

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА
ЛОГОПЕДІЇ**

**Особливості побудови зв'язних висловлювань у молодших
школярів із нерізковираженим загальним
недорозвиненням мовлення**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студентка 4 курсу 441 групи

Спеціальності 013 Початкова освіта.

Спеціалізація: логопедія

Освітньо-професійної (наукової)

програми Початкова освіта

Гридiна Інна Валерiївна

Керiвник к. пед. н., доцент Кабельнiкова Н.В.

Рецензент к. фiл. н., доцент Мироненко О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади опанування зв'язним мовленням дітьми молодшого шкільного віку	7
1.1. Лінгвістичні й психолінгвістичні аспекти дослідження зв'язного мовлення	7
1.2. Зв'язне мовлення як складова комунікативної компетентності молодшого школяра	12
1.3. Особливості розвитку зв'язного мовлення в учнів шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовленнєвої функції	19
РОЗДІЛ 2. Стан сформованості та особливості побудови зв'язних висловлювань у молодших школярів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення	26
2.1. Організація та зміст методики експериментального дослідження ..	26
2.2. Аналіз стану сформованості усного зв'язного мовлення та особливостей побудови зв'язних висловлювань в учнів початкових класів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення	35
2.3. Методичні рекомендації щодо формування у першокласників із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовленнєвої функції навичок побудови зв'язних висловлювань	44
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	58
ДОДАТКИ	66
Додаток А. Довідка про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці	66
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	67

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції в освіті вимагають розробки і застосування нових ефективних методів корекційно-превентивного та розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами, що відповідають сучасним науковим уявленням про закономірності розвитку в онтогенезі та враховують потенційні можливості й здібності кожної дитини незалежно від її психофізичного стану.

Серед молодших школярів найбільш поширеним видом психічного дизонтогенезу є вади мовленнєвого розвитку, зокрема загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння та використання дітьми під час побудови зв'язних висловлювань лексики та граматики рідної мови (Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Селіверстов, Є. Соботович, Н. Уфимцева, Т. Ушакова, Г. Чиркіна, О. Шахнарович та ін.).

Аналіз вітчизняних та закордонних досліджень (Л. Бартенева, Л. Єфіменкова, Р. Лалаєва, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.) засвідчив, що під час діагностики та корекції порушень при загальному недорозвиненні враховуються дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності при нормальному та порушеному онтогенезі, однак подальшої розробки потребують зміст і методики корекційно-розвивального навчання, спрямовані, насамперед, на формування у дітей здатності зв'язно, логічно та послідовно висловлювати власну думку, правильно будувати висловлювання з використанням синтаксичних конструкцій різного типу та ступеня складності.

Відомо, що найбільш синдетивним періодом опанування мовленнєвою функцією є дошкільний період дитинства, водночас, удосконалення зв'язного мовлення продовжується і у молодшому шкільному віці, коли дитина вже на теоретичному рівні починає опановувати системою мови. Однак, якщо саме у дошкільному віці відбувається порушення мовленнєвого розвитку, і вони є не

компенсованими, то під час шкільного навчання у дитини виникають значні труднощі у засвоєнні навчальної програми і не тільки з предметів мовного циклу. Недорозвинення мовленнєвої функції зумовлює вторинні відхилення у пізнавальній, комунікативній, навчальній діяльності учнів та негативно відбивається на їх соціальній адаптації.

Слід зазначити, що в логопедії розроблена і широко застосовується методична система діагностики та прийомів корекційної роботи з дітьми, що мають ЗНМ III рівня. Разом з тим, специфічні прийоми, спрямовані на виявлення особливостей та формування зв'язного висловлювання у дітей із нерізковираженим ЗНМ (IV рівень), до яких відносять молодших школярів із залишковими явищами недорозвинення мовленнєвої функції, - переважно порушеннями зв'язного мовлення та елементами лексико-граматичного недорозвинення, на етапі переходу з логопедичної групи ЗДО до першого класу загальноосвітньої школи, представлені в науково-методичних джерелах недостатньо.

Таким чином, усе зазначене свідчить про необхідність проведення комплексного вивчення стану мовленнєвого розвитку учнів із ЗНМ IV рівня, виявлення відхилень у формуванні зв'язних висловлювань та розробки методів та прийомів корекційного навчання з урахуванням психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності, її психологічних механізмів і закономірностей розвитку при нормальному та порушеному мовленнєвому онтогенезі. Окреслені положення зумовлюють актуальність обраної нами теми дослідження "Особливості побудови зв'язних висловлювань у молодших школярів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення".

Об'єкт дослідження – опанування зв'язним мовленням дітьми в онтогенезі.

Предмет дослідження - особливості використання зв'язних висловлювань першокласниками із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення.

Метою дослідження є виявлення стану сформованості та особливостей зв'язних висловлювань молодших школярів шестирічного віку із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовленнєвої функції.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити наступні **завдання:**

1. Здійснити науково-теоретичний аналіз підходів до вивчення стану мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, вирішення проблем формування зв'язних висловлювань у дітей із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення.

2. Вивчити стан сформованості усного зв'язного мовлення та особливості побудови зв'язних висловлювань у першокласників із нерізковираженим ЗНМ.

3. Розробити методичні рекомендації щодо формування у молодших школярів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення здатності до побудови зв'язних висловлювань.

Для досягнення окреслених мети та завдань застосовано наступні **методи** дослідження: *теоретичні*: теоретичний аналіз та узагальнення досвіду вітчизняних та закордонних науковців для обґрунтування теоретичних положень з проблеми дослідження, системи корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку із нерізковираженим ЗНМ; *емпіричні*: безпосереднє й опосередковане спостереження з метою вивчення особливостей зв'язного мовлення у першокласників із нерізковираженим ЗНМ, педагогічний експеримент з метою розробки та реалізації системи логопедичної роботи із зазначеною категорією молодших школярів; *статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів експерименту.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблену систему діагностичних завдань для виявлення стану та особливостей розвитку зв'язного мовлення в учнів шестирічного віку із нерізковираженим ЗНМ, а також представлені методичні рекомендації, які містять методи та прийоми формування основних складових компонентів зв'язного мовлення у зазначеної

категорії дітей можуть бути використані логопедами під час організації корекційно-розвивального навчання, вчителями початкових класів на предметах мовного циклу. Узагальнені теоретичні дані щодо особливостей опанування зв'язним мовленням дітьми з нормотиповим і порушеним мовленнєвим онтогенезом можуть бути використані студентами у процесі написання наукових та курсових досліджень з логопедії.

Впровадження результатів дослідження здійснювались на базі Херсонського НВК №33. **Апробацію** матеріали роботи пройшли у публікації «Формування орієнтовної основи дій із впізнавання зразків зв'язного мовлення у молодших школярів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовленнєвої функції».

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів висновків, списку використаних джерел та додатків

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОПАНУВАННЯ ЗВ'ЯЗНИМ МОВЛЕННЯМ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Лінгвістичні й психолінгвістичні аспекти дослідження зв'язного мовлення

Закон України «Про освіту» визначив метою освіти в нашій державі всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [28].

Зважаючи на це, досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [28].

Високий рівень мовленнєвих досягнень дає можливість дитині реалізувати як соціальну, так і інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей. Спрямованість на комунікацію, прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим їм змушують дитину будувати і перебудовувати мовленнєві висловлювання в таких повних формах, які забезпечують взаєморозуміння.

Розвиток мовлення обумовлюється спілкуванням з дорослими та однолітками. Розширення змісту потреб у спілкуванні спрямовує увагу дитини на нові аспекти дійсності: на пізнавання світу людей і взаємин з оточенням, світу природи, мистецтва, предметно-практичної та художньої діяльності. Нові потреби спілкування зумовлюють потребу в нових засобах, які мають допомогти реалізувати нові цілі. Так створюються передумови для збагачення лексики, опанування граматикою, для більш розгорнутої і повнішої передачі думок і переживань [2].

У дошкільній лінгводидактиці досить широко висвітлена проблема формування в дітей зв'язного мовлення А. Богуш, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, Е. Коротковою, Є. Тихеєвою, О. Ушаковою, Є. Фльоріною та іншими. Психологічна природа зв'язного мовлення, її механізми і процес становлення розглядалися в низці досліджень Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Г. Леушиної. Методистами зв'язне мовлення розглядається як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше – комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти. Визначено і якості зв'язного мовлення, з-поміж яких нормативним прийнято вважати: мовлення точне, логічне, доречне, стисле, багате, чисте, красиве [7; 16; 36; 37 та ін.]. У процесі вивчення особливостей зв'язного мовлення дошкільників науковці А. Богуш, Г. Леушина, Є. Тихеєва встановили не лише вікові та індивідуальні властивості дитячого зв'язного мовлення, а й розкрили взаємозв'язок між структурою мовлення та його змістом, а також залежність цієї структури від різних форм спілкування дитини з її співрозмовниками. Науковцями встановлено, що ранній і молодший дошкільний вік – це вік активного опанування діалогічним мовленням. Маленькій дитині легше розповісти про щось окремими словами, реченнями, відповідями на запитання, ніж зв'язною розгорнутою розповіддю [4; 37; 56].

У цьому віці діяльність здійснюється за допомогою дорослих в конкретній ситуації (ситуативне мовлення), що має переважно діалогічний характер.

Ситуативне мовлення – тип зв'язного мовлення, який зрозумілий у певній ситуації; зумовлений психологічною та соціальною єдністю мовця зі слухачем [41].

Ознаки ситуативного мовлення за Г. Леушиною [37]:

1. Експресивність. Ситуативне мовлення характеризується підвищеною експресивністю. Дитина жестикулює, приймає різні пози, супроводжує мовлення яскравою мімікою.

2. Фрагментарність. Це мовлення уявляє собою відповіді на запитання дорослого або запитання до дорослих у зв'язку з труднощами, які виникають у дитини: вимоги про задоволення тих чи інших потреб або запитання, що виникають під час ознайомлення з предметами і явищами навколишньої дійсності.

3. Аграматичність. Ситуативне мовлення є цілком зрозумілим для співрозмовників, але не зрозуміле сторонній людині, яка не знає ситуації. Оскільки замість зв'язного викладу дитина обмежується окремими короткими реченнями, широко використовує займенники *він, вона, вони*, прислівники *там, тут, це*. Основною специфічною рисою ситуативного мовлення є те, що воно має характер розмови і характеризується елементарним граматичним оформленням.

Діалогічна форма мовлення є результатом і разом з тим вираженням недостатньої самостійності дитини, тісного зв'язку її діяльності з діяльністю дорослих [41].

У дошкільному віці відбуваються суттєві зміни умов розвитку дитини і, насамперед, зміна її стосунків з дорослими. Розвиваються різні види діяльності дітей: творча рольова гра, зображувальна, елементарна трудова та самостійна художня діяльність. Дитина стає більш самостійною. Зміна способу життя дитини, виникнення нових стосунків з дорослими і нових видів діяльності приводять до диференціювання функцій і форм мови.

Виникають нові завдання спілкування, що полягають у передачі дитиною дорослому своїх вражень, одержаних поза безпосереднім контактом з

дорослими. Виникає форма мовлення – повідомлення у вигляді розповіді про пережите і бачене. На основі життя в колективі виникає необхідність домовлятися про загальний задум діяльності, про розподіл функцій і контроль за виконанням правил та ін. Під впливом розширення кола спілкування і пізнавальних інтересів дитина оволодіває контекстним мовленням [41].

Контекстне мовлення – тип зв'язного мовлення, зміст якого можна зрозуміти з предметного змісту, контексту [4].

Причини його появи:

- 1) перебудова стосунків з дорослими (дитина стає самостійною);
- 2) дорослий висуває вимогу щодо якості та зрозумілості висловлювання дитини [7].

Зі зміною та ускладненням мотивів вербальної взаємодії дитина починає інтенсивно опановувати мовою, її лексичним складом, граматичними засобами, синтаксичними конструкціями, внаслідок чого мовлення дитини стає розгорнутим та зв'язним.

Ступінь зв'язності мовленнєвих висловлювань залежить перш за все від комунікативних завдань та ситуації, в якій відбувається спілкування, а також від її змісту. Контекстне мовлення не витісняє ситуативне. Контекстна і ситуативна форми мовлення співіснують. Дитина користується ними залежно від умов спілкування.

Опановуючи мову та мовлення, дитина засвоює паралельно і їх основні функції: комунікативну, гносеологічну (пізнавальну) та регулюючу.

Комунікативна функція мови та мовлення реалізується у використанні знакової системи мови під час вербальної взаємодії з іншими, фактично, вона виконує функцію спілкування. Пізніше, мовлення для малюка стає не тільки засобом або способом спілкування, а виконує пізнавальну функцію: засвоюючи нові слова і нові граматичні форми, дитина розширює своє уявлення про навколишнє, про предмети і явища дійсності та їхні зв'язки [Методика розв. 58].

Паралельно з розвитком комунікативної і пізнавальної функцій у дитини починається засвоєння мовлення як регулятора її поведінки, розвивається

регулятивна функція. Спочатку дорослий за допомогою свого мовлення регулює поведінку дитини (це, наприклад, слова «можна», «неможна», дієслова у наказовій формі типу «візьми», «дай» тощо). З розвитком активного мовлення, дитина починає користуватися своїм мовленням для планування власної поведінки, з'являється плануюча функція мовлення. Таким чином, плануюче мовлення характеризується як мовлення, що спрямовано на організацію та регуляцію мислення і дій [41].

Як зазначає А. Богущ, особливою формою мовлення дитини є пояснювальна. В старшому дошкільному віці у дитини з'являється потреба пояснити товаришу зміст гри, будову іграшки тощо. Часто навіть незначне нерозуміння призводить до взаємного незадоволення, до конфліктів. Пояснювальна мова вимагає певної послідовності викладу, виділення головних зв'язків і відношень в ситуації, яку співрозмовник повинен зрозуміти. Пояснювальний тип зв'язного мовлення має суттєве значення як для формування колективних стосунків дітей, так і для їх розумового розвитку. Цей тип мовлення в дошкільному віці тільки починає розвиватися, тому дитині дуже важко вислухати до кінця пояснення дорослого. Дитина прагне швидше розпочати гру відволікається від пояснень умов і правил гри [41].

