В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ / І.В. Горай // Реабілітаційна педагогіка: Теорія і практика. Полтава. — 2009. ПДПУ. — С. 50.
7. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD810_14.– Заголовок з екрану
8. Давидова О. Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини //Дефектологія. - 2007. - №11. - С. 49 - 51.
9. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К.: “Богдана”, 2003. – С. 77 – 138.
10. Жукова Е.М., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТДЮ, 1998.

11. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
12. Кондукова С.В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення / С.В. Кондукова, Н.В. Базима // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. - 2015. - №1. - С.15-21.
13. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - № 1. - с. 26-34
14. Крутій К.Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛШІМ» ЛТД, 2005. – 192с.
15. Лесгафт П. Ф. Вибрані педагогічні твори - Москва: Директ-Медіа, 2013
16. Леонтьев А. А. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1990. – 165 с.
17. Лепеха Л.П., Городиська М. Б Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. - Львів-Дрогобич: Посвіт, 2014. - 76 с.
18. Лопатина Л.С., Серебрякова Н.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у дошкольников со стёртой формой дизартрии // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): В 2 тт.– Т.1. / Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 290 –293.
19. Макарова Н.В. Речь ребенка от рождения до 5 лет. - СПб.: КАРО, 2004. – 48 с.

20. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Наук. керівник авт. колективу З. П. Плохій. – К., 1999. – 287 с.
21. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навч. посіб. / І.С.Марченко. – 2-ге вид. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 288 с.
22. Машковська Т. Обстеження дітей із загальним недорозв'язком мовлення // Дефектолог. – 2008. - №2. – с. 7-21.
23. Медведєва В. Виправлення вад мовлення у дітей за допомогою ігор і вправ / В. Медведєва // Дефектолог. - 2011. - №7. - С.36-38.
24. Немикіна Л. Гра-змагання як мето корекції мовлення учнів. Робота з першокласниками які мають загальне недорозвинення мовлення / Л. Немикіна // Початкова освіта. - 2009. - № 41. - С.9-10.
25. Патрина К. Т. О понимании значения слов дошкольниками // Вопросы психологии. – 1959. – №4. – С. 59 – 65.
26. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Навчально-методичний посібник. - Полтава: АСМІ, 2008. - 84с.
27. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. - К. : Главник, 2005 - 112с.
28. Понятійно - терминологический словарь логопеда. Под ред. Селиверстова В.И. - М., 1997.
29. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. —М.: В. Секачев, 2007. — 224 с.
30. Програма розвитку, навчання та виховання “ Дитина в дошкільні роки”. — 2-ге вид. — Запоріжжя: ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2004. — 268 с.

31. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс (Рекоменд. МОН України, Лист № 1/11-9371 від 11.10.2010 р.) / Юлія Валентинівна Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
32. Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К., 2007. – Вип. 4. – С. 95–103.
33. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Сазонова. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. - 144 с.
34. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник. - К.: 2007. - С. 17 - 37.
35. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. Підручник. - К.: Знання, 2008. - С. 217 - 246.
36. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. — М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с. : ил. – (Коррекционная педагогика)
37. Соботович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку //Дефектологія. — 2003. — № 2.
38. Соботович Є. Ф. Зміст та особливості роботи щодо формування семантичної структури слова у дітей з вадами розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. Бондаря В. І., Луцько К. В. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2000. – С. 155 – 158.
39. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників: Дис. ... канд пед. наук. – К., 1999. – 225 с.

40. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1997. – 112 с.
41. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: Дис. канд пед. наук. – К., 2004. – 190 с.
42. Трофименко Л.І. «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення»./ Програмно-методичний комплекс. Київ, 2012 р.
43. Трофименко Л.І. Засвоєння лексико-семантичних мовних явищ дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. Зб. наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2008. – №11. – С. 215 – 219.
44. Трофименко Л.І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ // Дефектологія. – 2011. – №4. – С. 35 – 38.
45. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чирки-на. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
46. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Обучение и воспитание детей с ОНР. // Логопедия. / Под ред. Волковой Л.С. – 5-е изд., перераб и доп. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
47. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. - М.: Альфа, 1993. – 103 с.
48. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій) / Н.В. Чередніченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 208 с.
49. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И. А. Зими́на. — М.:
Издательский центр «Академия», 2003. — 240 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Спроба 1. Дослідження фонематичного сприймання на перцептивному рівні шляхом виявлення розуміння дошкільниками диференціації слів-паронімів, поданих парами («Хитрі слова»).

