

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

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У  
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 291М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Логопедія

**Шахман Дар'я Вікторівна**

Керівник к.пед.н., доцентка Ільїна Н.В.  
Рецензентка вихователь-методист  
Антонівського ясла-садка №4 комбінованого  
типу з логопедичними групами Херсонської  
міської ради Хоруженко Т.А.

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>Розділ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ.....</b>	<b>7</b>
1.1. Слово як основна одиниця мовлення.....	7
1.2. Роль художньо-мовленнєвої діяльності в розвитку дитини.....	14
1.3. Проблема формування художньо-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.....	23
<b>Розділ 2. МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗНОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ІІІ РІВНЕМ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ.....</b>	<b>33</b>
2.1. Принципи побудови та опис експериментальної методики.....	34
2.2. Особливості виконання діагностичних завдань дітьми із ІІІ рівнем загального недорозвинення мовлення старшого дошкільного віку.....	40
2.3. Методичні рекомендації щодо формування художньо-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	54
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>62</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>68</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>70</b>
Додаток А. Характеристика типів переносних значень слів.....	70
Додаток Б. Характеристик мовних засобів виразності (омонімам, синонімам та антонімам).....	71
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	74

## ВСТУП

**Актуальність проблеми.** Зміни, які відбулись у суспільно-політичному житті і зумовили ефективне реформування системи освіти в Україні, передбачають вдосконалення усього навчально-виховного процесу і спрямовані на створення умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості. Важливого значення в цьому процесі набуває висхідна ланка освіти - дошкілля. Підсумковим результатом навчання рідної мови в дошкільному освітньому закладі є формування культури мовлення і спілкування дітей. Одним із провідних засобів формування культури мовлення дітей дошкільного віку є збагачення, активізація і уточнення словникового запасу рідної мови.

Питання мовленнєвого розвитку дітей на етапі дошкільного дитинства вивчалось багатьма вітчизняними та закордонними вченими у різних напрямках. Дослідження таких видатних психологів, педагогів, лінгвістів як Л. Виготський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, О. Запорожець, О.О. Леонтьєв, Л. Щерба, А. Пешковський, О. Гвоздєв, В. Виноградов, К. Ушинський, Є. Тихеева, Є. Фльорина, Ф. Сохін, Л. Пенъєвська та інших) створили наукові передумови для комплексного підходу до вирішення задач мовленнєвого розвитку дошкільників.

Розвиток мовлення дошкільників тісно пов'язаний з вирішенням задач формування художньо-мовленнєвої діяльності як однієї з невід'ємних частин естетичного виховання дітей. Так, навчання переказу фольклорних та літературних творів, розуміння та використання прислів'їв, приказок, відгадування загадок безпосередньо включає ознайомлення дітей із зображувально-виразними засобами художнього тексту (порівняннями, епітетами, синонімами, антонімами, метафорами та ін.). Разом з тим, оволодіння

цими засобами поглиблює художнє сприймання літературних творів. [90]

За даними вчених Т. Філічевої, Г. Чіркїної, Р. Лалаєвої, Є. Соботович, В. Тарасун та інших «однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми на практичному рівні лексики та граматики рідної мови» [15].

У психолого-педагогічному плані засвоєння і використання лексики та граматики рідної мови дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення на практичному рівні вивчалось багатьма вченими (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, В. Селіверстов, Є. Соботович, М. Рождественська, В. Тарасун, Т. Ушакова, Т. Філічева, Г. Чіркїна, О. Шахнарович та інші). Проте особливостей вивчення саме образної лексики дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ до сьогодні залишається складним питанням

Отже, наявність у структурі казкового тексту та інших видів народної творчості елементів експресивної лексики зумовила вибір творів цього жанру для здійснення завдань вивчення особливостей сприймання та використання образної лексики старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення і формування художньо-мовленнєвої діяльності у зазначеній категорії дітей.

Кваліфікаційну роботу виконано в межах теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти педагогічного факультету Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі». Тему магістерського дослідження затверджено на підставі рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол № 3 від 27

вересня 2021 року) наказом № 1009 -Д від 04.10.2021 року.

Психолого-педагогічне значення проблеми обумовили вибір теми нашого дослідження, визначення об'єкта і предмета, постановку мети дослідження та завдань.

**Об'єктом дослідження** є художньо-мовленнєва діяльність старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

**Предметом** дослідження є особливості сприймання та використання образної лексики дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Мета дослідження** полягає у визначенні особливостей стану художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників на основі науково обґрунтованого методичного комплексу завдань і з урахуванням структури мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів порушення при ЗНМ.

Мета дослідження потребували розв'язання таких **завдань**:

- з'ясувати ступінь розробки досліджуваної проблеми в лінгвістичній, методичній, психолого-педагогічній та спеціальній літературі;
- Проаналізувати науково-теоретичні засади проблеми формування художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільників;
- розробити та обґрунтувати зміст експериментальної методики обстеження художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення;
- дослідити особливості сприймання та використання образної лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку і на цій основі дати загальну оцінку художньо-мовленнєвої діяльності даної категорії дітей;
- розробити методичні рекомендації щодо формування художньо-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Методологічну основу** дослідження становлять загальнонаукові методи: теоретичний – аналіз психолого-педагогічної літератури для зіставлення та порівняння поглядів учених на досліджувану проблему; спостереження; бесіда; метод порівняльного аналізу різноманітних документальних фактів, педагогічного досвіду роботи в системі формування художньо-мовленнєву діяльність дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку.

**Практичне значення** дипломної роботи полягає в тому, що її положення й висновки можуть бути використані у формуванні лексичної сторони мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку. Матеріали дослідження можуть бути використані вихователями, вчителями логопедами, дефектологами, асистентами вчителів, батьками.

**Наукова новизна** одержаних результатів роботи полягає в спробі аналізу, узагальнення та систематизації інформацію щодо напрямів та методів формування художньо-мовленнєвої діяльності; емпіричним шляхом перевірити особливості сприймання та використання образної лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку і на цій основі дати загальну оцінку художньо-мовленнєвої діяльності даної категорії дітей; розробити методичні рекомендації щодо формування художньо-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Апробація** результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри спеціальної освіти ХДУ, методичному семінарі кафедри спеціальної освіти ХДУ та знайшли відображення у публікації «Використання фольклорних творів у формуванні художньо-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення» у альманасі Херсонського державного університету «Магістерські студії».

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, двох

розділів, висновків, списку використаних джерел (43) та додатків;  
містить 77 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

### 1.1. Слово як основна одиниця мовлення

Мова та мовлення традиційно розглядались в психології, філософії та педагогіці як вузол, в якому сходяться різноманітні лінії психічного розвитку людини: мислення, уява, пам'ять, емоції, воля. Будучи основним засобом людського спілкування, пізнання дійсності, мова слугує основним каналом залучення людини до цінностей духовної культури, а також необхідною умовою виховання та навчання. Розвиток усного монологічного мовлення у дошкільному дитинстві закладає основи успішного навчання у школі [19].