Слід зазначити, що пояснювальне мовлення є складним для дитини, тому вона часто його заміняє на ситуативне: не може пояснити, чому слід робити саме так, а не інакше, зосереджуючи увагу на роз'ясненні діяльності того, кого вона прагне залучити до гри. Тому пояснювальне мовлення у дошкільника формують у процесі цілеспрямованого навчання.

До кінця дошкільного віку дитина оволодіває всіма основними формами усного зв'язного мовлення. У початковій школі вони лише удосконалюються, розвиваються і набувають нового відтворення у буквенній формі писемного мовлення.

Отже, у зв'язному мовленні акумулюються успіхи дитини у засвоєнні всіх сторін мови, всіх рівнів мовної системи. На жаль, сучасне навчання дошкільників переважно спрямоване на опанування мовою та розвиток компонентів

мовленнєвої системи (фонетичної, фонематичної, лексичної, граматичної), а зв'язній побудові висловлювань, зокрема у монологічній формі, педагогами приділяється недостатньо уваги. Тому наступним кроком нашого дослідження буде звернення уваги на діамонологічну компетенцію дітей дошкільного віку, яка, на нашу думку, може виступати комплексним показником рівня володіння дитиною мовними засобами (фонетичними, лексичними, граматичними), мовною взаємодією та комунікативною компетенцією.

1.2. Зв'язне мовлення як складова комунікативної компетентності молодшого школяра

Мова і мовлення входять у всі види діяльності дитини, інтегруючись з ними. Провідне місце серед них посідає мовленнєва діяльність, види якої спрямовані на вирішення завдань мовленнєвого спілкування. Взаємозв'язок всіх видів діяльності у мовленнєвому спілкуванні в психолінгвістиці характеризується як інтеракційна (взаємодіюча) діяльність (К. Менг). Вона обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з головних характеристик особистості, її компетентності.

Компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка включає результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінювання, самоконтроль [5]. Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо) [7].

Педагогічний словник С. Гончаренка дає таке трактування: «Компетентність у навчанні набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Компетентність у навчанні як

характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади» [23, с.231].

Необхідно встановити зв'язок та розбіжності у дефініціях «компетентність» та «компетенція». Звернемося до педагогічного словника: «Компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі» [57; 58].

Отже, компетенція – це вимога, документально нормативно закріплений результат діяльності. Вона загальна і обов'язкова для всіх учасників навчального процесу. Компетентність – індивідуальна характеристика особистості, яка виконує певну діяльність; це результат навчання в наслідок якого людину називають компетентною чи некомпетентною.

Комунікативна компетентність – це здатність вступати в комунікацію, бути зрозумілим, невимушено спілкуватися [54; 69]. Вона передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів, уміння змінювати глибину і коло спілкування, а також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії і є результатом досвіду спілкування між людьми.

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

- вміти орієнтуватися у різноманітних ситуаціях спілкування;
- вміти ефективно взаємодіяти з оточенням;
- бути готовим до діалогу;
- вміти зв'язно, логічно висловлювати свою думку;
- вміти контролювати і оцінювати себе;
- володіти знаннями, уміннями і навичками конструктивного спілкування.

Джерелом розвитку комунікативної компетентності є :

- трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми;
- оволодіння культурною спадщиною;
- спостереження за поведінкою інших людей в процесі комунікації;
- програвання в уяві комунікативних ситуацій [69]

З позиції лінгводидактики, у мовленнєвій діяльності розрізняють мовну і мовленнєву компетенції [54].

Мовна компетенція—це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови [7].

Це явище є інтегративним, воно охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Сформована мовна компетенція може бути тільки в дорослої людини, яка знає і володіє мовними одиницями і категоріями, знає орфоєпічні та орфографічні правила [7].

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення [7].

Мовленнєва компетенція має декілька різновидів: лексична, фонетична, граматична, діамонологічна, комунікативна.

Діамонологічна компетенція, за А.Богущ, – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді [4; 7].

В структурі діамонологічної компетенції виділяють діалогічну та монологічну компетенції. Діамонологічна розглядається як здатність дитини до діалогу, бесіди, а монологічна – як контекстне зв'язне мовлення [4; 7].

Показниками сформованості діалоговості компетенції у дитини шестирічного віку є:

1. Здатність невимушено вступати у розмову з іншими дітьми та дорослими (як знайомими, так і незнайомими).
2. Уміння підтримувати запропонований діалог відповідно до теми.
3. Уміння будувати діалог відповідно до ситуації.
4. Здатність відповідати на запитання за змістом картинки, художніх творів.
5. Здатність виконувати словесні доручення, звітувати про їх виконання.

Показниками сформованості монологічної компетенції у дитини шестирічного віку є:

1. Володіння контекстним монологічним мовленням.
2. Складає різні розповіді: описові, сюжетні, творчі (розповідь-повідомлення, розповідь-роздуми, розповідь-пояснення, розповідь-етюд; переказує художні тексти, складає розповіді як за планом вчителя, так і самостійно.
3. Розповідає про події з власного досвіду, за змістом картини, художніх творів, на задану тему, за наочною та уявною ситуацією) [4; 7].

Зазначені компетенції цілеспрямовано формуються у дитини на спеціальних заняттях та у всіх режимних моментах закладу дошкільної освіти.

Провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку молодшого школяра відіграє зв'язне мовлення. Словник, граматичні форми мовлення – це тільки засоби, абстрактно виділені сторони мовлення або моменти мовлення, якими маніпулює людина для спілкування з іншими. Від зміни форм спілкування залежить поява нових форм мовлення [29].

Під зв'язним мовленням розуміють розгорнуте висловлювання певного змісту, яке здійснюється логічно, послідовно і точно, граматично правильно та образно (за О. Ушаковою) [64].

Виділяють два типи зв'язного мовлення: діалогічне і монологічне.

Діалог – це розмова двох осіб [57]. Різновидом діалогу є полілог як розмова декількох осіб (колективний діалог). Діалог складається із реплік, які не

потребують розгорнутих речень, оскільки їх зміст доповнюється мімікою, жестами, інтонаціями, а також ситуацією, обстановкою, в якій перебувають співрозмовники. Тому в діалозі використовують багато неповних номінативних, питальних і окличних речень та розмовну лексику. Діалог складається з реплік, в які входить від однієї до кількох фраз. Сукупність реплік називається діалогічною єдністю [Миронова Н 59].

Залежно від комунікативної функції Н.Миронова [42] розрізняє *типи* діалогів:

- діалог-розпитування,
- діалог-домовленість,
- діалог-обмін враженнями (думками),
- діалог-обговорення (дискусія).

Ознаками діалогічного мовлення є:

1. Вмотивованість. Зацікавленість у розмові двох осіб.

2. Зверненість. Діалог проходить у безпосередньому контакті учасників, тому передбачає зорове сприйняття співрозмовника і допускається певна незавершеність висловлювання, яка доповнюється жестами, мімікою, рухами тіла.

3. Ситуативність. Часто зміст висловлювань можна зрозуміти з урахуванням тієї ситуації, в якій відбувається мовлення.

4. Емоційна забарвленість. Це знаходить відбиток у доборі лексико-граматичних структур, невербальних засобів, інтонаційної забарвленості, структурі реплік тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, радості, розчарування, незадоволення, оцінки, захоплення тощо.

5. Спонтанність. Діалог визначається характером мовленнєвої поведінки, співрозмовника, яку важко передбачити, спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, хід діалогу, реакція вимагають нормального темпу мовлення. Це зумовлює ступінь спонтанності, непередбачуваності у виборі мовленнєвих дій, потребує автоматизації й готовності до використання мовного матеріалу.

б. Двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовники виступають і у ролі мовця, і у ролі слухача [42].

Монологічне мовлення в психологічному і лінгвістичному плані є більш складною формою усного мовлення, ніж діалогічне.

Монолог розглядається як мовлення однієї особи, спрямоване до слухачів [57]. Це розгорнуте мовлення, воно вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту та послідовності викладу, що передбачає певний рівень розвитку мисленнєвих операцій. Для того, щоб монолог був зрозумілий слухачам, у ньому повинні використовуватися повні і поширені речення, точні формулювання.

Монолог потребує ретельної попередньої підготовки, значного вольового зусилля, композиційних і логічних умінь. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу; він, як правило, адресований не одній людині, а багатьом. Тому монолог повинен бути складений дуже ретельно, щоб бути зрозумілим слухачам.

Монологічне мовлення як мовлення однієї особи потребує запланованості, розгорнутості, повноти, чіткості. У зв'язному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. Довільно будуючи своє висловлювання, дитина повинна усвідомити логіку вираження думки, зв'язність викладу, правильно співвіднести зорові образи зі словами, граматичними формами, виразно озвучити свої висловлювання. Дитина має передати взаємозв'язок окремих частин розповіді, а, значить, вміти зосередити свою думку на головному, одночасно помічати не тільки предмети, явища, а й зв'язки між ними [16].

Г. Леушина відмічає, що поява розгорнутого висловлювання з'явиться у дитини в тому разі, якщо дорослий буде вимагати цього від дитини. Як зазначає дослідниця, саме вимоги дорослих, створення ними ситуації «нерозуміння», стимулюють дитину до активної перебудови, знаходження шляхів бути зрозумілою, а отже, сприяють розвитку контекстного мовлення. Водночас, у тих випадках, коли дорослі намагаються якнайшвидше зрозуміти малюка або роблять вигляд, що розуміють лепітне його мовлення, дитина надовго

затримується на стадії ситуативного мовлення і не переходить на наступну стадію розвитку експресивного мовлення [37].

У процесі цілеспрямованого навчання дитина вчиться в залежності від комунікативного завдання добирати відповідні форми мовлення.

Вміння вести бесіду, розмову, переказувати, розповідати відіграє значну роль у процесі спілкування між людьми, в їхньому діловому і громадському житті, забезпечує можливість широкого спілкування, що позитивно відбивається, в свою чергу, на загальному розвитку мови. Ці вміння потрібні дитині. Для неї вони є також засобом пізнання, засобом перевірки своїх знань, уявлень, оцінок. Треба з раннього дитинства вчити дітей брати участь у розмові, описувати, розповідати, переказувати, тому що саме в цей час нервова система найбільш пластична [10; 17; 32].

Навчання дітей зв'язного мовлення має велике значення для їхнього всебічного розвитку і виховання. Вміння вільно володіти усім мовленням тісно пов'язані з загальним розумовим розвитком дітей, з розвитком їх логічного й образного мислення. Зв'язне мовлення невід'ємне від світу думок: зв'язність мовлення – це зв'язність думок. В зв'язному мовленні відбивається логіка мислення, його уміння зрозуміти почуте і правильно виразити його. За тим, як дитина буде висловлювання, можна говорити про її рівень мовленнєвого розвитку.

Розмови, розповіді, перекази художніх творів впливають на моральне виховання дітей, на виховання таких рис, як дисциплінованість, товариськість, стриманість тощо. Одночасно формуються творчі вміння дітей, розвивається естетичне сприймання, виховується виразність мови [22; 43].

Отже, володіння зв'язним мовленням є одним із критеріїв сформованості комунікативної компетентності молодшого школяра. У зв'язному мовленні акумулюється здатність до комплексного застосування мовних і немовних засобів, уміння вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей, здатність логічно послідовно викладати свої думки використовуючи різноманіття рідної мови .

1.3. Особливості розвитку зв'язного мовлення в учнів шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовленнєвої функції

Як уже зазначалося, зв'язне мовлення є розгорнутим викладенням певного змісту, що здійснюється логічно, послідовно, граматично правильно [26; 64].

З огляду на складну організацію усного зв'язного мовлення, О.Леонт'єв робить висновок про необхідність спеціального «мовленнєвого виховання», спрямованого як на формування умінь, пов'язаних з довільністю виникнення мовних засобів, так і на формування мовленнєвих умінь, що стосуються структурної організованості тексту монологічного висловлювання [36]. Одним з першорядних завдань, пов'язаних з розвитком зв'язного мовлення, є, на думку автора, завдання знаходження мовного резерву для демонстрації внутрішнього, смислового плану повідомлення, що дозволить передати смислову структуру та смислову насиченість тексту [36].

Процес смислового сприйняття мовленнєвого повідомлення розглядається як складна багаторівнева перцептивно-мисленнєво-мнемічна діяльність, в якій виділяються ті ж рівні, що і в діяльності породження мовленнєвого висловлювання. Це дає підставу кваліфікувати процес сприйняття і розуміння мовленнєвого повідомлення як процедуру, багато в чому аналогічну процесу породження мовлення. Так, орієнтовний рівень є пов'язаним з отриманням сигнальної інформації про характер ситуації, в якій протікає спілкування. Попередня орієнтовна активність оцінюється О.Леонт'євим як перший крок, який визначає весь процес смислового сприйняття [36].

Змістотворний рівень, який є фактично механізмом розуміння, суттєво не відрізняється від механізму планування під час створення повідомлення, оскільки включає в себе активне моделювання смислової структури тексту, що протікає у внутрішньому плані мовлення через подання відповідних змісту образів та схем [49].

Повне розуміння текстового повідомлення є можливим лише у тому випадку, якщо людина сприймаючи повідомлення здатна виокремити у ньому

два види інформації - лінгвістичну та семантичну. Виділення лінгвістичної інформації протікає за рахунок операцій морфологічного та синтаксичного аналізу та синтезу, а виділення смислової інформації - за рахунок виокремлення предметних (денотатних) пар і встановлення між ними предикативних відношень [21].

Діти із системним недорозвиненням мовлення відчують значні труднощі під час оволодіння основними навчальними видами зв'язного мовлення: складними синтаксичними конструкціями побудови речень (складносурядних та складнопідрядних з різними типами зв'язку), переказом; складанням розповіді за серією сюжетних картинок з попередніми розташуванням їх в послідовності сюжету; складанням розповіді з опорою на заданий матеріал і самостійне впізнавання текстового повідомлення.