Обладнання: альбом із зображенням пар предметів на позначення слів-паронімів (жабка - шапка, гілка - гірка, Марина-малина; дим-дім, коза-коса).

Мовленнєвий матеріал: слова-пароніми, в яких протиставляються:

- акустично та артикуляційно далекі звуки – ж–ш;
- артикуляційно різні, але акустично близькі звуки – л–р;
- артикуляційно близькі, але акустично різні звуки – р–л;
- артикуляційно та акустично близькі звуки – и–і, з–с.

Підготовча робота: Вихователь перевіряє, чи знає дитина назви запропонованих зображень.

Опис ігрового завдання: Вихователь пропонує дитині розглянути картинки, подані парами. Дитина повинна показати ту з них, яку вкаже вихователь.

Інструкція: Покажи ту картинку, яку я назву.

Рівні допомоги: повторне називання, акцентована вимова контрастного звука.

Спроба 2. Дослідження фонематичного сприймання на перцептивному рівні шляхом виявлення розуміння дошкільниками диференціації слів-паронімів, поданих врозсіп («Схованки»).

Обладнання: картки із хаотичним розташуванням предметів на позначення слів-паронімів.

Опис ігрового завдання: Вихователь пропонує дитині розглянути картинки, подані врозсіп. Дитина повинна показати ту з них, яку вкаже вихователь.

Інструкція: Покажи ту картинку, яку я назву.

Рівні допомоги: повторне називання, акцентована вимова контрастного звука.

Додаток Б

Спроба 3. Дослідження навички слухового контролю на фонологічному рівні («*Так чи ні*»).

Обладнання: іграшки (мишка, зайчик, рибка, лисичка).

Опис ігрового завдання: Вихователь показує дитині іграшку, повідомляє, що буде називати її то правильно, то ні. Дитина повинна уважно слухати і на правильне називання кивати, а на помилкове заперечно хитати головою.

Інструкція: Ось мишка. Я буду повторювати слово „мишка”. Якщо я говоритиму правильно – зроби ось так (стверджувальний кивок вихователя), а якщо я помилюся – так (заперечне хитання головою).

Рівні допомоги: повторне називання в уповільненому темпі, акцентована вимова конфліктного звука.

Додаток В

Спроба 4. Дослідження розуміння дітьми категоріального значення іменників («*Склади букет*»).

Обладнання: аркуш із зображенням стилізованих квітів однієї величини, різної величини, різної величини та кольору, різного кольору та форми, аркуш із зображенням натуральних квітів (ромашка, троянда, дзвіночки) та конфліктними зображеннями (м'яч, ведмедик, штанці; тістечко, малина, кошик; метелик, сонце, зірочка; куш, ваза, гудзик; дерево, бантик, печиво).

Опис ігрового завдання: Вихователь розповідає, що Оленка хоче зірвати квіти, щоб подарувати їх мамі. Вихователь пропонує дитині знайти і показати на аркуші всі квіти.

Інструкція: Покажи всі квіти.

Спроба 5. Дослідження розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів, поданих парами (*«Хто чим грається?»*).

Обладнання: аркуш із зображенням іграшок різного розміру (великі і маленькі), подані парами (м'яч, пірамідка, літачок).

Мовленнєвий матеріал: великий–маленький, хороший–поганий, веселий–сумний.

Опис ігрового завдання: Вихователь розповідає, що якимось подружилися слоненя Топ і мишеня Мік. Вони часто гралися разом. Дитина повинна знайти і показати всі маленькі (великі) іграшки.

Інструкція: Всі іграшки Міка маленькі. Покажи їх.

Рівні допомоги: частковий, повний показ.