Мова – «це засіб спілкування, обміну думками між людьми. Усі мовні одиниці від найменшої фонемі до речення та тексту разом із відношеннями між ними утворюють складну органічну структуру мовної системи» [16].

Мовлення - це оволодіння і застосування особистістю певної мови в процесі її спілкування з іншими людьми, в процесі мовленнєвої діяльності. [16]

Мова - це спілкування, а мовлення - «мова в дії». К. Ушинський писав: «Усне мовлення ґрунтується на мисленні: отже, наставник рідної мови повинен дати дітям вправи, що збуджують думку й викликають виявлення цієї думки в слові».

Психофізіологічною основою засвоєння та використання мови є вчення Івана Павлова про взаємозв'язок першої та другої сигнальної систем, про закономірності формування умовно-рефлекторних зв'язків, вчення Петра Анохіна про функціональні системи, вчення Олександра Лурії про функціональні системи головного мозку та нейропсихологічне вчення, вчення Олександра Лурії та Олексія



Леонтьєв (молодшого) про мовленнєву діяльність.

Дослідження І. Павлова, М. Кольцової, присвячені вивченню вищої нервової діяльності дитини показали, що «тільки у перший рік життя можна спостерігати виявлення першої сигнальної системи у «чистому вигляді» -коли дитина ще не розуміє слів і не говорить сама. У цей період її поведінка визначається тим, що доступно слуху, зору, нюху, смаку тощо. Але від моменту, коли починає розвиватися друга сигнальна система, вона впливає на всі безпосередні відчуття, які отримує дитина» [33, 13].

В основі складної мовленнєвої функціональної системи лежить застосування знакової системи мови під час спілкування.

Мовленнєва функціональна система включає «взаємодію цілого ряду аналізаторних систем, спирається не на одну вузьку ділянку мозку, а на спільну роботу ряду його морфологічних утворень, які також тісно взаємодіють між собою. О. Лурія виділяє три основні функціональні блоки в діяльності мозку. Один з них забезпечує «неспаннє кори» і дає можливість подовженого здійснення вибіркової діяльності, другий забезпечує «отримання», «переробку» та «збереження» інформації, третій - програмування, регуляцію та контроль діяльності, яка відбувається. Мова - це функціональна система, яка спирається на спільну діяльність вторинних та третинних зон мозку, в основному другого і третього функціональних блоків лівої півкулі» [Логопедія або Шохор-троцька].

Мовленнєва діяльність має складну структуру. Вона включає сукупність складних операцій, вмінь і навичок, які поступово формують та забезпечують засвоєння мови і її використання з метою спілкування.

В психології мовлення дослідники Лев Виготський, Олексій Леонтьєв (молодший), Олександр Лурія виділяють два рівні опанування дитиною мовленнєвою діяльністю. Перший – рівень практичного оволодіння мовою, мова для дитини виступає тільки як засіб спілкування, і другий, який є рівнем усвідомленого відношення до

мовленнєвої діяльності. На другому рівні дитина починає свідомо відноситися до мови, її формальна сторона стає предметом усвідомлених довільних дій. В результаті таких дій усвідомлюється символічне відношення між мовним кодовим знаком і значенням, яке він кодує, та формується функціональне застосування цих знаків. Лев Семенович зазначав, що тільки в результаті спеціально організованого навчання у дитини формується усвідомлене та довільне відношення до мови.

У мовознавстві та психології, згідно науковим розробкам Сергія Рубінштейна, визначають дві основні функції мови - комунікативну і сигніфікативну, або мисленнєву, завдяки яким мова є засобом спілкування та формою існування думки, свідомості. Вони формуються одна через другу і функціонують одна в одній. Соціальний характер мови, як засобу спілкування, та її позначальний характер нерозривно пов'язані між собою. У мові в єдності та внутрішньому взаємопроникненні представлені суспільна природа людини та властива їй свідомість [26, 4].

У мовознавстві функцій мови визначають значно більше: це «інформативна, номінативна, дейктична (вказівна), релятивна (відношення), прагматична (функція впливу), експресивна, емоційна, оцінювальна, контактна, спонукальна, регулююча, плануюча. В ході розвитку і навчання дитина засвоює всі мовні функції» [56].

Відомо, що основним елементом мови є слово.

Слово визначається вченими як «виключна здатність людини виражати свої думки і почуття, здатність мовити, спілкуватися». Найважливішими ознаками слова, є: - внутрішня впорядкованість звуків (складових слова); - наголос; - лексичне значення (щось називає або виражає); - можливість поділу на менші мовні одиниці, морфеми (основу, закінчення, префікс тощо); - поєднання з іншими словами в реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; - наявність у реченні граматичних форм і синтаксичних функцій.

Більшість мовознавців вважають, що «слово – найконкретніша мовна одиниця, основна і базисна. Мова - це перш за все мова слів, а не форм чи звуків. Тому-то спроби дати дефініцію слова не припиняються. Ось деякі з визначень:

Визначення Р. Будагова: «Слово – найважливіша одиниця мови, яка позначає явища дійсності та психічного життя людини і звичайно однаково розуміється колективом людей, які розмовляють однією мовою й історично пов'язані між собою» [???];

Визначення О. Ахманової: «Слово – граничний складник речення, здатний безпосередньо співвідноситися з предметом думки» [???];

Визначення Б. Головіна: «Слово – найменша смислова одиниця мови, вільно відтворювана в мовленні для побудови висловлювань» [???];

Визначення Д. Ганич та І. Олійник: «Слово – мінімальна структурно-семантична одиниця мови, яка виражає своїм звуковим складом поняття про предмети, процеси, явища дійсності, їхні ознаки чи відношення між ними, вільно відтворюється в мовленні і служить для побудови висловлювань» [???];

Визначення Є. Кротевич, Н. Родзевич: «Слово - оформлена за нормами даної мови, неподільна на менші подібні єдності мовна одиниця, що складається із звука чи комплексу звуків і називає певні предмети, процеси і явища об'єктивної дійсності та їх ознаки або тільки вказує на них чи на відношення між ними, або виражає емоційно-вольові прояви» [38].

Як бачимо, для всіх визначень спільним є акцентування на смисловому аспекті слова (щось позначає). Як засвідчують усі вищенаведені визначення, слово - це єдність звучання і значення. Нема слів без звукової оболонки, але й нема слів без значень. Слово - двостороння одиниця: має план вираження (звукова оболонка, експонент) і план змісту (значення).

О. Лурія визначив такі основні функції слова: анотативна

(референтна),. Першою є його позначаюча роль [ 38]. Слово дійсно позначає предмет, дію, якість або відношення. В психології цю функцію словами за Л. Виготським прийнято позначати як предметну віднесеність, як функцію уявлення, заміщення предмета. Дякуючи слову людина може оперувати речами уявно за їх відсутності, чинити розумові дії, розумові експерименти над речами. Слово дає можливість передавати досвід від індивіда до індивіда та забезпечує можливість засвоєння досвіду поколінь.