Основними причинами несформованості умінь і навичок зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ, на думку В.К. Воробйової [14], є порушення двох видів операцій механізму породження мовлення: операцій, що забезпечують смислову організацію текстового повідомлення операцій, що забезпечують його лексико-синтаксичне оформлення. Порушення операцій першого виду виявляється у несформованості наступних умінь:

- передавати смислову програму заданого тексту;
- виділяти загальну програму цілого тексту;
- встановлювати тимчасову послідовність зображених на картинках подій;
- знаходити і розвивати задум (тему);
- повністю сприймати мовленнєве повідомлення і виділяти його головну думку;
- пізнавати зв'язкові висловлювання.

Несформованість цих операцій призводить до порушення смислової цілісності мовленнєвих висловлювань.

Порушення операцій другого виду виявляється у несформованості в дітей із ЗНМ таких умінь як:

- лексико-синтаксичного оформлення речень;
- вибору слів, переважно дієслівної лексики;
- вибору засобів міжфразового зв'язку;
- чергування комунікативно сильних і комунікативно слабких речень в оповіданні [14].

Несформованість зазначених операцій призводить до порушення зв'язності мовленнєвого повідомлення.

Дослідження науковців (Л.Анісімова [1], В.Глухов [21], Р.Лалаєва [35], Н. Серебрякова [35], Є. Соботович [55], Т.Філічевої [67] та ін., вказують, що у дітей із ЗНМ порушення формування зв'язного мовлення відбувається внаслідок уповільнення темпу засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови й спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості мовних правил. Проте, граматичні форми словозміни, різні типи речень з'являються у дітей із ЗНМ, як правило, в тій же послідовності, що і у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком [35].

Зазначені автори підкреслюють, що у дітей із ЗНМ спостерігається також невідповідність об'єму активного і пасивного словника. Діти шестирічного віку із ЗНМ розуміють значення багатьох слів, об'єм їх пасивного словника приближується до норми, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає великі труднощі. Бідність словника проявляється в незнанні багатьох слів: назви ягід, квітів, диких і домашніх тварин тощо. В активному словнику дитини мало узагальнюючих слів, а антоніми, а синоніми взагалі практично відсутні. Не знаючи назв частин предметів, вони заміняють їх назвою самого предмета (“рукав” — “сорочка”); заміняють слова, близькі за ситуацією й зовнішніми ознаками (“приклеює” — “маже”) заміняють назви ознак та ін.

Розуміння та використання граматичних форм дітьми шестирічного віку із ЗНМ також характеризуються особливостями. За даними дослідження

Л. Трофіменко: недостатнє розрізнення однини та множини іменників (60% правильних відповідей), дієслів (55%), прикметників (35%) (результати отримані при попарному пред'явленні картинок, на яких зображено один або декілька предметів) [60; 61; 62].

Пред'явлення картинок хаотично збільшує кількість хибних відповідей. Використання у власному мовленні числових форм прикметників (який м'яч — які м'ячі?) хибні відповіді (60%) показують, що діти часто не знають назв кольорів, граматично невірно оформлюють закінчення слів, вимовляють їх нечітко, розмито, скорочено (червоні, белиі, синаі, білаі, червони, біли). При цьому діти не помічають власної неправильної вимови, не розуміють, в чому їх помилка (Ти говориш: літак летить, літаки летить. Ти правильно сказав? — Так). Допущені помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне значення слова більшою мірою, ніж на граматичне. Діти з ЗНМ припускаються стереотипних помилок, велика кількість відповідей випадкові при однотипних завданнях, орієнтуються на порядок розташування малюнків, замість правильної відповіді висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, часто невпевнені в собі. Наприклад, при розрізненні картинок, на яких дівчинка співає — дівчатка співають, показують все підряд (Мені ось ця і ця дівчинка подобається) і відповідають: “І ті, і ті співають”. Розуміння та використання родових форм якісних прикметників дітьми із ЗНМ: діти використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду довше ніж у нормі (Яблуко яке? — Червона. Червоний). Граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником спостерігається лише в 40% випадків, недостатнє розуміння та розрізнення дієслів чоловічого та жіночого роду минулого часу [59].

За даними О. Гвоздєва, у нормі рід дієслів минулого часу засвоюється в 3 роки [20]. Діти заміняють дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності (Що зробила Женя? — Плаче (заплакала).

Що зробив Женя? — Теж плаче (заплакав). Діти не в повній мірі розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду.

Проте, після двох років у нормі у дитини практично не зустрічаються випадки змішування відмінків, вживання одного відмінка замість іншого. Однак значення відмінків ще відрізняються більшим спрощенням та послідовністю, ніж у мовленні дорослих. В 3 роки дитиною в нормі засвоюються всі відмінкові та родові закінчення іменників та прикметників. До п'яти років у мовленні дітей мають місце поодинокі граматичні помилки, пов'язані зі складними нетиповими випадками вживання граматичних категорій (дереви замість дерева). Проте, в мовленні дітей шестирічного віку із ЗНМ можуть спостерігатися наступні помилки:

1. Заміни: форма одного відмінка формою іншого. Родовий: у лисичках, у їжак, склянка молочко, кошик ягоди (діти з нормою: у слона, у хлопчика, кошик ягід, грибів); давальний: по море, по снігам (діти з нормою: по морю, по стежці, по снігу, по дорозі); знахідний: ведмідь, лисичка (замість ведмедя, лисичку); орудний: ложкам, квіточкам, розчіскам (діти з нормою: голкою з ниткою, ложкою і виделкою, зі своїми родичами і друзями).

2. Використання ненормативних форм: шляпка грибока, із залізи, із яблочком, із собаком, із ганчірком.

3. Спотворення звуко-складової структури слова: вотьком (ложкою), тябаком (з собакою), лябукома (з яблуками).

4. Неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників): ліс, сумку, кульочок (в ліс, в сумку, в кульочок).

5. Нерозуміння смислу запитання, неточна чи ситуативна відповідь: З чого (звідки) виходять люди? — Тому що вони не хочуть їхати кудись. — З чого варять варення? — їсти [35; 59].

Таким чином, діти із ЗНМ на початок шкільного навчання володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їх можливість правильної побудови власного

зв'язного висловлювання. У цих дітей виявляються утруднення як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні. Труднощі викликають прийменниково-відмінкові конструкції іменників [35]. Проте, недостатньо визначити тільки рівень сформованості відмінкової словозміни у дітей. Необхідно виявити вміння дитини граматично правильно оформлювати речення. У процесі самостійної побудови речення дитина також може припускатися помилок, що свідчить про нерозуміння синтаксичної ролі слова.

Слід відзначити, що помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Спостерігаються порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним значенням типу: “Коля старший за Ваню. Ваня старший за Колю. Собака вкусила кішку. Собаку вкусила кішка. Мамина дочка. Доччина мама” [35; 55; 59].

Отже, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що у дітей шестирічного віку із ЗНМ у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції. Відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Розуміння зверненого мовлення наближується до норми. Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення. Зазначені порушення зв'язного усного мовлення без спеціальної системної корекційно-розвивальної роботи спонтанно під час шкільного навчання не усуваються, а, навпаки, ускладнюються й переходять у писемне мовлення, що призводить до дизграфічних помилок.

РОЗДІЛ 2

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ЗВ'ЯЗНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕРІЗКОВИРАЖЕНИМ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

2.1. Організація та зміст методики експериментального дослідження

З метою виявлення рівня сформованості усного зв'язного мовлення та особливостей побудови зв'язних висловлювань в учнів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення нами було проведено експериментально-дослідну роботу.

Експериментальною базою стали два перших класи Херсонського НВК №33. Для дослідження було відібрано дві групи учнів:

1 група (експериментальна) – 12 учнів шестирічного віку, у яких за попереднім логопедичним обстеженням встановлено ЗНМ IV рівня,

2 група (контрольна) – 12 учнів шестирічного віку із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Експериментальна робота тривала упродовж листопада 2019 – січня 2020 року.

Діагностичні заняття проводилися спочатку в індивідуальній формі (листопад), а потім в підгруповій (грудень-січень). Поєднання таких форм обстеження дозволило нам, з одного боку, виявити індивідуальні можливості дитини, засвоєння нею мовних засобів, а з іншого, - вивчити здатність їх використовувати під час побудови мовленнєвих висловлювань відповідно лінгвістичних закономірностей рідної мови у практиці мовленнєвого спілкування та вербальної взаємодії з дорослим та однолітками.

Вибір діагностичного інструментарію відбувався з урахуванням наукових даних про психолінгвістичну періодизацію опанування зв'язним мовленням дітьми в умовах нормотипового онтогенезу, аналізу психолінгвістичної

структури породження мовленнєвого висловлювання та його розуміння, структури мовленнєвого порушення при загальному недорозвиненні мовлення.

Для отримання об'єктивних даних про стан сформованості усного зв'язного мовлення та особливості побудови зв'язних висловлювань у першокласників із нерізковираженим ЗНМ ми застосовували такі методи, як: педагогічне, логопедичне обстеження дітей; спостереження за учнями під час навчальної діяльності; бесіди з педагогами (логопедом, вчителями), психологом, батьками [62].

Також нами враховувалися умови родинного виховання дітей, мова, якою спілкуються у сім'ї.

Зазначене, на нашу думку, дасть можливість одержати об'єктивні дані про особливості розвитку зв'язного мовлення учнів із ЗНМ та розробити методичні рекомендації щодо усунення труднощів побудови зв'язних висловлювань у зазначеної категорії дітей.

В якості діагностичного інструментарію нами було обрано методику В. Воробйової [14], оскільки вона ґрунтується на:

- сучасних дидактичних вимогах до організації дослідження стану зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ, що передбачає: виявлення рівня свідомого засвоєння лінгвістичних закономірностей смислової та лексико-синтаксичної організації тексту;

- принципі динамічного системно-структурного підходу, котрий відповідає сучасним уявленням про зв'язне мовлення, яким дитина оволодіває у процесі мовленнєво-розумової діяльності [14; 62].

Для реалізації мети дослідження нами було виокремлено провідні завдання експериментально-дослідної роботи:

1. Виявлення рівня сформованості усного зв'язного мовлення в учнів шестирічного віку, характеристика особливостей побудови зв'язних висловлювань у дітей із нерізковираженим ЗНМ та дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком:

- 1) репродуктивних зв'язних висловлювань;

- 2) продуктивних видів зв'язних висловлювань;
- 3) смислоутворюючого компонента зв'язного мовлення;
- 4) орієнтування в ознаках зв'язного мовлення.

2. Розробка методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з формування усного зв'язного мовлення у молодших школярів із нерізко вираженим ЗНМ.

Матеріал для обстеження особливостей зв'язного мовлення передбачали вивчення:

- 1) ступеня сформованості окремих ланок механізму мовлення;
- 2) обсягу контекстних вмінь та їх якості;
- 3) рівень сформованості різних видів зв'язних монологічних висловлювань.

Усі завдання розподілені на 4 блоки в залежності від ступеня складності у них смислових і лексико-синтаксичних компонентів зв'язного висловлювання [14].

Вивчення репродуктивного зв'язного мовлення

Для вивчення рівня сформованості репродуктивного зв'язного мовлення було використано уривок з оповідання К. Паустовського «Заячі лапи»:

Одного разу дід пішов у ліс на полювання. Там він зустрів зайця з рваним лівим вухом. Дід вистрілив у нього з рушниці, але промахнувся. Заєць втік.

Раптом з одного боку сильно потягнуло димом. Він швидко розгортав куці. Стало важко дихати. Це була лісова пожежа. Вогонь стрімко наближався. Дід побіг по кущах. Вогонь майже хапав його за плечі.

Раптом з-під ніг діда вистрибнув заєць. Дід зрадів йому, як рідному.

Дід знав, що звірі краще людини чують, звідки йде вогонь і тому рятуються. Дід побіг за зайцем. Він плакав від страху і кричав: «Почекай, милий! Не поспішай так сильно!» Заєць вивів діда з вогню. Вони вибігли з лісу до озера і обидва впали від втоми.

Дід підібрав зайця і приніс додому. У зайця обгоріли задні лапи і живіт. Він сильно страждав. Дід вилікував його і залишив у себе. Це був той самий заєць з рваним лівим вухом, у якого дід стріляв на полюванні.

Робота над текстом проходила в 2 етапи (пропонувалося 2 завдання):

- 1) повний переказ тексту;
- 2) короткий переказ тексту.

Оповідання читалося дитині двічі. Перед повторним читанням увагу учня звертали на те, що він має його після прослуховування переказати.

Якщо ж дитина не могла переказати, їй експериментатор ставив навідні смислові питання, щоб з'ясувати, наскільки вона зрозуміла зміст оповідання.

Цілісність мовленнєвої продукції дітей оцінювалася у залежності від повноти та послідовності відтворення елементів смислової програми тексту. Для цього ми порівнювали графічну схему похідної смислової програми розповіді з тією схемою, що відбилася у відповідях дітей.

До основи оцінки ступеня зв'язності репродуктивного мовленнєвого повідомлення було використано розроблену В.Воробйовою [14] чотирівневу систему оцінювання:

4 рівень зв'язності – максимальний. Характеризується гнучким поєднанням самостійних (комунікативно сильних) і залежних (комунікативно слабких) речень. Органічність такого мовленнєвого оформлення забезпечується вмінням, по-перше, відтворювати повно структурні речення і, по-друге, вмінням об'єднувати речення різноманітними лексико-синтаксичними засобами. До них належать займенники, прислівники, числівники, текстові синоніми, сполучники тощо.

3 рівень зв'язності – середній. Він обумовлений використанням у тексті тільки повноструктурних комунікативно міцних речень. До того ж у якості засобу міжфразового зв'язку використовується повтор одного і того самого слова. Це призводить до порушення гнучкості мовленнєвого повідомлення, тому такий засіб зв'язку речень кваліфікується як «жорсткий».

2 рівень зв'язності – низький. Характеризується домінуванням під час переказу тексту аграматичних, неповних речень.

1 рівень – нульовий. Характеризується або наявністю аграматичних речень, не пов'язаних між собою ні логіко-граматичними, ні синтаксичними відношеннями, або відсутністю речень у мовленнєвому повідомленні.

Вивчення продуктивних видів зв'язного мовлення

Дослідження рівня сформованості вміння користуватися продуктивними зв'язними висловлюваннями відбувалося за допомоги 2-х завдань.

Завдання 1.