Додаток Г

Спроба 6. Дослідження розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів, врозсип (*«Два ведмеді»*).

Обладнання: аркуш із зображенням предметів посуду різного розміру (великі і маленькі), розташованих врозсип (тарілка, чашка, ложка), аркуш, де зображені предмети, розташовані парами.

Опис ігрового завдання: Вихователь розповідає, що мама покликала малого Дмитрика обідати, і пропонує дитині показати всі маленькі (великі) предмети посуду.

Інструкція: Поміркуй, що мама поставить Дмитрикові на стіл. Покажи всі маленькі предмети.

Рівні допомоги: показ картинок, де зображено предмети, розташовані парами.

Додаток Г

Спроба 7. Дослідження розуміння дітьми категоріального значення дієслів (*«Хто що робить»*).

Обладнання: картки із зображенням чотирьох предметів, що виконують одну дію (дівчинка, собачка, курка, хлопчик – *іде*; немовля в

колясці, поросся, м'яч, ложка біля тарілки – *лежить*; дятел, молоток, хлопчик у двері, коник копитцями – *стукає*, хлопчик, котик, дівчинка, зайчик – *їсть*, котик, бабуся, курочка, дівчинка – *спить*), та двома конфліктними картинками (зайчик сидить, хлопчик стоїть; квітка стоїть у вазі, котик біжить; дівчинка малює, тато читає; котик п'є молочко, дівчинка нюхає квітку; собачка лежить, дівчинка сидить).

Опис ігрового завдання: Вихователь пропонує дитині уважно розглянути картинки і показати ті з них, на яких зображена певна дія.

Інструкція: Покажи, хто (що) іде.

Рівні допомоги: навідні питання логопеда, введення дієслова у контекст.

Додаток Д

Спроба 8. Дослідження розуміння дітьми контекстуально зумовлених лексичних узагальнень («*Знайди і покажи*»).

Обладнання: предметні картинки (мухомор, боровик, парасолька, будиночок; дерево, гніздо, будинок, кущ), сюжетні картинки (лісова галявина; дерево біля будинку; хлопчики копають, хлопчики згрібають листя, дівчинка віником підмітає підлогу, курка гребеться).

Мовленнєвий матеріал:

а) іменники: У лісі виріс *гриб*. Він дуже красивий. На білій ніжці червона шапочка. На шапочці грибка – білі крапочки.

б) прикметники: Біля будинку виросло *високе* дерево. Високо на гілці звела гніздечко пташка. На високому дереві кіт не дістане гнізда.

в) дієслова: Василь та Сергій взяли лопати. Вони почали *копати* яму. У викопану яму посадили дерево. Навесні на дереві з'являться листочки.

Опис ігрового завдання: Вихователь читає текст, пропонує дитині уважно розглянути сюжетну картинку і показати той предмет, про який йшла мова.

Інструкція: Знайди і покажи мухомор (що високе; де копають).

Рівні допомоги: повторне читання тексту, показ сюжетної картинки.

Спроба 9. Дослідження розуміння молодшими дошкільниками позначення родового поняття «іграшки» («*Знайди іграшки*»).

Обладнання: коробка з предметами (мотрійка, м'ячик, пірамідка, окуляри, фарби, лампочка).

Опис ігрового завдання: Вихователь розповідає, що до Іванка в гості завітала Оленка. Хлопчик вийняв коробку з різними предметами і запропонував дівчинці взяти те, чим можна погратися. Вихователь пропонує дитині вибрати і показати серед предметів тільки іграшки.

Інструкція: Допоможи Оленці вибрати з коробки іграшки.

Рівні допомоги: навідні питання.

Додаток Е

Спроба 10. Дослідження розуміння молодшими дошкільниками позначення родового поняття «їжа» («*Смачного!*»).

Обладнання: аркуш із зображенням предметних картинок (яблуко, помідор, сосиска, цукерка) та конфліктними зображеннями (м'ячик, кубик).

Опис ігрового завдання: Вихователь пропонує дитині показати серед зображень тільки ті, якими можна погостувати гостей.

Інструкція: Покажи їжу.

Рівні допомоги: навідні питання.