Найбільш суттєву роль, на думку О.Р. Лурія, відіграє друга найважливіша функція слова, яку Л.С. Виготський назвав безпосередньо значенням. О.Р. Лурія визначає її як «категоріальне» або «понятійне» значення.

Під значенням слова, яке виходить за межі предметного віднесення, розуміється здатність слова не лише заміщати або уявляти предмети, не лише викликати близькі асоціації, але й аналізувати предмети, вникати глибше у властивості предметів, абстрагувати та узагальнювати їх ознаки. Слово не лише заміщає річ, але і аналізує річ, вводить цю річ у систему складних зв'язків та відношень. Відволікаючу або абстрагуючу, узагальнюючу та аналізуючу функцію слова Лурія О.Р. називає «категоріальним» значенням [ 38].

Слово є не лише знаряддям мислення, але і засобом спілкування. Будь-яке спілкування - інакше кажучи, передача інформації - необхідно потребує, щоб слово не лише вказувало на певний предмет, але і узагальнювало відомості про цей предмет. Інакше кажучи слово виконує складну функцію аналізу речі, передає досвід, який сформувався в процесі історичного розвитку поколінь.

Отже, слово як елемент мови завжди позначає відому річ, ознаку або відношення, а мова складається з системи складних кодів, які вводять цю річ в системи зв'язків та відношень.

Добре відомо, що багато слів мають не одне, а декілька значень,

позначаючи зовсім різні предмети. Такі слова добре відомі як в українській мові, так і в інших мовах; вони називаються «омонімами». Багатозначні слова зустрічаються не так рідко, і «полісемія» є скоріш правилом мови, ніж виключенням [ 38]. Явище багатозначності слів ширше, ніж це здавалось, та що точна «предметна віднесеність або найближче значення слова є по суті *вибором* потрібного значення з ряду можливих» [38].

Все це дало багатьом дослідникам привід вважати, що слово майже ніколи не має лише однієї, твердої та однозначної предметної віднесеності та що більш вірним буде твердження, що будь-яке слово завжди багатозначне та є полісемічним [ 38]. Факт багатозначності слів не вичерпується, однак, лише згаданим явищем полісемії слова. Найбільш суттєвим є те, що поряд з прямим «референтним» або «денотативним» значенням слова існує ще і різноманітна сфера того, що прийнято називати «асоціативним» значенням [ 38].

За твердженням мовознавців, «конкретне значення багатозначного слова виявляється в контексті, тобто в сполученні його з іншими словами. Правильно побудований контекст усуває багатозначність слова і, отже, не породжує двозначності. В кожному окремому контексті багатозначне слово вживається з якимсь одним значенням. Одне із значень багатозначного слова є прямим, а всі інші - переносними. Пряме значення є для слова первинним, з цим значенням слово вперше заявляється у вимові. Переносні значення є для слова вторинними. Слова з прямим значенням - це звичайні назви предметів, явищ. З цими значеннями подані слова зрозумілі не тільки в реченнях, а й тоді, коли їх вживають окремо. Багатозначність слів можлива тому, що між предметами, явищами є чимало спільного, що одне явище певними своїми ознаками подібне до інших. Внаслідок цього одним і тим же словом можуть називатися схожі між собою предмети, тобто певна назва (слово) з одного предмета може переноситись на інший [15, 19]. На цій підставі в сучасній українській мові

виділяють три основні типи переносного значення слів – метафора, метонімія і синекдоха. Характеристику цих типів переносних значень слів дивись у додатку А.

Отже, багатозначність (полісемія) слів - це їх «властивість уживатись в різних значеннях. Ці значення об'єднує якась спільна ознака. Тому при багатозначності маємо не стільки слів, скільки значень має кожне з них, а одне слово. Джерело багатозначності - в переносних значеннях слів (у метафорі, метонімії, синекдосі)» [33]. Ці значення становлять велике багатство української мови, служать засобами її образності й виразності. Без переносного значення слів немає мови художнього твору.

Серед мовних засобів виразності особливо важливе місце належить омонімам, синонімам та антонімам. Характеристику зазначених мовних засобів виразності дивись у додатку Б.

Наявність багатой системи синонімів створює великі можливості для вибору їх у мовленні. Стилiстично доцiльне використання синонімiв допомагає й образно висловити думку, а в багатьох випадках наповнює її потрібною емоцією. Багатство синонімів у мові - велике багатство мови, одна з основ її високої культури.

Отже, у процесі словникової роботи діти часто зустрічаються з таким лексико-семантичним явищем, як синонімія.

Робота над синонімами допомагає досягти точності в розумінні різних відтінків значення слова, привчає дітей вдумуватися в зміст уживаних слів, семантично правильно будувати словосполучення, вибирати найбільш потрібне слово й уникати повторень у мовленні, сприяє переходу слів із пасивного в активний словник. Спеціально підібрані завдання підвищують довільність, усвідомленість побудови висловлювання, виробляють звичку правильно вживати відомі дітям слова [34, 10, 1, 7, 9].

Антоніми є важливим художньо-зображувальним засобом мови.

Вони допомагають висловити думку точно й дохідливо, яскраво й образно; антоніми лежать в основі антитези, тобто такого звороту мови, в якому різко протиставляються протилежні думки, явища, риси характеру. Тому антоніми широко використовуються в художній, науковій, публіцистичній літературі, в розмовному стилі, у народній творчості.

Засвоєння антонімії вимагає сформованості в дитини уміння виділяти подібне і різне в предметах та явищах, у різних видах практичної діяльності.

У розвитку словника важливе місце займає робота над антонімами. Вона корисна тим, що привчає дітей до зіставлення предметів та явищ за різними ознаками: часовими і просторовими відношеннями, за величиною, кольором, вагою тощо. Таким чином, у дітей розвивається розумова операція порівняння, що забезпечує формування лексичних узагальнень більш високого рівня [11, 33]. Крім того, така робота сприяє активізації таких частин мови, як дієслова, прикметники, якими збіднене мовлення дітей дошкільного віку.

Відхилення в розвитку мовлення позначаються на формуванні всього психічного життя дитини. Вони ускладнюють спілкування з оточуючим, нерідко заважають правильному формуванню пізнавальних процесів, впливають на емоційно-вольову сферу. Під впливом мовленнєвого дефекту часто виникає ряд вторинних відхилень, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому.

## **1.2. Роль художньо-мовленнєвої діяльності в розвитку дитини**

Визначальним напрямом у роботі з розвитку мовлення дітей вченими вважається лексична робота, що передбачає тлумачення лексичного значення слова.

Кількісне і якісне збагачення дитячого словника може бути успішним за умов: вироблення в дітей лексико-семантичного і системно-лексичного погляду на слово; забезпечення систематичного,

цілеспрямованого характеру словотворчих вправ; активізація розумової діяльності дітей; відбору лексики для включення у зміст словотворчих вправ.