Учням пропонувалося самостійно розкласти серію з чотирьох сюжетних картинок у послідовності логічного розвитку події.

Завдання 2.

Складання розповіді за знайденою програмою.

Відібрані серії за своїм змістом були доступні дітям.

Пропоновані завдання дають можливість виявити здатність дитини орієнтуватися у заданій ситуації, встановлювати логічний ланцюжок зображуваних на картинці серії подій. Під час виконання діагностичних завдань аналізувалися засоби лексико-синтаксичного зв'язування речень у текстове повідомлення.

Аналіз результатів виконання завдань відбувався на основі розробленою В.Воробйовою чотирирівневою шкалою [14]:

4 рівень – високий. Картинки розкладено відповідно до логічної послідовності події. Дитина розповідає про подію, зображену на сюжетних картинках, з використанням поширених, повно структурних, граматично вірно оформлених речень, які логічно пов'язані між собою і утворюють зв'язне повідомлення.

3 рівень – середній. Картинки розкладено відповідно до логічної послідовності події. Але розповідь про подію характеризується неповними реченнями з лексико-граматичними помилками.

2 рівень – низький. Картинки розкладено з порушенням логічної послідовності події. Дитина будує розповідь, що складається з окремих речень, можливо неповних, логічно не пов'язаних між собою.

1 рівень – нульовий. Картинки розкладено з порушенням логічної послідовності події. Замість зв'язної розповіді дитина називає предмети, зображені на картинках. Предикативна частина (подія) відсутня у мовленнєвому повідомленні

Нульовий рівень зв'язності не було виявлено у жодної дитини групи обох груп.

Вивчення смислоутворюючого компонента зв'язного мовлення

Завдання 3-го блоку діагностичної методики спрямовано на встановлення особливостей побудови зв'язного повідомлення в умовах часткової заданості смислових і лексико-синтаксичних компонентів висловлювання. Кожне завдання оцінювалося окремо.

Учням пропонувалося виконати наступні завдання:

Завдання 1. Складання продовження розповіді за прочитаним зачином

У якості експериментального матеріалу було використано зачин розповіді «Шарик знайшовся».

Влітку Михайлик жив на дачі. Там він подружився з собакою Шариком. Одного разу Шарик пропав. Михайлик шукав його день, другий, третій. Ніде немає Шарика.

Якось раз покликали хлопці Михайлика у ліс за грибами. Збираючи гриби, хлопчик і не помітив, як залишився один. Пішов Михайлик шукати хлопців і раптом йому здалося, що із-за дерева визирнув сірий вовк.

Отримані результати оцінювалися за трирівневою шкалою [14].

3 рівень – високий. Розповідь, створена дитиною, логічно узгоджується із темою і зачином. Речення повні, граматично вірно оформлені.

2 рівень – середній. Під час продовження розповіді за зачином спостерігається відхилення від теми. Тобто продовження розповіді за зачином

складене учнем без урахування теми «Шарик знайшовся», тобто дитина не вивела змістову лінію до логічного завершення тексту.

1 рівень – низький. Мовленнєва продукція учня не вважається зв'язним повідомленням.

Завдання 2. Вигадування сюжету і складання розповіді за предметними картками

У якості експериментального матеріалу використано наступні набори предметних картинок:

Варіант 1. Можливий варіант теми «Як хлопчик малював собаку».

Хлопчик – стіл – вікно – фарби – собака – дерево – пензлик – олівці – кішка – клякса – пила – телевізор.

Варіант 2. Можливий варіант теми «Випадок на полюванні».

Ліс – мисливець – хлопчик – лижі – сліди на снігу – заєць – рушниця – вовк – пеньок – нора – молоток – клітка.

Варіант 3. Можлива тема «Знахідка у лісі».

Дівчинка – ліс – дідусь – кошик – купка сухого листя – їжак – собака – гриби – сачок – метелик – вулиця – світлофор – двері – автобус.

Результати обстеження вміння складати розповідь за темою оцінювалися за трирівневою шкалою [14]:

3 рівень – високий. Картинки відібрано дитиною в узгодженні із заданою темою. Розповідь послідовна, має чітко окреслені структурні компоненти – зачин, основна частина, кінцівка.

2 рівень – середній. Картинки відібрано учнем відповідно до теми, але розповідь не має структури тексту, оформлена неповними реченнями.

1 рівень – низький. Картинки відібрано неадекватно запропонованій темі. Розповідь носить перелічувальний характер.

Завдання 3. Самостійне знаходження теми та її реалізація у розповідях

Учням пропонувалося розповісти про якусь реальну подію із життя або вигадані події з використанням предметних картинок (із наборів до попереднього завдання).

Результати обстеження вміння самостійно знаходити тему та складати за нею розповідь оцінювалися також за трирівневою шкалою [14]:

3 рівень – високий. Відібрані картинки узгоджені у розповіді дитини з вигаданою нею темою. Текст побудовано логічно-послідовно. Смісл зрозумілий.

2 рівень – середній. Відібрані картинки узгоджені з темою, запропонованою дитиною. Але розповідь складається з неповних, аграматичних речень.

1 рівень – низький. Відібрані картинки не адекватні обраній темі. Розповідь носить характер перелічування зображень з картинок.

Зазначені завдання дозволили простежити особливості знаходження, створення, розвитку і втілення задуму у зв'язному мовленнєвому повідомленні.

Методика вивчення стану зв'язного мовлення передбачала різний ступінь заданості компонентів задуму, що визначалося завданнями даного блоку та програмними вимогами до розвитку зв'язного мовлення у першокласників із ЗНМ IV рівня.

Завдання давалися послідовно від простого до складного. Продовження розповіді за зачином розглядалося як найменш складне, оскільки перед учнями ставилося завдання розвитку, продовження теми, що передбачав початок прочитаного тексту.

Завдання на складання розповіді за предметними картинками оцінювалося, як більш складне через те, що першокласники опинялися в умовах альтернативного вибору матеріалу з фонового, який підказував напрям думки, але не визначав тему та її розвиток.

Найскладнішим було завдання на створення ініціативного зв'язного повідомлення, тому що воно передбачало знаходження теми розповіді, встановлення смислових зв'язків між підтемами у процесі розгортання первинної думки у цілісну розповідь.

Оскільки відомо, що створення задуму спрямовується метою, то супутнім завданням було дослідити можливості прийняття мотиву дослідника чи

створення власного мотиву, який спонукав би до розвитку заданої або пошуку самостійної теми зв'язного повідомлення.

Вивчення здатності орієнтуватися в ознаках зв'язного мовлення

Завдання четвертого блоку спрямовано на з'ясування стану орієнтувальної діяльності, оскільки орієнтування у правилах генерації тексту передуює створенню зв'язного монологічного висловлювання. Орієнтувальна діяльність полягає у вмінні виокремлювати загальні, характерні ознаки, властиві організації саме цієї мовної одиниці [14; 21; 42; 62].

Вирішення питання про стан орієнтовної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення є важливе для вивчення структури мовленнєвого дефекту, зокрема, для виявлення ступеня сформованості операції аналізу.

Завдання цього блоку дали можливість з'ясувати, чи сформовані у першокласників уявлення про розповідь, які тексти є розповідями, а які такими вважати неможна, тобто в якій мірі діти усвідомлюють закономірності, що лежать в основі побудови зв'язного повідомлення.

Учням пропонувалося прослухати, порівняти два уривки: невеликий за обсягом текст і нетекстове повідомлення (набір слів, деформований варіант розповіді) та встановити, який уривок є розповіддю. Після прослуховування учням ставили питання, який уривок можна назвати розповіддю і чому.

Зразок 1.

Якось раз пішла Марійка до лісу за грибами. Грибів набрала повний кошик. Та й заблукала. Агов, - покликала вона на допомогу. Раптом побачила Марійка стежку, побігла за нею і дісталася додому.

Зразок 2.

М'яч закотився під ліжко. Одного разу на день народження Дмитрику подарували синій м'яч. І дістав свій подарунок. Узяв Дмитрик лижну палицю.

Зразок 3.

Втекла від нього мишка. Вийшла на прогулянку маленька мишка Соня. Погнався Васька за Сонєю. З-за кута визирнув примружившись кіт Васька.

Зразок 4.

У новорічну ніч під ялиночку Дід Мороз усім приніс подарунки. Татові - нову вудку, мамі - красиву вазу, Надійці - ведмежа з бантом, а Іванкові – велику вантажівку. Чудове свято - Новий рік!

Оцінка відповідей дітей вимірювалася за трирівневою шкалою [14]:

3 рівень – високий. Учень самостійно визначає правильні зразки.

2 рівень – середній. Школяр розрізняє вірні та невірні зразки за допомогою додаткових пояснень дорослого.

1 рівень – низький. Дитина зовсім не розрізняє зразки

Після виконання першокласниками діагностичних завдань нами було проведено кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження.

2.2. Аналіз стану сформованості усного зв'язного мовлення та особливостей побудови зв'язних висловлювань в учнів початкових класів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення

Під час обстеження було встановлено, що більшість першокласників із ЗНМ мають низький рівень репродуктивного мовлення.

Під час переказу діти відтворювали у повному обсязі лише частину смислової програми, а саме – програму одного смислового відрізка (першого або останнього відрізка розповіді).

Діти усікали як опорні смислові віхи, тобто елементи великої програми, так і малі смислові віхи. Пропуски елементів великої програми настільки спотворювали зміст розповіді, що таке повідомлення ставало незрозумілим, виникали істотні розриви змісту повідомлення. Воно втрачало свою смислову цільність.

Чисельні пропуски дієслівних слів, паузи, що супроводжували вибір необхідного слова, неадекватні вербальні заміни свідчать про істотні утруднення у використанні дієслівної лексики. Зазначені труднощі позначилися і на зв'язності мовленнєвого повідомлення, порушення якої супроводжує порушення цільності.

Показниками порушення зв'язності висловлювань були структурна неповнота речень, пропуск слів, важливих для забезпечення смислової єдності.

Розглядаючи відповіді дітей з точки зору синтагматичної організації повідомлення, було встановлено нездатність синтаксично згрупувати речення, вірно чергуючи у розповіді комунікативно-сильні і комунікативно-слабкі речення. Мовлення дітей у синтагматичному відношенні будувалося хаотично. Більшість речень були неповними, некомплектними, комунікативно-слабкими.

Результати обстеження зв'язності репродуктивного мовлення у першокласників із ЗНМ IV рівня дали підстави стверджувати, що діти відчувають значні труднощі під час переказу похідного текстового повідомлення. Зазначені труднощі обумовлені недостатньою сформованістю двох видів операцій:

а) операцій, що здійснюють смислову організацію текстового повідомлення;

б) операцій, що виконують його лексико-синтаксичне оформлення.

Внаслідок чого порушується цілісність та зв'язність мовленнєвої продукція учнів із нерізковираженим ЗНМ.

Кількісні показники виконання дітьми контрольної та експериментальної груп першого блоку діагностичних завдань представлено на рисунку 2.1.

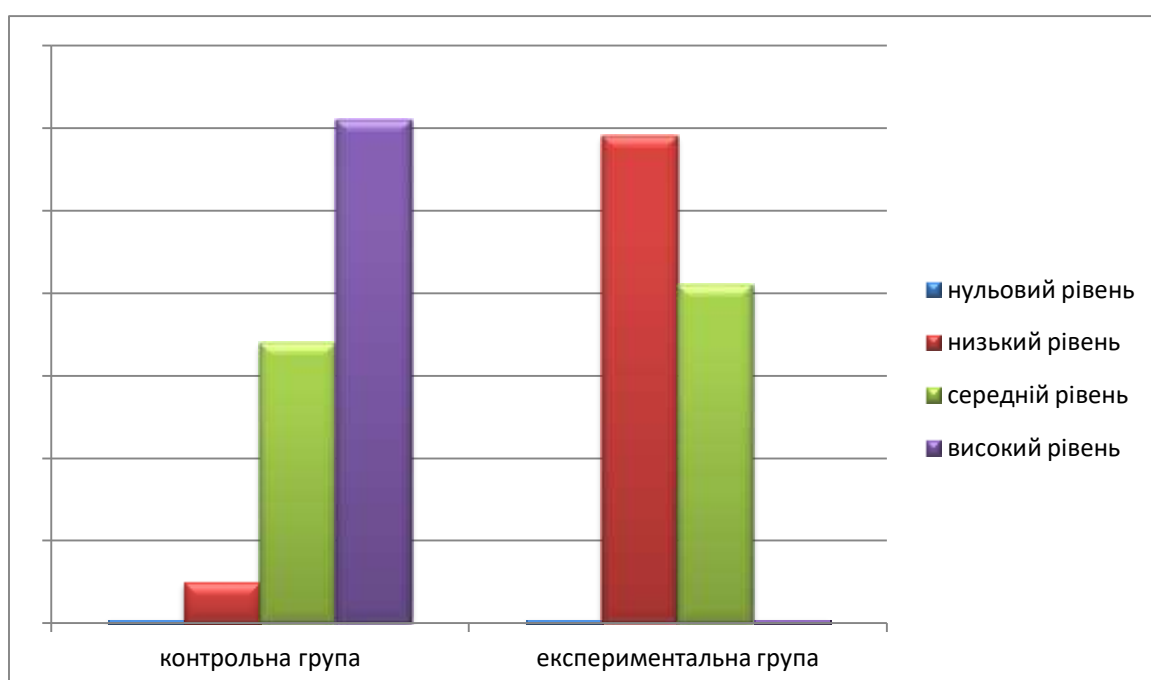


Рис. 2.1. Результати вивчення зв'язності репродуктивного висловлювання у дітей контрольної та експериментальної груп

Як бачимо з діаграми, у 34% дітей контрольної групи та 41% експериментальної групи під час переказу тексту рівень зв'язності репродуктивного мовлення відповідав середньому рівню. Їх висловлювання характеризувалися домінуванням непоширених комунікативно міцних речень, логіко-послідовно пов'язаних між собою з аграматизмами; у 5% учнів контрольної групи та 59% експериментальної групи репродуктивне зв'язне мовлення відповідало низькому рівню і характеризувалося домінуванням аграматичних, неповних речень, з порушення логічної послідовності викладення змісту, пропусками важливих, смислоутворюючих, складових тексту; 41% дітей контрольної групи відтворювали повні структурні речення і володіли вмінням об'єднувати речення різноманітними лексико-синтаксичними засобами, можна зробити висновок, що рівень зв'язності їх репродуктивного мовлення дорівнював високому. Нульовий рівень зв'язності не було виявлено у жодної дитини обох груп.