Спроба 11. Дослідження розуміння молодшими дошкільниками позначення родового поняття «одяг» («*Допоможемо Тетяні*»).

Обладнання: аркуш із зображенням предметних картинок (плаття, кофта, куртка) та конфліктними зображеннями (рушник, серветка, каструля).

Опис ігрового завдання: Вихователь розповідає, що лялька Тетяна не любила складати свої речі, розкидала їх. Дитина повинна знайти і показати предмети одягу.

Інструкція: Допоможи Тетяні – покажи одяг.

Рівні допомоги: навідні питання.

Спроба 12. Визначення семантичних зв'язків, що лежать в основі понятійної співвіднесеності слова («*Зима–літо*»).

Обладнання: сюжетні картинки «Зима», «Літо», відповідні предметні картинки до них (зима – сніжинка, сніговик, санчата, рукавички; літо – вишні, метелик, квітка, листочок).

Опис ігрового завдання: Вихователь викладає перед дитиною сюжетні картинки, поруч стопочкою кладе предметні. Дитина, по чергово беручи предметні картинки, визначає, якій саме порі року вона відповідає, і кладе під тією чи іншою сюжетною картинкою.

Інструкція: Покажи, де зима. Покажи, де літо. Розклади картинки.

Рівні допомоги: вихователь вказує дитині на наявні аналогічні зображення на сюжетній та предметних картинках.

Додаток Є

Спроба 13. Дослідження стану сформованості розуміння дошкільниками багатозначності як лексико-семантичного мовного явища («*Слова-близнята*»).

Обладнання: картинки із зображенням предметів, які мають ручку (хлопчик, двері, каструля, кошик, парасолька), ніжку (стіл, стілець, гриб, лялька), хвостик (риба, редиска, дівчинка, мишка, яблуко, пташка), сюжетні картинки (дощ, хлопчик, собачка – іде, дівчинка стрибає, зайчик біжить; качка, човен, рибка – пливе, хлопчик купається, кішка вмивається; птах, літак, кулька, метелик – летить, хлопчик робить гімнастику, кораблик пливе).

Опис ігрового завдання: Вихователь розкладає перед дитиною предметні картинки однієї групи, називає їх і пропонує показати на всіх зображеннях ручку (ніжку, хвостик).

Інструкція: Це хлопчик. Де у хлопчика ручка?

Рівні допомоги: навідні питання.

Додаток Ж

Спроба 14. Дослідження стану сформованості розуміння дошкільниками дериваційного значення слів на позначення зменшувально-пестливих форм («*Дві сестрички*»).

Обладнання: предметні картинки (штани – штанці, книжка – книжечка, рушник – рушничок).

Опис ігрового завдання: Вихователь розповідає про двох братиків. Повідомляє, що старший вже ходив до школи, менший – до дитячого садка. У старшого братика були великі речі, у меншого – менші. Дитина за проханням вихователя повинна показати той чи інший предмет.

Інструкція: Покажи той предмет, який я назву.

Рівні допомоги: вихователь звертає увагу на розмір предмета.

Спроба 15. Дослідження стану сформованості прогнозування на лексико-фонологічному рівні («*Я почну, а ти – продовжуй*»).

Обладнання: предметні картинки (морква, огірок, яблуко, цукерка; пакетик соку, чашка чаю, склянка молока, тарілка каші; книжка, альбом для малювання, пензлик, картина; сюжетні картинки (зайчик гризе моркву, хлопчик п'є томатний сік, дівчинка читає книжку).

Мовленнєвий матеріал:

Зайчик гризе... (моркву)

Сашко п'є томатний... (сік)

Дівчинка Оля читає цікаву... (книжку)

Опис ігрового завдання: Вихователь пропонує дитині доповнити названі ним речення, дібравши відповідну предметну картинку.

Інструкція: Я почну, а ти – продовжуй.

Рівні допомоги: показ логопедом сюжетної картинки.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Лебеденко Валентина Дмитрівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної

навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших,

сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

10.11.2020

(дата)

—

(підпис)

Лебеденко В.Д.

(ім'я, прізвище)