А.М. Богущ виокремлює спеціальні завдання словникової роботи. З-поміж них: заміна діалектизмів, місцевих говорів словами літературної вимови; збагачення словника дітей народними образними виразами, прислів'ями, приказками, антонімами, синонімами, метафорами, епітетами; засвоєння дітьми узагальнень, понять; розуміння прямого (основного) і переносного значення слова; засвоєння значення слова; формування навичок словотворення тощо [8].

Лексична робота спрямована на формування у дошкільників умінь відбирати лексичні засоби, що є найбільш відповідним змісту (розкриття значень багатозначного слова, використання синонімів і антонімів) є, на думку методистів (Н.В. Гавриш, О.С. Ушакова), найсуттєвішою (за дієвістю і впливовістю) у процесі формування усвідомлення явищ мови і мовлення [39].

Особливе місце у словниковій роботі з дітьми старшого дошкільного віку посідає робота над розкриттям смислової сторони багатозначних слів, що забезпечує розширення словника за рахунок розуміння значень уже відомих дітям, сприяє формуванню навичок правильно вживати слова і в подальшому слугує визначальними умовами загальної культури мовлення людини.

Найкращими засобами розвитку образної лексики є «художня література та усна народна творчість. Це такі види мистецтва, які супроводжують людину з перших років її життя. І на цій першій сходинці, в дошкільному віці, коли закладається фундамент особистості, формується психіка, уявлення дитини про довкілля, інтенсивно розвивається мовлення. Значення літератури та фольклору, його малих жанрів важко переоцінити. Вони є найважливішими джерелами розвитку дитячого мовлення, могутнім чинником виховання й освіти. Усвідомлення високого



призначення творів мистецтва слова для виховання молодого покоління традиційне для вчених, педагогів, письменників усіх часів» [???].

Виховна та художня цінність літературного мистецтва обумовлена специфікою засобів втілення в ній художньої уяви, здатної викликати яскраві уявлення про довкілля, впливати на почуття та свідомість людини.

Загальні принципи образного відбиття дійсності виражені в різноманітних літературних жанрах: епічних поемах, повістях, розповідях, віршах тощо.

Мові художньої літератури притаманні такі особливі якості: образність, виразність, жвавість. Художнє слово емоційно забарвлює твір, і тому його зміст викликає гостроту думки та почуття, впливає, переконує, виховує, розвиває образне мовлення у читача чи слухача.

Живодайним джерелом розвитку художньої літератури є усна народна творчість, яка утворює разом з літературою мистецтво слова.

За визначенням А. Новікової, «фольклор - це справжня народна енциклопедія народу, яка дає повне уявлення про його ідейно-естетичні багатства» [???].

Фольклор вирізняється не лише ідейною глибиною, але й високими художніми якостями. Художня система українського фольклору дуже своєрідна. У ньому виробилися особливі жанрові форми творів, самобутні, не тотожні літературним - билини, казки, легенди, давні перекази, пісні, а також малі форми - частівки, потішки, прислів'я, приказки.

Класичним зразком фольклору є казка - жанр усної народної творчості. Широке використання казок позитивно впливає на збагачення словника дошкільнят специфічними казковими зворотами, фразеологізмами. Тексти казок допомагають дітям правильно будувати діалоги, впливають на розвиток зв'язного логічного мовлення, роблять мову дітей емоційною, образною, красивою. Тобто казка є засобом навчання та розвитку рідної мови.

У казці закладено величезний естетичний потенціал, який виявляється в яскравому, романтичному зображенні казкового світу, ідеалізації позитивних героїв, обов'язковому щасливому кінці, у захопленості, яка поєднується із повчальністю. Будь-який казковий сюжет вирізняє чіткість та динамічність розвитку дії, багатоепізодичність, драматична напруга, закінченість. Специфіка композиції казки - у наявності зачину та кінцівки, повторенні епізодів, трьохсходинковій побудові сюжету. Багата, колоритна мова казок зачаровує слухача, викликає у нього яскраві образи, збуджує його уяву.

Казка - це форма спілкування та передачі досвіду, це система виховання нових поколінь. Казка не тільки забавляє, зворушує, захоплює, але й ставить питання. Вона хоче щоб дитина думала. Казка - пожива для душі. Бо у казках можна знайти повний перелік людських почуттів, проблем та образні способи їх вирішення. Невипадково величезний інтерес до казки в усіх європейських країнах співпадав у часі з багатьма значними науково-технічними відкриттями [31].

«Казка - краще у світі золото, те золото, що виблискує вогником в очах дітей, бринить сміхом з їхніх вуст і з вуст їхніх батьків», - так казав Г.-Х. Андерсен. Слухаючи казку, малюки накопичують підсвідоме певний, символічний «банк життєвих ситуацій». Активним користувачем цього банку дитина стає лише тоді, коли почне усвідомлювати «казкові уроки», відповідати на питання «Чого нас з тобою навчає казка?», почне співвідносити ці відповіді зі своєю поведінкою.

А ще казки несуть надзвичайно важливі для нас ідеї:

1. Оточуючий нас світ - живий. В будь-яку хвилину все може заговорити з нами. Ця ідея важлива для формування бережливого і осмисленого відношення до того, що нас оточує: люди, рослини, рукотвори і речі.

2. Речі, що ожили, здатні діяти самостійно і мають право на своє самостійне життя. Ця ідея важлива для формування почуття для

сприйняття іншого.

3. Розмежування добра і зла, перемога добра. Ця ідея важлива для підтримки бадьорості духу і розвитку прагнення до кращого.

4. Найцінніше дістається через випробування, а те, що дається даром, може швидко зникнути. Ця ідея важлива для формування механізму бачення і досягнення цілі.

5. Навколо нас безліч помічників, але вони приходять на допомогу лише в тому випадку, якщо ми не можемо впоратись із ситуацією чи завданням самостійно. Ця ідея важлива для формування самостійності, довіри до оточуючого світу [31].

Казка - це колективно створена і традиційно збережена народом прозаїчна художня оповідь реального змісту, що потребує використання прийомів вигаданого зображення реальності. Це епічне оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного або соціально-побутового характеру зі своєю системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних і сатиричному викриттю негативних образів, усномовний художній твір з певними композиційними і мовно-структурними особливостями.

Досліджуючи проблему формування мовлення у дітей, Софія Русова зазначала, що інтерес до мови у дітей спостерігається від року до трьох, інтерес до гри - з двох до п'яти років, інтерес до казок - з трьох до шести років. Тому зрозуміло, що вправи з казкою це те, що природно необхідне дошкільнятам [31].

Проблема використання казки в мовленнєвому розвитку дошкільників знайшла своє відображення у дослідженнях Гаврик Н.В., Насруллаєвої Н.Н., Фесенко Л.І., Шибицької А.Є.

Так, предметом дослідження Л.І. Фесенко виступив процес розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами української народної казки. У ході дослідження вченою було доведено доцільність використання української народної казки у мовленнєвому

розвитку російськомовних дошкільників [21].

Українська народна казка, за А.Є. Шибицькою, здійснює безпосередній вплив на словесну діяльність, сприяє розвитку образного мовлення, вчить засобам побудови оповідання [27].