Завдання другого блоку дозволили встановити здатність першокласників із нерізковираженим ЗНМ створювати зв'язні мовленнєві повідомлення, встановлювати логічну послідовність зображених на картинках дій і скласти розповідь, використовуючи послідовність картинок як програму, а кожен окрему картинку – як смислову схему.

Аналіз результатів засвідчив, що не всі першокласники можуть виконати завдання з однаковою успішністю.

В учнів із ЗНМ IV рівня виявлено наступні особливості складання зв'язної розповіді з опорою на задану програму:

- 1) не дивлячись на правильне розташування картинок, не зберігається послідовність у висвітленні подій, діти лише констатують розрізнені факти і дії;
- 2) з метою заповнити смислові прогалини, учні вдаються до невербальних засобів вираження думки: жестах, міміці;

3) під час розповіді діти із ЗНМ найчастіше передають смислові предикації третього порядку, які відіграють допоміжну роль у розкритті змісту;

4) мовленнєві висловлювання дітей передають тільки основний зміст без відтворення поетапного розвитку подій;

5) порушення зв'язності, яке обумовлено синтаксичною неповнотою речень.

Серед причин виникнення труднощів побудови молодшими школярами із нерізко вираженим ЗНМ зв'язної розповіді з опорою на задану програму провідною є несформованість операцій, що здійснюють програмування мовленнєвого висловлювання, і операцій, які здійснюють переведення смислової програми у цілісне і зв'язне повідомлення [1; 35; 59].

Кількісні показники виконання завдань другого блоку представлено на рисунку 2.2.

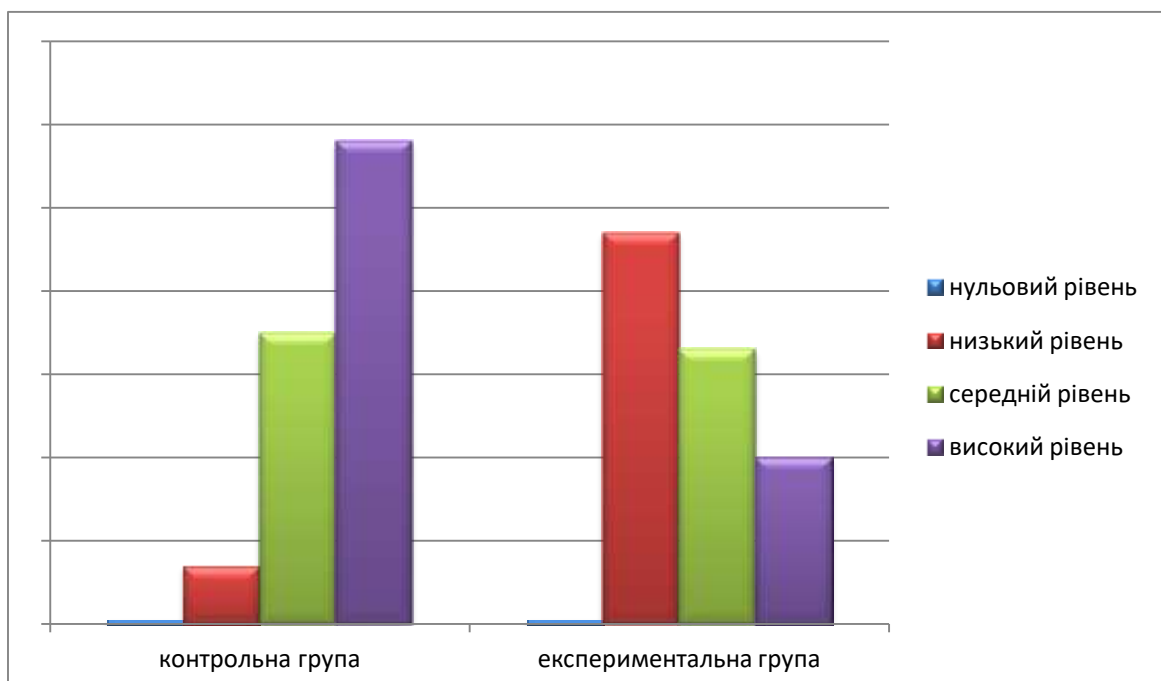


Рис. 2.2. Результати обстеження продуктивного зв'язного мовлення у дітей контрольної та експериментальної груп

За результатами обстеження 58% дітей контрольної та 20% дітей експериментальної груп дотримались вимог високого рівню. 35% учнів

контрольної та 33% школярів експериментальної груп вірно відтворили логічну послідовність події, але їх розповідь складалася з неповних речень з лексико-граматичними помилками, що відповідає середньому рівню. 7% дітей контрольної та 47% дітей експериментальної груп не змогли розкласти картинки у логічній послідовності. Структура їх розповіді відповідала порядку розкладених ними картинок, відповідно була нелогічною. Такі показники відповідають низькому рівню.

Завдання 3-го блоку діагностичної методики спрямовано на встановлення особливостей побудови зв'язного повідомлення в умовах часткової заданості смислових і лексико-синтаксичних компонентів висловлювання.

Нами виокремлено наступні особливості створення задуму зв'язного повідомлення у першокласників із нерізковираженим ЗНМ:

- складаючи продовження розповіді, вони ігнорують зміст запропонованого уривку («Шарик знайшовся») і тему тексту;
- незібраність дітей, несформованість установки на повне сприйняття мовлення іншої людини;
- недостатня смислова обробка змісту, зачину, невміння виокремити у ньому ключову смислову ланку.

Також у ході обстеження було виявлено такі особливості створення задуму розповіді з опорою на предметні зображення:

- відсутність певного задуму;
- відсутність чіткої програми викладу повідомлення;
- у розповідях дітей спостерігається предметно-тематична єдність кількох різнорідних підтем;
- відсутній зв'язок підтем між собою у мовленні дітей.

Кількісні показники виконання завдань третього блоку діагностичної методики представлено на рисунках 2.3; 2.4; 2.5.

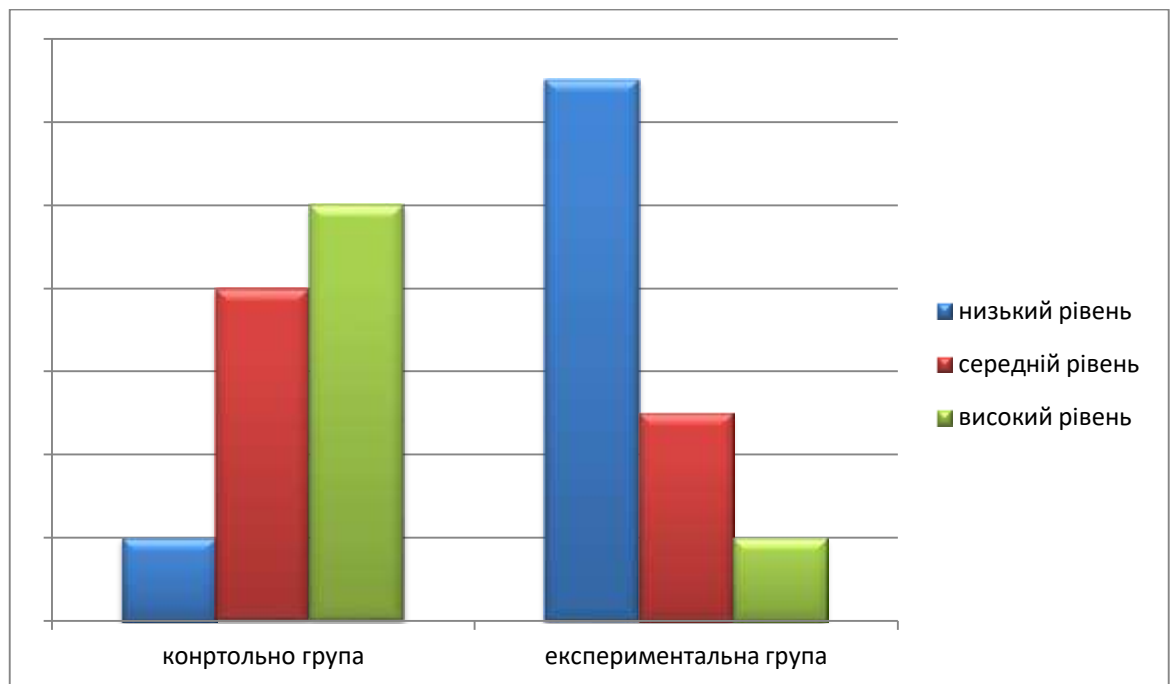


Рис. 2.3. Результати сформованості смислоутворюючого компоненту зв'язного мовлення у дітей контрольної та експериментальної груп (продовження розповіді за зачином).

Як бачимо, 50% дітей контрольної та 10% дітей експериментальної груп дотримались вимог високого рівню, 40% учнів контрольної та 25% учнів експериментальної груп відібрали картинки узгоджені з темою, запропонованою дитиною, але їх розповідь складалась з неповних, аграматичних речень, що відповідає середньому рівню. 10% дітей контрольної та 65% дітей експериментальної груп відібрали картинки не адекватні обраній темі, їх розповідь складалась із перелічування зображень на картинках. Такі показники відповідають низькому рівню.

Під час оцінки виконання завдання на вигадання сюжету і складання розповіді за предметними картками враховувався ступінь втілення задуму у ціле мовленнєве повідомлення: задум міг бути представленим або у формі загальної думки, або у формі думки, спрямованої на узгодження початку і кінця висловлювання, тобто у вигляді програми того змісту, який треба було втілити у повідомлення.

Також враховувався ступінь адекватності знайденої думки темі розповіді, а також характер вибору предметних картинок із купи і здатність їх адекватного

об'єднання однією темою. Під час проведення попереднього обстеження діти часто потребували допомоги: було використано навідні питання, пропонувалися зв'язки для початку та продовження розповіді з метою активізації мовленнєвої активності під час виконання завдань, наприклад, «одного разу..., а потім..., раптом». Кращі розповіді дітей носили характер перераховування подій, інші – перераховування зображень з картинок.

Кількісні показники виконання цього завдання подано на рисунку 2.4.

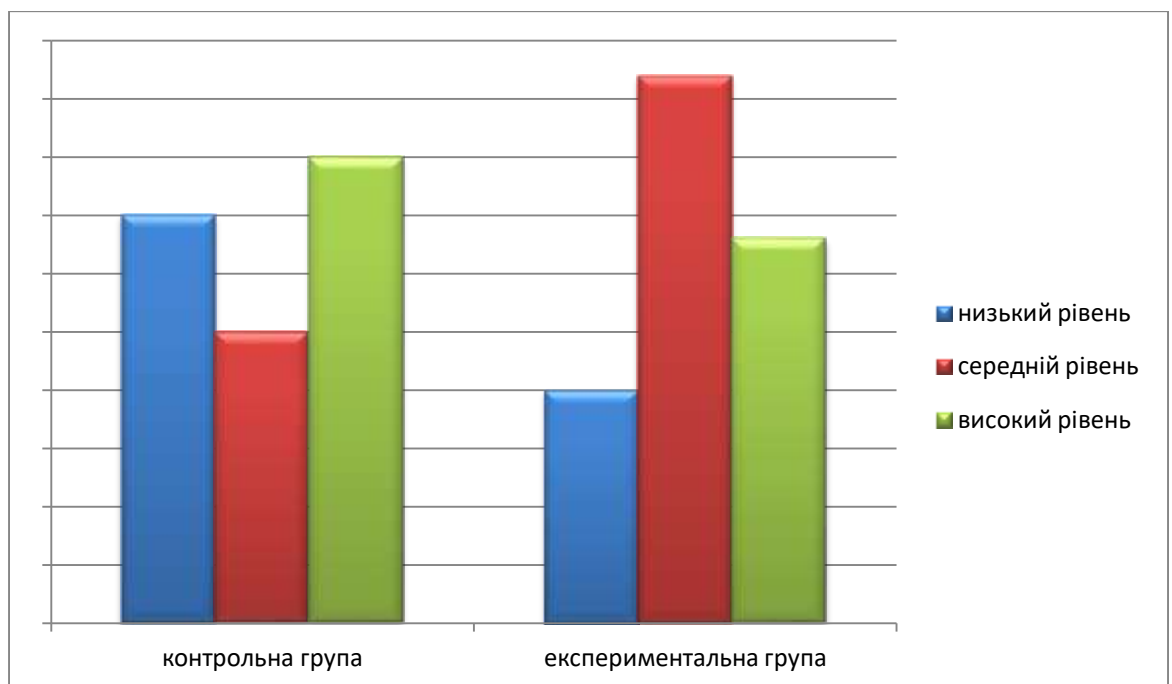


Рис. 2.4. Результати обстеження продуктивного зв'язного мовлення у дітей контрольної та експериментальної груп (вміння скласти розповідь за темою)

Як бачимо, 40% дітей контрольної та 33% дітей експериментальної груп дотримались вимог високого рівню. 25% дітей контрольної та 47% дітей експериментальної груп відібрали картинки узгоджені з темою, запропонованою дитиною, але їх розповідь складалась з неповних, аграматичних речень, що відповідає середньому рівню. 35% дітей контрольної та 20% дітей експериментальної груп відібрали картинки не адекватні обраній темі. Їх розповідь складалась з перелічування зображень на картинках. Такі показники відповідають низькому рівню.

Під час аналізу результатів виконання завдання, що передбачало самостійний вибір теми розповіді та самостійної побудови зв'язного

повідомлення встановлено, що учні молодшого шкільного віку із ЗНМ ІV рівня зазнають значних труднощів у знаходженні і розвитку теми зв'язного повідомлення. Кількісні показники виконання завдання представлено у діаграмі 2.5.

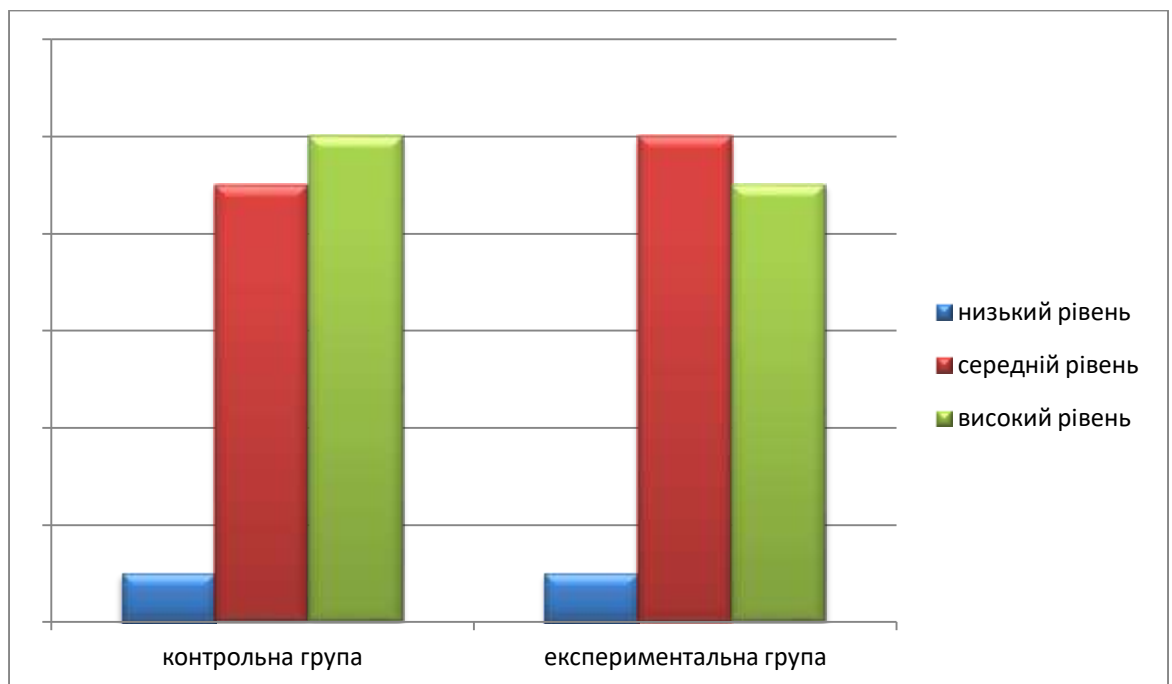


Рис. 2.5. Результати обстеження продуктивного зв'язного мовлення у першокласників контрольної та експериментальної груп (вміння скласти розповідь за самостійно обраною темою).

За результатами обстеження 50% дітей контрольної та 45% дітей експериментальної груп дотримались вимог високого рівня. 45% дітей контрольної та 50% дітей експериментальної груп відібрали картинки узгоджені з темою, запропонованою дитиною, але розповідь складалась з неповних, аграматичних речень, що відповідає середньому рівню. 5% дітей контрольної та 5% дітей експериментальної груп відібрали картинки не адекватні обраній темі. Розповідь уявляла собою перелічування зображень з картинок. Такі показники відповідають низькому рівню.

Результати виконання четвертого блоку завдань допомогли нам виявити такі особливості процесу впізнавання текстових повідомлень першокласниками із нерізковираженим ЗНМ:

- відповіді дітей ґрунтуються на інтуїтивному впізнанні без опори на усвідомлення істотних ознак розповіді (вірно кваліфікують текстові повідомлення, але утруднюються пояснити);

- на питання «Чому це розповідь?» першокласники із ЗНМ ІV рівня виділяють ознаку, не істотну для організації розповіді як виду зв'язного мовлення.

Встановлено, що здатність до орієнтування в ознаках зв'язності в учнів контрольної є більш сформованою, натомість більшість першокласників експериментальної групи знаходиться на рівні орієнтування за допомогою педагога.

Кількісні показники виконання завдань зазначеного блоку представлено на рисунку 2.6.

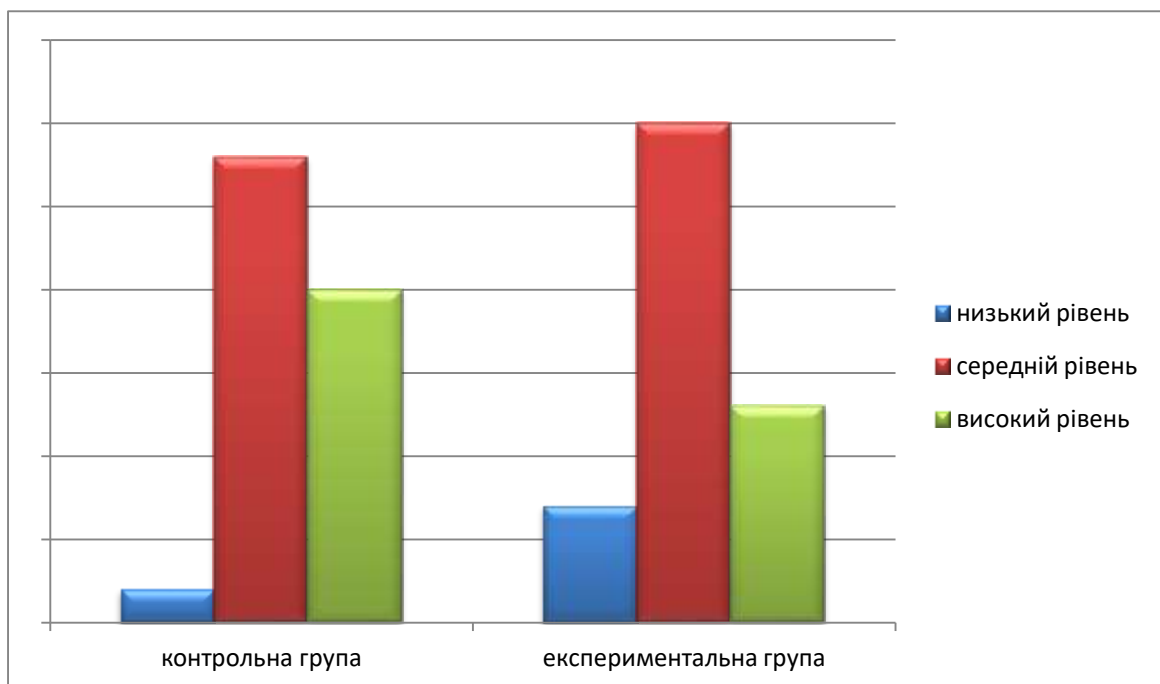


Рис. 2.6. Результати дослідження здатності орієнтуватися в ознаках зв'язного мовлення в учнів контрольної та експериментальної груп

Як бачимо з діаграми, 40% дітей контрольної та 26% дітей експериментальної груп самостійно вірно визначають вірні зразки тексту, що відповідає високому рівню. 56% дітей контрольної та 60% дітей експериментальної груп розрізняє вірні та невірні зразки за допомогою додаткових пояснень дослідника, що відповідає середньому рівню. 4% дітей контрольної та 14% дітей експериментальної груп зовсім не розрізняють зразки тексту, що відповідає низькому рівню.

Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що у дітей із нерізковираженим ЗНМ рівень сформованості усного зв'язного мовлення залишається низьким навіть у молодшому шкільному віці. Зазначене доводить необхідність проведення систематичної цілеспрямованої роботи з формування у зазначеної категорії учнів операцій, необхідних для побудови зв'язних висловлювань.

2.3. Методичні рекомендації щодо формування у першокласників із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовленнєвої функції навичок побудови зв'язних висловлювань

В літературних джерелах представлено різні аспекти роботи з розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, лінгво-дидактичний аспект розроблено у дослідженнях А.Богущ, К.Крутій, Н.Пахомової, В.Тарасун та ін., загальнодидактичний – у доробках Т.Буряно'вської, М.Ваховської, Ю.Волкової, Н.Гавриш, С.Дем'яненко, А.Зрожевської та ін., спеціальна логопедична робота з дітьми із ЗНМ розкрита у працях Н.Кабельнікової, І.Мартиненко, І.Марченко, Н., О.Ревуцької, Ю.Рібцун, Н.Савінової, В.Тищенко, Л.Трофименко та ін.

Виходячи з результатів проведеного нами експериментального дослідження вважаємо доцільним внести певні доповнення до традиційних методик розвитку усного зв'язного мовлення [13; 18; 21; 41; 42; 69; 61; 62; 67 та ін.], за якими відбувається корекційно-розвивальне навчання першокласників із нерізковираженим ЗНМ, а саме:

- розвиток розуміння про зв'язність мовлення;
- формування орієнтовної основи дій із впізнавання зразків зв'язного мовлення (формування орієнтування у смисловій цілісності оповідання й формування орієнтування у мовних засобах розповіді);
- знайомство дітей з правилами смислової організації зв'язного мовлення;
- знайомство дітей з правилами мовної організації зв'язного мовлення;
- формування в учнів із нерізковираженим ЗНМ навички зв'язного оформлення висловлювань за правилами смислової та мовної організації тексту;
- закріплення уявлень про правила смислової та мовної організації зв'язного мовлення;
- формування навичок програмування зв'язного повідомлення.

Опишемо методи, прийоми та особливості психолого-педагогічної роботи за кожним напрямом.

Розвиток розуміння про зв'язність мовлення

Формуючи у дітей уявлення про нормативний зразок зв'язного мовлення, доцільно спиралитя на типові значення видів мовлення – розповідне та описове. У якості таких типових значень у *розповіді* виділяють наступні значення:

- 1) наявність події як головної теми повідомлення;
- 2) динаміка розвитку, тобто послідовність дій;

В *описовому* типі мовлення виділяють:

- 1) наявність предмета як головної теми повідомлення;
- 2) відносність інформації до предмету;
- 3) статичність [65].

Таким чином, для учнів із нерізковираженим ЗНМ поняття «подія», випадок, що може статися чи стався у житті (а можливо, такий випадок описано у книзі), стає навчальним поняттям. Про цей випадок можна не тільки розповісти або написати, але його можна намалювати, зняти за цією подією фільм, мультфільм або уявити собі подумки.

Таким же навчальним поняттям стає поняття «предмет».

Подання навчального матеріалу має відбуватися згідно сучасних дидактичних вимог, що рекомендують представляти ознаки предмета, який вивчається, у формі особливого, конкретного факту і предмета, що найбільш вдало відбиває у собі загальні ознаки, які властиві всьому класу явищ. З урахуванням цього застосовують засіб смислового та мовного протиставлення двох наданих зразків .

Формування орієнтовної основи дій із впізнавання зразків зв'язного мовлення (орієнтування у смисловій цілісності оповідання й формування орієнтування у мовних засобах розповіді)

Навички орієнтування у смисловій цілісності розповіді у першокласників із нерізковираженим ЗНМ починають формувати з порівняння нормованого зв'язного повідомлення з різноманітними варіантами ненормованого мовлення.

Вміння орієнтуватися у мовних засобах формується на основі виконання завдань, що передбачають порівняння два нормованих зразки зв'язного висловлювання, у яких про одне і те саме розповідається по-різному.

Навчання вмінню відрізнити розповідь від «не розповіді» здійснюється за допомогою спеціальних вправ на співставлення наступного типу:

1. Порівняння розповіді й набору слів з неї.

Проблемна ситуація:

«Наталя і Соня – мої сусідки. Вчора вони дивилися по телевізору один і той же мультфільм. Але у Наталі телевізор працював добре, а у Соні – погано: то вмикався, то вимикався.

Увечері дівчата вирішили розповісти мені зміст мультфільму. Послухайте і вгадайте, що розповіла Наталя, а що – Соня. У кого з дівчаток вийшла розповідь?»

Оповідання розповідного характеру	Набір слів
У зоопарку Петрик подружився з лебедем Васьком. Коли хлопчик приходив до зоопарку, лебідь всюди ходив за ним поп'ятах. Одного разу у зоопарку із клітки втекло ведмежатко. Воно мчало прямо	Хлопчик, лебідь, друг, зоопарк, Петрик, втік, ведмежа, приходив, одного разу, вщипнув, назустріч, зупинити, злякатися, міцніше, боляче, дружба, клітка, бігти, по

назустріч Петрику. Хлопчик вирішив зупинити ведмежа, але перелякане ведмежатко хотіло накинутися на Петрика. Але тут підлетів лебідь і боляче вщипнув ведмедика. З того часу дружба між хлопчиком і лебедем стала ще міцніше.	п'ятах, подружився, усюди, вирішив тощо.
Розповідь описового характеру	Набір слів
Їжаки дуже сумирні і лагідні звірі. Вони нікому не заподіюють шкоди, швидко звикають до людей. Їжаки знищують шкідливих комах, воюють з щурами. Можуть захистити людину від отруйної змії. На зиму вони влаштовують під корінням дерев нірки. На своїх гострих колючках тягають туди м'який мох і сухе листя. На всю зиму засипають у такому теплому ліжку. Прокидаються тільки ранньою весною. І одразу виходять на полювання.	Зима, шкоду, люди, їжаки, змії, колючки, смирні, коріння, мох, щури, дерева, комахи, листя, воювати, знищувати, весна, полювання, швидко.

Застосування такого типу вправ формує у дітей уявлення про те, що називання окремих слів не є розповіддю, сприяє диференціюванню понять: «слово» - «речення».

2. Порівняння розповіді та незв'язного набору речень.

Проблемна ситуація:

«Михайлику на день народження батьки подарували книжку. У книзі були розповіді з картинками. Маленька сестра вирішила вирізати картинки і ненавмисно розрізала на дрібні частинки і самі розповіді.

На допомогу прийшла бабуся. Вона взяла чистий аркуш паперу і наклеїла на нього смужки з реченнями. Але бабуся прагнула зробити це швидше і не встигла знайти свої окуляри. Вгадайте: де оповідання з книги, а де сторінка, яку склеїла бабуся?»