Емоційне, свідоме сприйняття казки, за Н.Н. Насруллаєвою, є своєрідним підґрунтям, певною умовою виразності мовлення [10]. У ході дослідження вченою було доведено психологічну і вікову відповідність казки, з'ясовано вплив художньо-зображувальних засобів з експресивно-емоційним забарвленням на мовленнєвий розвиток дошкільника. При цьому, зауважимо, що дослідження Н.Н. Насруллаєвої мало на меті передусім вирішення дещо узагальнених завдань, спрямованих переважно на формування вмінь правильно слухати і сприймати змістову та образно-виразну сторони казки, не акцентуючи увагу саме на збагаченні словникового складу лексичним багатством казкового тексту [10].

Художню цінність казки визначають насамперед конкретність, образність у змалюванні героїв, органічний зв'язок із зовнішнім виглядом і поведінкою. Мова казки, за Н.С. Карпінською, завдяки наявності «влучних епітетів» сприяє мовленнєвому розвитку дошкільників [30].

У дослідженні Л.Я. Бірюк розроблено методику збагачення словника молодших школярів у процесі вивчення російської народної казки. Використання образного лексичного матеріалу казкового тексту на уроках читання сприяє, за Л.Я. Бірюк, збагаченню мовлення молодших школярів і є передумовою для розвитку образних уявлень у дітей [4].

Окрім казки в розвитку образної лексики дітей старшого дошкільного віку важливу роль відіграють малі форми усної народної творчості, такі як прислів'я, приказки, потішки, загадки.

Прислів'ями називають короткі, влучні, глибокі за силою думки народні вислови та судження про життєві явища, що вирізняються простотою та стислістю, логічною закінченістю, образною виразністю. Характерними особливостями прислів'їв є алегорична манера судження,

узагальнення, виражене в конкретній формі, стійкість, суворість форми, що дає можливість легко їх запам'ятовувати. Художня цінність прислів'їв — у їх яскравій виразності, різноманітності художніх засобів, особливій ритмічній організованості. У цих поетичних мініатюрах багато поезії та змісту.

До прислів'їв у народному мовленні близькі приказки. Дуже подібні своєю стислістю, силою судження, поетичною виразністю з прислів'ями, приказки, утім, істотно від них відрізняються. За визначенням В. Даля, приказка - це «складний, короткий вислів, що побутує в народі, але не становить повного прислів'я».

Основне призначення приказок - надавати розмовному мовленню барвистості, емоційної виразності, образності. Прості, не великі обсягом, вони дивують своєю оригінальною побудовою, широким використанням мовних виразних засобів. Все у них економно, доцільно, кожне слово - на місці, а сполучення слів породжує неочікувані образи.

Важливим засобом збагачення словника дошкільнят є загадка. Загадка - це короткий опис предмета або явища, часто в поетичній формі, який містить в собі хитромудру задачу у вигляді запитання, описового речення. Словом «загадка» визначають будь-яку невідомість, яку людина хоче знати, відкрити, розгадати. У давнину слово «гадати» (від якого має початок слово «загадка») означало «думати», «розмірковувати». Це «поетична формула, яка свідомо приховує від слухача основне значення, виражене цією формулою. По своїй суті кожна загадка є хитромудрим запитанням, в основі якого лише натяк на щось» [???]. У загадках предмет не називають, а лише описують його і натякають. Багато загадок складається з метафоричних образів, але існують також і описові загадки та побудовані засобом заперечення [15].

Отже, загадки збагачують знання дітей, формують уміння аналізувати предмети та явища, порівнювати, узагальнювати, робити умовиводи, а значить розвивають логічне мислення дитини, а також її

уяву, а саме: здатність відтворювати за словесним описом образ об'єкта, який слід відгадати.

Мову загадок, як і мову всіх фольклорних жанрів, вирізняє точність, барвистість, виразність. Для загадок характерний високий ступінь метафоричності, ритмічна пропорціональність, гіперболізація зображення завдяки виділенню, укрупненню окремих ознак і якостей, одуховленню, уособленню неживого світу, яке надає загадці особливої поетичності.

Загадки з давніх-давен були однією з форм навчання молоді, через них передавався життєвий досвід народу, знання, а також перевірялися розумові здібності, кмітливість, оцінювались знання, спостережливість, допитливість.

Загадки розвивають абстрактне мислення, збагачують мовлення описами, порівняннями, епітетами. Вони сприяють розвитку уваги, уяви, пам'яті, формують вміння творчо використовувати раніше набуті знання, виконувати аналіз, синтез, проводити класифікацію, узагальнення, робити висновки.

Розгадування загадок - це складна розумова діяльність. Активізується і збагачується словниковий запас, засвоюється синтаксис рідної мови, розвиваються уявлення про можливості переносного використання значення слів.

Відгадування загадок впливає на розвиток мислення і уявлення, розвивається спостережливість на основі сприймання.

Загадки сприяють розвитку естетичного смаку, моральному вихованню, розвивають здатність емоційно сприймати навколишнє, формують любов до народної творчості, до рідного краю, природи.

Загадки - один з найдавніших народнопоетичних жанрів. На основі народних загадок письменники створили чимало цікавих літературних загадок. З часом загадки перейшли в дитячий фольклор.

Як жанр народної творчості, літературна загадка продовжує народні традиції і ґрунтується на такому ж образному уявленні предмета або

явища, порівнянні і співставленні, але вона суттєво відрізняється від народної загадки. Літературна загадка відрізняється за формою. Народна загадка зберігається у пам'яті народу, тому вона коротка, точна.

Літературна загадка може мати розгорнутий опис з безліччю ознак. Вона має книжний стиль.

Стислість народної загадки вимагала містких, виразних, іноді грубуватих мовних засобів, розмовного стилю, звичного для усного мовлення.

Тематика загадок надзвичайно різноманітна.

Загадки різноманітні не тільки за тематикою, а й за змістом. Про одне й те саме явище, предмет, тварину може бути кілька загадок, кожна з яких характеризує його з різних боків - одна має опис зовнішнього вигляду, інша - характеру застосування.

В загадках про предмети домашнього вжитку зазначене характерне у зовнішньому вигляді предмета, на те, з чого зроблено предмет, його призначення. В загадках про тварин діти дізнаються про величину, частини тіла, форму очей, довжину ніг, вух, хвоста. Деякі загадки звертають увагу на те, де живе тварина, як захищається, яку користь вона приносить людям, чим живиться. В загадках про рослини, овочі та фрукти зазначені особливості зовнішнього вигляду - форма, колір, смак [31].

За О.П. Кудрявцевою виділяють 5 видів загадок:

- 1) загадки лише з точно визначеними ознаками;
- 2) загадки лише з зашифрованими ознаками;
- 3) загадки із заперечливими порівняннями та точно визначеними ознаками;
- 4) загадки із заперечливими порівняннями та зашифрованими ознаками;
- 5) комбіновані загадки з точно визначеними та зашифрованими ознаками.

Художня форма малих фольклорних жанрів поєднується з глибокою

узагальнювальною думкою. Це дає можливість використовувати їх як важливий засіб мовленнєвого розвитку дітей.