Оповідання розповідного характеру	Набір речень
Зростало у лісі молоде дерево. Одного разу захотілося дереву літати. Старі дерева сміялися над ним. Адже коріння	Зростало в лісі молоде дерево. І в саду ростуть різні дерева: молоді і старі. Прийшов лісоруб та зрубив дерево. У

міцно тримають його в землі. І ось що трапилося. Прийшов лісоруб та зрубив дерево. Столяр зробив з дерева планочки і дощечки. Хлопці змайстрували літак. І дерево полетіло.	кімнаті грали хлопчиська. З ними разом грала Ніна. Старі дерева сміялися над молодими деревами. Адже коріння міцно тримають його в землі.
Розповідь описового характеру	Набір речень
Я розповім вам про колесо. Колесо не трикутне, не чотирикутний, а кругле. Звичайне кругле колесо крутиться, котиться, меле зерно, рухає стрілки годинника. Колеса бувають різні: легкі і важкі, дерев'яні і кам'яні, великі і зовсім крихітні. Велосипедні колеса зі спицями та гумової шиною. А в годинниках колеса із зубчиками. У колеса є секрет - кругла дірка посередині. Це означає, що колесо можна насадити на палицю і везти будь-який вантаж.	Колеса бувають великими і маленькими. Колесо кругле. Яблуко теж кругле, а ще воно смачне і солодке. Коли яблука дозріють, вони стають соковитими і ароматними. Тоді їх зривають і складають у великі кошики. Колеса бувають різні: легкі і важкі, дерев'яні і кам'яні, великі і зовсім крихітні. Чудові фрукти яблука!

Вправи на порівняння цього виду допоможуть сформувати у дітей уявлення про те, що кожне поєднання речень утворює правильно побудовану розповідь.

3. Порівняння розповіді та окремого комунікативно слабкого речення.

Проблемна ситуація:

«Вранці Таня розповіла, який кумедний випадок з нею стався вночі. А її маленький брат не дослухав до кінця і побіг до сусідів похвалитися тим, що у них сталося вночі. Відгадайте: що сказав він сусідам і чи можна назвати це розповіддю?»

Оповідання розповідного характеру	Окреме речення
Я прокинулася серед ночі. Хтось шурхотів біля мого ліжка. Коли я придивилася у темряві, то побачила нашого кота Ваську. Васька вчепився у валянок і не хотів його віддавати. Виявляється, у валянок він загнав маленьку мишку.	Хтось шурхотів біля мого ліжка.
Розповідь описового характеру	Окреме речення
Одного разу діти піймали маленького жука. Голова в нього чорна. Крила у жука червоні. На крилах чорні цятки. Склав свої шість ніжок. Вусики сховав. Сидить і чекає, щоб його відпустили. Цей жучок	Голова в нього чорна.

поїдає шкідників рослин. А називають цього жучка дуже смішно - божа корівка.	
--	--

4. Порівняння розповіді та її деформованого варіанту.

Проблемна ситуація:

«Одного разу бабуся своїм онукам Михайлику і Колі читала казку. Михайлик уважно слухав, а Коля спочатку теж уважно слухав, але потім побачив за вікном голубів і став спостерігати, як голуби сваряться через крихти хліба.

Коли бабуся попросила розповісти казку, то Михайлик розповів все правильно, а у Колі в голові все переплуталося. Вгадайте, хто розповідав першим і у кого вийшло оповідання».

Оповідання розповідного характеру	Деформований варіант розповіді
Вітер зірвав з дерева листок. Покружляв листок у повітрі і впав в калюжу. А на тому листку був мураха. Але мураха не впав духом. Пригнав вітер листок до великої гілки. Помацав її мураха лапками і поповз по ній. Так мураха опинився на березі.	Так мураха опинився на березі. Пригнав вітер листок до великої гілки. Але мураха не впав духом. Помацав її мураха лапками і поповз по ній. Покружляв листок в повітрі і впав в калюжу. А на листку на тому був мураха. Вітер зірвав листок з дерева.

5. Порівняння розповіді та її некомплектного варіанту.

Проблемна ситуація:

«Моя сестра живе в селі! Одного разу вона зателефонувала і почала моєму синові розповідати про кумедний випадок, що стався у них. Спочатку він її добре чув, але потім в трубці щось захрюкало і затріщало. Так тривало деякий час, потім зв'язок знову налагодився, і стало знову добре чути.

Наступного дня сестра передзвонила і повторила свою історію мені. Хто з нас почув оповідання: я або мій син?»

Оповідання розповідного характеру	Некомплектний варіант розповіді
У нас була качка, а у неї пухнасті жовті каченята. Одного разу лисиця поцупила нашу качку. Нікому стало водити каченят до річки. А ще у нас була собака, дуже розумна. І	У нас була качка, а у неї пухнасті жовті каченята. Одного разу лисиця поцупила нашу качку. Нікому стало водити каченят до річки. А ще у нас була собака, дуже розумна. А коли каченята

<p>батько навчив нашу собаку заганяти до річки каченят. Вона завжди ходила попереду, а каченята ланцюжком за нею - топ-топ. Собака йшла дуже важливо, повільно, а каченята швидко-швидко перебирали лапками і поспішали за нею. А коли каченята накупаються в річці, то пасуться на лузі, щипають травичку. А собака сидить і охороняє їх.</p>	<p>накупаються в річці, то пасуться на лузі, щипають травичку.</p>
--	--

б. Порівняння двох нормованих розповідей, у яких про один предмет або подію розповідається по-різному.

Враховуючи недоліки смислового сприйняття, що властиві першокласникам із нерізковираженим ЗНМ, спочатку обсяг розповідей, які вони сприймають на слух, має не перевищувати п'яти-шести речень. Надалі обсяг текстів поступово збільшується. Для введення поняття «мета мовленнєвого висловлювання» доцільно активно використовувати проблемні ситуації, у яких сам пошук вірного зразку має комунікативну спрямованість. Спеціально розроблені проблемні ситуації природнім шляхом спрямовують пошукову діяльність дітей, підвищуючи її мотиваційно-спонукальний аспект.

Для унаочнення відповідей дітей можна використовувати графічні картки

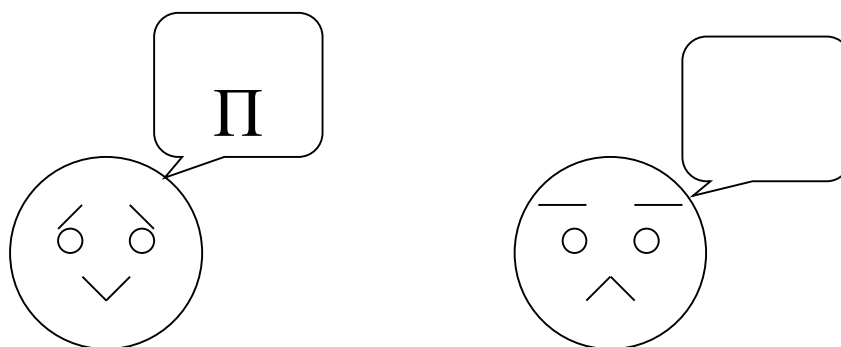


Рис.2.7. Приклад карток для характеристики висловлювань

Перша картка – є подія – вийшло зв'язне повідомлення, друга картка – відсутня подія – повідомлення незв'язне.

Таким чином, слухаючи і порівнюючи зв'язні і "нескладні" зразки мовлення, співвідносячи їх із зображенням події або фотографією предмета, виділяючи у розповідях загальну тему повідомлення, першокласники із нерізковираженим ЗНМ навчаються аналітично мислити, аргументовано висловлюватися про почуте.

Завдання на відновлення порядку серії карток, об'єднаних єдиною темою, з подальшим складанням розповіді або його частини. Дітям пропонувалося:

- відібрати з низки запропонованих сюжетних картинок тільки ті, які ілюструють прочитану педагогом розповідь, розташувати їх у послідовності перебігу події;
- відновити заданий порядок зображень за прочитаною раніше розповіддю, тобто по-пам'яті;
- знайти «помилку» педагога і відновити правильний порядок елементів серії;
- розташувати серії картинок відповідно опорним словами та словосполученням, запропонованим дорослим (у якості опорних слів можуть бути як іменники, так і назви дій);
- самостійно розташувати зображення в послідовності розповіді;
- скласти з них розповідь з певною емоційною установкою: сумний, веселий і т.д.
- виправити «помилку» у прочитаному тексті.

Закріплення уявлень про правила смислової та мовної організації зв'язного висловлювання

У процесі формування уявлень про правила смислового та синтаксичного поєднання окремих речень у лексично цільну і зв'язну розповідь використовують невеликі за розміром тексти ланцюгової структури.

Для демонстрації їх денотивної структури, яка відбиває систему предметних відношень, доцільно застосовувати графічні схеми, програмні елементи яких розташовуються вертикально. Таке розташування демонструє дітям речення у якості окремого елемента ланцюгового повідомлення, а також

показує місце смислового зв'язку речень між собою у максимально наочному вигляді [14].

Формування навичок програмування зв'язного повідомлення

Робота у цьому напрямі ґрунтується на уявленні про дві складові текстового повідомлення: плану змісту і плану оформлення, і, відповідно, передбачає два напрями аналізу:

- аналіз смислової структури тексту, яку утворює семантична програма, що складається з ієрархії різнопорядкових предикацій, сукупність яких забезпечує логічну цілісність розповіді;

- аналіз різних за своїм функціональним навантаженням типів речень і засобів їх поєднання, що забезпечують зв'язність розповіді.

Як приклад, наведемо роботу над оповіданням К.Паустовського «Заячі лапи», текст якого представлено у підрозділі 2.1.

Для відпрацювання тексту оповідання з першокласниками із нерізковираженим ЗНМ можна використовувати смислову схему (за В.Воробйовою) [14]. Схеми дозволяють виділити та унаочнити смислову програму тексту у зручній для співставного аналізу формі наочно-графічного запису (Рис.2.8).

У наочно-графічній схемі представлено всі рівні смислової структури тексту: головна думка (вона представлена у схемі великим чотирикутником) – виражає основну ідею розповіді; предикації другого порядку (вони позначені квадратами) – передають основний зміст розповіді, тобто групу комунікативно значущих речень, і предикації третього порядку (овали), тобто додаткові, що конкретизують зміст предикатів другого порядку. Предикації третього порядку виражені у тексті комунікативно менш значущими реченнями.

Предикації другого порядку, що передають основний зміст, представлені у схемі сукупністю віх, які утворюють смислову програму тексту. Адекватність переказу тексту визначається можливістю відтворення саме цих речень, через те, що їх відтворення забезпечує передачу основної ідеї розповіді. Вони складають близько 50% від загальної кількості речень будь-якої розповіді.

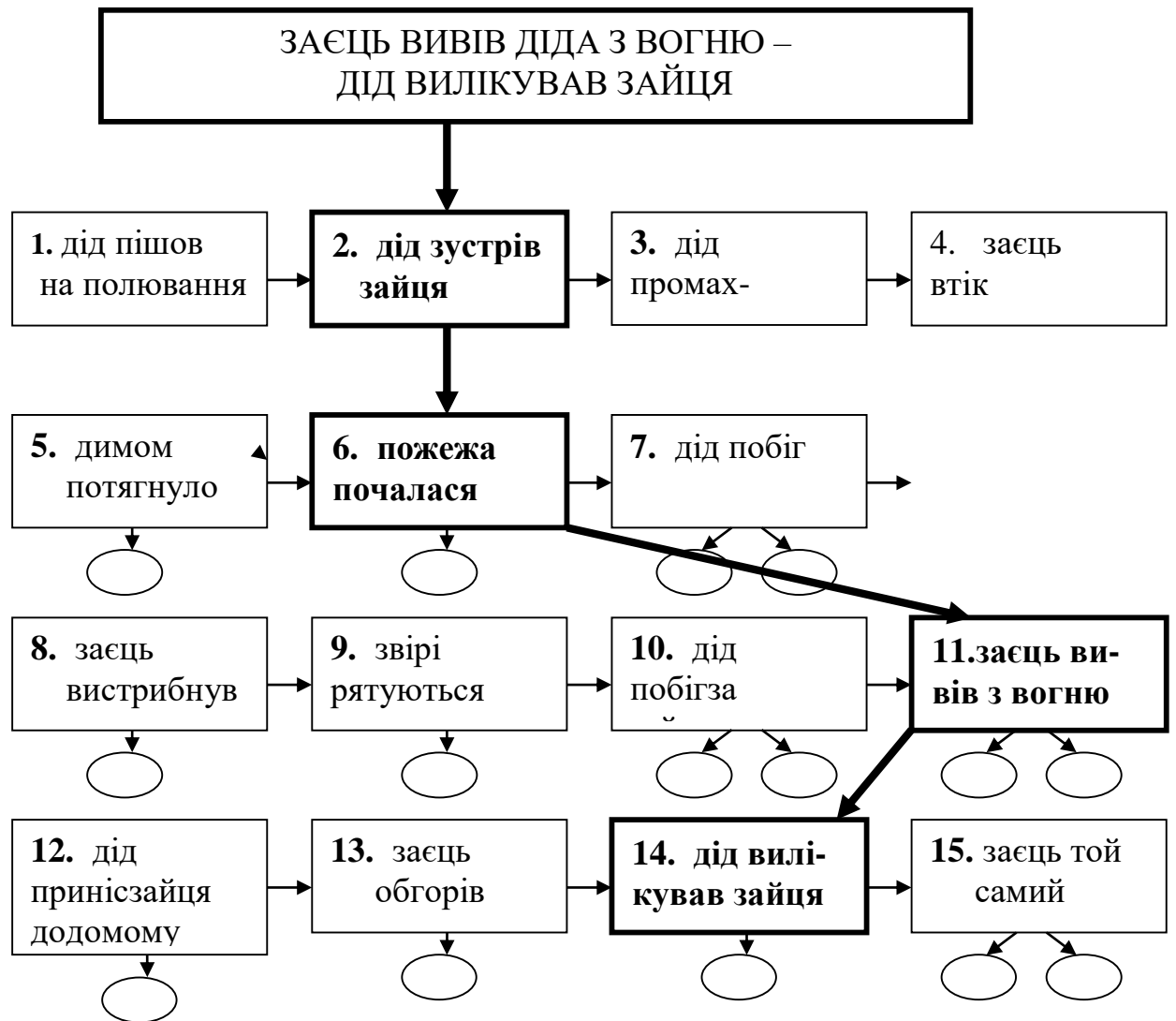


Рис.2.8. Наочно-графічна схема оповідання К. Паустовського «Заячі лапи»

Кожна смислова віха являє собою невелику смислову програму тексту – це програма окремого речення. Розташовуючись у горизонтальному рядку, ці віхи представляють собою смислову програму окремого відрізка тексту.