Сприйняття літературного твору буде повноцінним лише за умови, якщо дитина до нього підготовлена. Отже, варто звернути увагу дітей не тільки на зміст, а й на мовні засоби виразності, які в них використовуються, тобто розвивати у дитини художньо-мовленнєву діяльність.

### **1.3. Проблема формування художньо-мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення**

Проблема загального недорозвинення мовлення ґрунтовно досліджувалася протягом багатьох років. Вона знайшла відображення в працях відомих вчених (Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.Б. Філічева, Г.В. Чиркіна, М.В. Шевченко, М.К. Шеремет та ін.). У дослідженнях виявлено і визначено характерні відхилення у формуванні кожної зі сторін мовної системи при ЗНМ, а також розроблено шляхи корекції названих дефектів.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) визначається як така форма мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного) [ 36, 37, 22].

ЗНМ може спостерігатися й при найбільш «складних формах дитячої мовленнєвої патології: алалії, афазії, дизартрії, ринолалії. Мовленнєві порушення у цих категорій дітей обумовлені несформованістю або розладом психологічних і фізіологічних механізмів мовлення на ранніх етапах онтогенезу [20].

У більшості випадків при цьому порушенні має місце не тільки недорозвинення, але і системний розлад мовлення [23]. Залежно від ступеня прояву дефекту, Р.Є. Левіною [23] умовно виділено «три рівні загального недорозвинення мовлення. Аналіз робіт показав, що перший



рівень ЗНМ характеризується повною, або майже повною, відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що нормально розвиваються, мовлення в основному сформоване. Присутні в мовленні звукокомплекси та звуконаслідування, найчастіше незрозумілі оточуючим, супроводжуються жестами. Діти можуть користуватися окремими загальноживаними словами, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру і звукове оформлення. Морфологічні елементи мови для вираження граматичних значень відсутні, діти майже цілком не розуміють значень граматично змінених слів. Звернене мовлення діти розуміють ситуативно, пасивний словник значно ширший, ніж активний. Тому про таких дітей говорять: «Усе розуміє, але нічого не може сказати» [23].

Другий рівень загального недорозвинення мовлення «характеризується більш високою мовленнєвою активністю дітей. Наявне фразове мовлення, хоча і фонетично, і граматично воно є спотвореним. Словниковий запас збіднений, обмежений і значною мірою відстає від вікової норми. У лексиконі переважають іменники, окремі дієслова, вкрай обмежена кількість прикметників. Діти не використовують у мовленні багатьох назв, навички словотворення практично відсутні, замінюють слова іншими, близькими за значенням. Граматичну систему мови характеризують грубі помилки щодо використання багатьох граматичних форм, в узгодженні слів, труднощі у вживанні прийменників (пропуски, заміни). Фонетична сторона мовлення істотно порушена: страждає вимова багатьох груп звуків, відзначаються нестійкі і нечіткі артикуляції наявних звуків, присутні недоліки фонематичного сприймання, не сформовані фонематичні уявлення. Характерним для мовлення дітей із другим рівнем ЗНМ є порушення складової структури слова, що зумовлено низьким рівнем фонематичних (сенсорних) і артикуляційних (моторних) можливостей дитини» [23].

Діти з третім рівнем загального недорозвинення мовлення мають

розгорнуте фразове мовлення з певними недоліками у засвоєнні лексико-граматичної і фонетико-фонематичної систем. Звукова і складова структури мовлення (у порівнянні з другим рівнем) більш сформовані, але помилки все ще трапляються.

«Словниковий запас дітей поповнюється за рахунок збільшення кількості слів, що означають назви предметів, явищ, якостей, властивостей, відносин, дій. Кількість слів з абстрактним значенням збільшується повільно і значно відстає від норми.

Дітям з III рівнем ЗНМ властиві помилки словотворення і словозміни. Недостатньо сформованим є морфологічний аналіз. Діти зазнають труднощів в утворенні іменників за допомогою суфіксів, дієслів за допомогою префіксів, відіменникових прикметників, не вміють вільно оперувати морфологічними одиницями.

У дітей з III рівнем мовленнєвого недорозвинення спостерігаються стійкі відхилення в засвоєнні і вживанні граматичних засобів мови. Відзначаються труднощі розуміння складних логіко-граматичних конструкцій. В експресивному мовленні часто припускаються помилок у граматичних змінах слів і їх узгодженні в реченні. Характерними залишаються помилки у використанні простих і складних прийменників.

Недоліки розвитку лексики, граматики, звуковимови яскраво виявляються в різних формах монологічного мовлення. Під час складання розповіді за сюжетним малюнком або за серією малюнків, діти тільки перераховують назви предметів, дії. Під час переказу пропускають окремі ланки, втрачають сюжетну лінію, не утримують у пам'яті назви діючих осіб тощо» [23].

Ряд дослідників (Богоявленський Д.Н., Гвоздєв О.М., Леонт'єв О.О., Соботович Є.Ф., Ельконін Д.Б. та ін.) підкреслюють, що головною рушійною силою розвитку мовлення дитини дошкільного віку є семантика мови і вагомого значення надають розширенню меж смислової сторони слова як важливому завданню словникової роботи.

Засвоєння дитиною лексичної семантики є одним із найскладніших психологічних процесів. Так, «за даними Аркіна Є.А. кількісний показник словника в онтогенезі складає: 1р. - 9 слів, 1р.5м. - 39 - 100 слів, 2р. - 200 - 400 слів, 3р.бм. - 1000 - 1110 слів, 4р. - 1600 - 1926 слів, 5р. - 2200 слів. Такий розвиток в 4 роки забезпечує дитині практично повне розуміння мовлення дорослих, а також можливість словесно оформити і виразити власні думки» [20].

У науково-теоретичній літературі виділяються такі чинники, що зумовлюють процес розвитку лексичної сторони мовлення дитини дошкільного віку з нормотиповим розвитком та є орієнтовними критеріями оцінювання словника.

- «завершення формування фонологічних узагальнень, константність слухового сприймання;
- оволодіння дитиною різними рівнями лексичних узагальнень (Виготський Л.С., Леонтьєв О.О., Лурія О.Р., Кольцова М.М. та ін.);
- засвоєння системи морфологічного словотворення (Гвоздєв А.Н., Леонтьєв О.О., Лурія О.Р., Ушакова Т.Н., Цейтлін С.Н., Шахнарович А.М., Зльконин Д.Б. та ін.);
- сформованість різних типів смислових зв'язків між словами (Воробйова В.К., Лалаєва Р.І., Серебрякова Н.В., Леонтьєв О.О., Лурія О.Р., Серебрякова Н.В., Соботович Є.Ф. та ін.)» [20].

У дітей починаючи з 10 міс. до 1р. 8міс. до 2 років формується фонематичне сприйняття (перцептивний рівень слухового сприймання) і на цій основі здійснюється стабілізація звукового образу слів. Сформованість «перцептивного рівня слухового сприймання зумовлює оволодіння узагальнених звукотипів (фонем), та розвиток константності сприймання звукової будови слова. Тому слова легше запам'ятовуються дітьми і відбувається встановлення зв'язку між звукокомплексом та значенням» [20]. Цей чинник є головним у розвитку словника дитини.