Серед смислових віх кожного рядка одну виокремлено особливо. Це опорна смислова віха, у смисловому відрізку розповіді вона представляє ідею тексту. Речення, що оформлюють ці смислові віхи, складають план. Зміст цих речень складає короткий переказ тексту.

Прямокутники, які представляють елементи смислової програми, складаються з двох сегментів: верхній сегмент позначає предмет повідомлення –

денотат, нижній – предикат, тобто те, що повідомляється про цей предмет. Таке розділення дає можливість простежити, через які смислові елементи здійснюється рух думки у розповідях дітей.

Стрілочками у схемі показано подвійний смисловий рух: зверху вниз – під час відтворення великої програми тексту і зліва направо – для малих програм.

Таким чином, розвиток усного зв'язного мовлення є невід'ємною складовою подолання мовленнєвого порушення у першокласників із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовленнєвої функції. У розроблених нами методичних рекомендаціях представлено методи та прийоми, спрямовані на цілеспрямоване формування смислового та мовного оформлення зв'язних висловлювань, їх семантичного програмування, які можна використовувати поряд з традиційними методиками корекційно-розвивального впливу у роботі з молодшими школярами із ЗНМ.

ВИСНОВКИ

У процесі проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків.

Науково-теоретичний аналіз підходів до вивчення стану мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, вирішення проблем формування зв'язних висловлювань у дітей із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення виявив, що якісно високий рівень мовленнєвого розвитку дає можливість дитині реалізуватися особистісно, соціально, й інтелектуально. Методистами зв'язне мовлення розглядається як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше – комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти. Визначено і якості зв'язного мовлення, з-поміж яких нормативним прийнято вважати: мовлення точне, логічне, доречне, стисле, багате, чисте, красиве.

Встановлено, що дітей шестирічного віку із ЗНМ опанування усним зв'язним мовленням має специфічні риси: у їх самостійно побудованих висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції, в яких наявні аграматизми; на фоні наближеного до норми розуміння зверненого мовлення, відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, які виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення. Зазначені порушення зв'язного усного мовлення без спеціальної системної корекційно-розвивальної роботи спонтанно під час шкільного навчання не усуваються, а, навпаки, ускладнюються й переходять у писемне мовлення, що призводить до дизграфічних помилок.

Під час експериментального дослідження стану сформованості усного зв'язного мовлення виявлено особливості побудови зв'язних висловлювань у першокласників із нерізковираженим ЗНМ, а саме:

1. Значні труднощі під час переказу текстового повідомлення, що обумовлені недостатньою сформованістю двох видів операцій: а) операцій, що здійснюють смислову організацію текстового повідомлення; б) операцій, що виконують його лексико-синтаксичне оформлення.

2. Труднощі складання зв'язної розповіді з опорою на задану програму (порушення викладу послідовності подій, натомість констатують окремі факти; смислові прогали заповнюють пара вербальними засобами; передають тільки загальний зміст розповіді, або несуттєві, другорядні, синтаксична неповнота оформлення висловлювань факти тощо).

3. Несформованість операцій програмування мовленнєвого висловлювання і операцій, переведення смислової програми у цілісне і зв'язне повідомлення.

4. Труднощі диференціації зв'язних повідомлень від не зв'язних (інтуїтивне впізнання без опори на усвідомлення істотних ознак розповіді) (вірно кваліфікують текстові повідомлення, але утруднюються пояснити);

5. Орієнтування в ознаках зв'язності повідомлень відбувається переважно за допомогою педагога.

Отже, одержані кількісні та якісні показники засвідчили, що у дітей із нерізковираженим ЗНМ рівень сформованості усного зв'язного мовлення залишається низьким навіть у молодшому шкільному віці. Зазначене доводить необхідність проведення систематичної цілеспрямованої роботи з формування у зазначеної категорії учнів операцій, необхідних для побудови зв'язних висловлювань.

На підставі одержаних результатів експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації щодо формування у молодших школярів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення здатності до побудови зв'язних висловлювань. Представлено напрями, методи та прийоми, які можна використовувати додатково до традиційних методик корекційно-розвивальної роботи з учнями із ЗНМ, спрямовані на: розвиток розуміння про зв'язність мовлення; формування орієнтовної основи дій із впізнавання зразків

зв'язного мовлення (формування орієнтування у смисловій цілісності оповідання й формування орієнтування у мовних засобах розповіді); знайомство дітей з правилами смислової та мовної організації зв'язного мовлення; формування та закріплення навички зв'язного оформлення висловлювань за правилами смислової та мовної організації тексту; формування навичок програмування зв'язного повідомлення.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування усного зв'язного мовлення в учнів початкових класів із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення. Подальшої розробки потребують питання удосконалення смислової та мовної організації письмових зв'язних повідомлень у зазначеній категорії дітей, питання наступності у формуванні зв'язного усного мовлення у дітей із залишковими явищами мовленнєвого недорозвинення між закладами дошкільної освіти та початковою школою та інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анисимова Л. Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Л. Н. Анисимова // Логопед. – 2009. – № 7. – С. 72–78.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М.Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. - К., 2012. – 26с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
3. Білан О. Художня ілюстрація та зв'язна розповідь / О. Білан // Палітра педагога. – 2008. – №4. – С.23–26.
4. Богущ А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: [підруч. для студ. вищ. навч. закладів фак. дошк. освіти] / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, О. В. Саприкіна. – К. : Слово, 2009. – 408 с.
5. Богущ А.М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богущ // У кн. Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Том 2 Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С.155-170
6. Богущ А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: [монографія] / А. Богущ. – К. : Слово, 2004. – 376 с.
7. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання рідної мови: [підручник] / А.М. Богущ, Н.В. Гавриш / За ред. Богущ А.М. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
8. Бойко Л.Розвиток міркувальних навичок на заняттях з розвитку мовлення за допомогою художнього слова / Л. Бойко // Дитячий садок. – 2006. – №38. – С.9.

9. Большой толковый психологический словарь: [в 2 т.] / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
10. Бур'яновська Т. Розвиваємо зв'язне мовлення малюків / Т.Бур'яновська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 3. – С. 24–32.
11. Варенцова Н. К вопросу обучения грамоте / Н. Варенцова // Дошкольное воспитание. – 2000. – №8. – С.36-57.
12. Ваховська М. Творче розповідання як засіб розвитку словесної творчості у дітей / М. Ваховська, К. Кубієвич // Дитячий садок. – 2009. – №2. – С.34–38.
13. Волкова Ю.С. Опорні схеми для складання описових розповідей (для фронтальної, індивідуальної та індивідуально-групової роботи з дітьми 4-6 років). Дидактичний матеріал / Ю.С. Волкова. – Харків: Видавництво «Ранок», 2008. – 16 мал.
14. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158[2] с.
15. Впроваджуємо інноваційні технології / укл. Ю.С.Волкова – К. : Вид-во «Плеяди», 2005. – 116 с. – (Відкритий урок. Дошкільна освіта ; Вип. 3-4).
16. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка "Шк. світу").
17. Гавриш Н. Навчання розповіді за картиною: Активізація розумової та мовленнєвої діяльності дошкільнят / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2003. – №1. – С.7–9.
18. Гавриш Н. Проблема розвитку діалогічного мовлення дошкільників у лінгводидактичній системі А.М. Богуш / Н. Гавриш // Дошкільна освіта. – 2009. – №4. – С. 13–18.
19. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: Навч.-метод. посіб. / Н. Гавриш. – К.: Вид. Дім „Шкільний світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 119 с.

20. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с .
21. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П.Глухов. – М.:АРКТИ, 2002. – 144с.
22. Гончаренко А.М.Сучасний погляд на формування мовленнєво-комунікативної компетентності дошкільників / А. М. Гончаренко // Управління школою: Науково-методичний журнал. – 2005. – №22-24. – С.8–9.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
24. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В.Даль. – М.: Рус.язык, 1991. – Т.4. – 683 с.
25. Дем'яненко С. Дітям про текст як мовленнєве поняття / С. Дем'яненко // Дошкільне виховання. – 2003. – №9. – С.9–10.
26. Дем'яненко С. Формування мовленнєвого поняття текст у дітей шестилітнього віку / С. Дем'яненко // Початкова школа. – 2003. – №7. – С.10–14.
27. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
28. Закон України «Про освіту» - [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n41>
29. Зданевич Л.В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису / Л.В. Зданевич, Н.В. Погрібняк. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2009. – 120 с.
30. Зімакова Л.В. Теорія і методика розвитку мовлення дошкільників: опорні конспекти. Навчальний посібник / Л.В. Зімакова. – Полтава, 2011. – 63 с.
31. Казаковская В. В.Становление коммуникативной компетенции ребенка в диалогическом дискурсе «взрослый-ребенок» / В. В. Казаковская // Практическая психология и логопедия. – 2007. – №1. – С.41–48.

32. Калмикова Л. Розвиток описового мовлення. Психолінгвістичний аналіз / Л. Калмикова, Л. Порядченко // Дошкільне виховання. – 2003. – №4. – С.19–21.
33. Калмыкова Л. Детская речь как многомерный феномен / Л.Калмыкова // Дошкільна освіта. – 2009. – №4. – С. 19–22.
34. Крутій К.Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2004. – 390 с.
35. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
36. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.:Просвещение, 1969. -214с.
37. Леушина А.М. Развитие связной детской речи. Что способствует развитию связной речи? / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: [учеб.пособие для студентов высших и средних пед.учеб заведений] / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина / А.М. Леушина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 560 с. – С.358 – 369.
38. Литвиненко О. І. Мовленнєвий розвиток дошкільників як складова готовності до шкільного навчання / О. І. Литвиненко // Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2009. – №8. – С. 112–119.
39. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. [2-е видання, доп.] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: ОВС, 2002 – 400 с.
40. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
41. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Підручник: навч. посібник / А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, В.К. Лихолєтова / За ред. А.М. Богуш. – К.: Вища школа, 1995. – 192 с.

42. Миронова Н. Как учить дошкольников связной монологической речи / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №9. – С.111–116.
43. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, 1999. – 352 с.
44. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова // С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова: [4-е изд., дополненное]. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
45. Пасічник А. Навчання переказу: формування монологічної компетентності / А. Пасічник // Дошкільне виховання. – 2008. – №11. – С.12–16.
46. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. Піроженко. – К. Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій ; № 2). – Бібліогр.: с.110.
47. Порядченко Н.Описове мовлення: методи розвитку та активізації / Н. Порядченко // Палітра педагога. – 2003. – №2. – С.5–9.
48. Прялкина Е.Ю. Особенности связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Ю. Прялкина // Логопед в детском саду. – 2007. – №10. – С.59–64.
49. Психологические и психофизиологические исследования речи / под ред. Т.Н.Ушаковой. – М.: Просвещение, 1985. – 240 с.
50. Сафонова М. Системність у навчанні творчого розповідання / М.Сафонова, А.Пасічник // Дошкільне виховання. – 2009. – №5. – С. 14–17.
51. Сингаевская О.В. Развитие связной речи младших школьников / О. В. Сингаевская, А. В. Соболева // Логопедия сегодня. – 2011. – № 2. – С. 26–30.
52. Синельник Л. Розвиток зв'язного мовлення у дітей із вадами інтелекту. Формування елементарних математичних уявлень / Л. Синельник // Дефектолог. – 2010. – № 3. – С. 12–15.
53. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / укл. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

54. Словник-довідник з української лінгводидактики / за заг. ред. проф. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

55. 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.] / Є.Ф.Соботович. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2000. – С. 155 – 158.

56. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

57. Толковый словарь русского языка / Под ред. Б.М. Волина и проф. Н.И. Ушакова. – М.: Гос. изд-во ин.и нац. словарей, 1940. – Т.4. – 1499с.

58. Трифонова О.С. Домінанти визначення сутності понять «компетенція» і «компетентність» / О.С.Трифопова. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/8_2010/27.pdf

59. Трофименко Л. Діагностична характеристика розвитку граматичної системи мовлення у дітей п'ятого року життя із ЗНМ // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: / В.І.Бондар, Е.А.Данілавічюте, В.В.Засенко, Є.Ф.Соботович. Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 156 с.

60. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Л.І.Трофименко [за ред. Є.Ф.Соботович]. – К.: Актуальна освіта, 2007.- 198с.

61. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс / Л.І.Трофименко. – К.: Актуальна освіта, 2013. – 256с.

62. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія / Л.І.Трофименко. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/9760/1/монографія-2014-Трофименко.pdf>.

63. Туржанська Н. В. Використання методології ТРВЗ під час навчання дітей переказування літературних творів / Н. В. Туржанська // Дошкільний навчальний заклад. – 2010. – № 11. – С. 28–33.

64. Ушакова О. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / О. Ушакова, Е. Смирнова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.11–13.

65. Ушакова О.С. Развитие речи в дошкольном детстве / О. С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №3. – С.22–24.

66. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 287 с.

67. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т. Б. Филичева // Практическая психология и логопедия. – 2007. – №1. – С.30–34.

68. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: [монографія] / А. М. Богущ, О.С. Кисельова О.І. Трифонова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов ; Південний науковий центр АПН України. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

69. Хромченко О.О. Формування комунікативної компетентності молодших школярів / О.О.Хромченко. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://urok-ua.com/formuvannya-komunikatyvnoji-kompetentnosti-molodshyh-shkolyariv/>.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОВІДКА

про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці
кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр
спеціальності 013 Початкова освіта (денна форма)

Автор роботи	Гридіна І.
Назва роботи	Особливості побудови зв'язних висловлювань у молодших школярів із нерізковираженим загальним недорозвиненням мовлення
Факультет	Педагогічний факультет
Науковий керівник	доцент Кабельнікова Н.В
Роботу перевірено за допомогою програмного засобу	Unicheck
Ідентифікаційний номер роботи	ID файлу: 1002567789
Результати перевірки	Схожість 20,2 %

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Соболь

Додаток Б

Додаток Б

67

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

Я, Гридіна Інна Валеріївна, 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, расовою, 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.

18.05.2020
(дата)


(підпис)

Інна ГРИДИНА
(ім'я, прізвище)