Формування звукової системи мовлення у дітей дошкільного віку з

мовленнєвими порушеннями відбувається з урахуванням вищезазначених закономірностей, однак має певні специфічні особливості.

Дані Є.Ф. Соботович вказують, що «під час діагностики мовленнєвих патологій важливим є визначення порушень кожного рівня слухового сприймання й операцій, що його забезпечують. Так, дефекти слухового аналізатора, що призводять до первинного порушення сенсорного рівня сприймання, викликають одну форму сенсорної алалії, при якій дитина не може повторити слова на імітаційному рівні. У результаті цього вторинно страждає фонематичне розрізнення, звукові образи слів, імпресивне мовлення» [35].

На думку дослідників (Данілавічуте Е.А., Соботович Є.Ф. та ін.), порушення слухового сприймання і контролю дітей раннього віку за еталонним мовленням дорослих, у порівнянні із власним, призводять до того, що фонематичні уявлення дошкільника про звуковий склад слів рідної мови розвиваються на основі власної неправильної вимови. Саме в таких виникають численні заміни фонем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

Становлення лексичної сторони мовлення. Л.С.Виготський підкреслював, що «значення слова в мовленні дорослих (при мовній нормі) і в мовленні дитини - не одне й те саме; значення слова розвивається» [17].

Доведено, що дитячі слова лише поступово набувають статусу повноцінних словесних знаків. Значення, що закріплюються за ними, постійно змінюються і розвиваються. На початковій стадії розвитку мовлення дитина спирається на уявлення, а не на поняття, опановує предметну віднесеність слова, слово-найменування. Тому в ранньому віці ще не можна говорити про оволодіння власне значенням слова (ширше - значенням знака мови). У процесі розвитку дитини слова усе більше відриваються від тієї ситуації, з якою вони були первинно пов'язані [13].

Повне значення слова, слово-поняття дитина опановує порівняно пізно.

Оволодіння узагальнюючою функцією слова (найбільш простим рівнем лексичних узагальнень) є проривом у розвитку лексичної семантики і свого роду початковою ланкою для формування узагальнень більш високого рівня.

За даними вивчення мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення [20] визначено специфіку класифікацій слів на основі їхніх семантичних ознак. Так, угруповання семантично далеких лексем викликають певні утруднення. Виконання завдань з угруповання семантично близьких лексем, все одно, супроводжується ще великою кількістю помилок (*Горобчик, комар, сова - зайве слово сова, тому що вона не літає, а сидить на дереві*) [20]. Іноді в угрупованнях діти часто не виокремлюють загальну понятійну ознаку, проте здійснюють класифікацію на основі спільності зображуваної ситуації, функціонального значення, що характерно для дітей молодшого віку.

У відповідях дітей з мовленнєвою патологією віддзеркалюються їхні розпливчисті уявлення про родовидові відношення, неточності розуміння значень деяких слів (*довгий, високий, побіг, квітне*).

Засвоєння системи морфологічного словотворення. «Увесь період розвитку дитячого мовлення від двох до п'яти років характеризується оволодінням величезною кількістю слів, різних за морфологічною будовою. Тривалий час продовжується період, коли дитина засвоює морфологію слів і те найближче значення, що мають ці слова. На даному етапі дитина засвоює морфологічну форму слова, конкретне значення, предметну віднесеність, але не засвоює абстрактного значення» [20].

Тільки у кінці дошкільного віку дитина підходить до засвоєння абстрактного значення слова. Тут формуються складні логічні мовні відносини.

Засвоєння системи морфологічного словотворення починається з

2 років. А вже до 4 років діти повною мірою (за винятком атипових випадків) опановують морфологічну систему рідної мови.

Вивчаючи закономірності використання мовних знаків в мовленнєвій діяльності дитини, О.М. Шахнарович розкрив послідовність механізму опанування морфемами і виділив дії й операції, що лежать в основі зазначеного процесу.

1. «Орієнтування на звукову форму слова, встановлення константного звукокомплексу в різних словах.

2. Сполучення звукокомплексу з деяким означуваним ним компонентом дійсності.

3. Встановлення жорсткого взаємозв'язку звукокомплексу зі значенням, що забезпечується смисловим рівнем слухового сприймання.

4. Перенос цього звукокомплексу на різні слова при тотожній дійсності (генералізація відносин). Здійснення цього механізму вимагає сформованості у дитини операції утворення за аналогією» [20].

Аналізуючи особливості засвоєння дітьми з мовленнєвими порушеннями системи морфологічного словотворення, можна виявити різні відхилення на кожному із зазначених етапів.

У старшому дошкільному віці у дітей із ЗНМ виявлено недостатню сформованість системи морфологічного словотворення, що виявляється в [3]:

- труднощах порівняння основного і похідного слова, виділення спільного і різного в звучанні цих слів;
- невмінні виділити мовний знак (словотворчу морфему), що вносить зміну в значення слова;
- труднощах оперування морфологічним складом слова;
- зниженому обсязі похідних слів.

Сформованість різних типів смислових зв'язків між словами. Дослідження вчених (Лурія О.Р., Виготський Л.С. та ін.) вказують на те, що слова в лексиконі не є ізольованими одиницями, а з'єднуються один з

одним різноманітними смисловими зв'язками, утворюючи складну систему семантичних полів.

У ході розвитку мислення і мовлення дитини, її лексика не тільки збагачується, але і систематизується, упорядковується. Слова ніби групуються в семантичні поля.

А.І. Лаврентьєва, «спостерігаючи становлення лексико-семантичної системи у дітей від 1р. 4міс. до 4 р., виділяє 4 етапи розвитку системної організації дитячого словника. На першому етапі словник дитини являє собою набір окремих слів (від 20 до 50). При цьому набір лексем є неупорядкованим. На другому етапі словниковий запас дитини починає швидко збільшуватися. Називання одного слова із певної групи викликає у дитини називання інших елементів цієї групи. Автор визначає цей етап ситуаційним, а групи слів - ситуаційними полями. Третій етап формування лексичної системи (тематичний) характеризується усвідомленням дитиною подібності визначених елементів ситуації й об'єднанням лексем у тематичні групи. Організація тематичних груп слів викликає розвиток лексичної антонімії (*великий - маленький, гарний - поганий*).

Особливістю четвертого етапу розвитку лексичної системи в онтогенезі є виникнення синонімії. Системна організація словника дитини наближається по своїй структурі до лексико-семантичної системи дорослих» [15].

У дітей із ЗНМ порушення розвитку лексики виявляються в більш пізньому формуванні лексичної системності, організації семантичних полів, якісній своєрідності цих процесів.

Вчені «(Воробйова В.К., ЛалаєваР.І., ЛевінаР.Є, Соботович Є.Ф. та ін.) вказують, що процес виділення ядра (центра) і периферії семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією значно затримується. Цей факт підтверджується тим, що у дітей 5-8 років із ЗНМ відбувається немовби паралельне збільшення синтагматичних і

парадигматичних асоціацій, у той час як у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком відзначається протилежна закономірність після 6 років: різке збільшення парадигматичних асоціацій і значне зменшення синтагматичних. А до 7 років у дітей із ЗНМ синтагматичні асоціації переважають над парадигматичними (у дітей з нормою навпаки) [15].

Отже, диференціація відносин усередині семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією має певні особливості.

Суттєвий вклад у вивчення засвоєння і використання дітьми із загальним недорозвиненням мовлення на практичному рівні лексики та граматики рідної мови внесли дослідження Лалаєвої Р.І., Серебрякової Н.В., Селіверстова В.І., Соботович Є.Ф., ТарасунВ.В., Ушакової Т.Н., Кудрявцевої О.А. та інших дослідників. Проте ці роботи відображають особливості засвоєння лексики дітьми із ЗНМ в цілому. Щодо особливостей вивчення саме образної лексики дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами української народної творчості, це питання предметом спеціального вивчення не було.

У дітей із ЗНМ відзначається затримка у формуванні семантичних полів, у порівнянні з нормою.

У методиках з розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ переважає підхід, відповідно до якого головним у словниковій роботі є розширення лексики, що визначається насамперед завданнями розумового виховання. В існуючих програмах навчання і виховання дітей п'ятого року життя [20], критеріями оцінки лексикону є обсяг, навички словотвору, підбір синонімів, однокорінних слів, наявність слів з переносним значенням тощо.

У словниковій роботі недостатня увага приділяється розвитку процесу засвоєння семантичної структури слова. Основне місце відводиться розширенню словникового запасу, навичок словотворення, ознайомленню дітей із синонімами, антонімами, з багатозначністю слова, але все це представлено в несистематизованому вигляді, як окремі, хоча і



необхідні, фрагменти загального процесу навчання дітей мові, розвитку мовлення і мовленнєвого спілкування. Безумовно, словникова робота повинна сприяти вирішенню цих завдань, але основним її напрямом, як показують сучасні дослідження, повинно бути забезпечення мовленнєвого розвитку дітей, створення умов для засвоєння мовних засобів і мовленнєвих навичок у системі подальшої підготовки дитини до шкільного навчання [11 та ін.].

Система поетапного корекційного навчання дошкільників із ЗНМ Н.С. Жукової, ОМ. Мастюкової, Т.Б. Філічевої [25] охоплює широкий діапазон рівнів мовленнєвого розвитку, починаючи з перших дитячих слів і закінчуючи розгорнутим фразовим мовленням. В основу формування правильного усного мовлення дітей покладена така одиниця мови, як речення з урахуванням закономірностей його синтетичного й аналітичного розвитку. Як кульмінаційний процес формування мовлення при його недорозвиненні автори виділили побудову граматично оформленого речення. Паралельно з логопедичною роботою пропонується проводити заняття з розвитку уваги, пам'яті, навичок конструювання тощо.

Але сучасні методики навчання далеко не завжди співпадають з даними досліджень дитячого мовлення, недостатньо пояснюють закономірності засвоєння дитиною мовних знаків. Більше уваги потрібно приділяти розвитку семантики слова, семантичних відношень між словами. Дотепер залишається недостатньо організованим процес засвоєння дітьми смислового різноманіття слова і можливості дітей середнього дошкільного віку в цьому відношенні використовуються не повною мірою [87].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПРИЙМАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗНОЇ ЛЕКСИКИ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ІІІ РІВНЕМ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ

Як свідчить теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, стан мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (особливо його лексична сторона) вивчено недостатньо. Проте в літературі є окремі дані про певні виявлені порушення у формуванні словника (обмеженість, неточність, труднощі актуалізації тощо).

Ці дані носять розрізнений характер і не дають цілісних уявлень про стан мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії.

У процесі констатуючого дослідження ми спиралися на дані психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дошкільників з нормальним розвитком [24, 17], еталонні рівні якої є умовними критеріями для оцінки цього розвитку.

Відповідно до вказаної періодизації, дитина старшого дошкільного віку (3-й рівень лексичного розвитку) починає засвоювати логічні зв'язки між явищами та різними фактами, своєрідно пояснюючи їх. Дошкільник опановує різні типи лексичних значень: антонімічні, твірні та похідні, деякі багатозначні, синонімічні, слова з різною мірою узагальненості. Діти цього віку розуміють і використовують у своїй мові слова, що відносяться до різних морфологічних категорій, і виражають їхні значення різного ступеня складності та узагальненості.

Нами було розроблено зміст методики констатуючого етапу дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сприймання та використання образної лексики дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

## 2.1. Принципи побудови та опис експериментальної методики

Експериментальне дослідження проводилося з урахуванням провідного для дошкільника практичного рівня оволодіння мовленнєвою діяльністю.

Метою цього етапу дослідження було виявлення рівня сформованості лексичної сторони мовлення зазначеної категорії дітей, а саме особливостей сприймання та використання образної лексики на матеріалі української народної творчості.

Досягнення поставленої мети здійснювалося за допомогою вирішення наступних завдань.

У процесі констатуючого дослідження передбачалося з'ясувати:

- 1) особливості використання у власному мовленні та розуміння слів з багатозначним значенням;
- 2) розуміння дитиною змісту загадок, складених за допомогою порівнянь, багатозначних слів, антонімів;
- 3) розуміння та використання дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ антонімів;
- 4) вміння добирати дітьми синоніми;
- 5) вміння дітей старшого дошкільного віку згадувати початок та кінець розповіді, переказувати оповідання близько до тексту;
- 6) уміння підбирати дітьми слова-аналогії за кольором, властивостями;
- 7) особливості розуміння та вміння пояснювати прислів'я.

Для вирішення цих завдань на основі теоретичного аналізу науково-літературних джерел та наших дослідницьких передбачень була розроблена методика обстеження художньо-мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку.

Оскільки провідним видом діяльності дітей даного вікового періоду є гра, тому ми проводили обстеження в ігровій формі.

Завдання були підібрані із загальних (А.М. Богуш, Н.П. Орланова,

Н.І. Зеленко, В.Н. Лихолетова, Н.С. Карпинська та ін.) та спеціальних (В.Н. Єр'оміна, Л.Н. Єфіменкова, Р.І. Лалаєва, Н.В. Серебрякова та ін.) методик таким чином, щоб можна було виявити особливості образної лексики дітей. Ці методики адаптовані до рівня сприймання і розуміння дошкільників із ЗНМ.

Важливою умовою, від якої залежить ефективність дослідження дитини, є спосіб його проведення.

Багаторічна практика науковців (Л.С. Виготський, Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, Л.В. Борщевська, А.Г. Обухівська) дає підстави стверджувати, що найефективнішим дослідження є тоді, коли воно здійснюється як сумісна діяльність дитини та дорослого, особливо коли дослідник ще в більшій мірі, ніж досліджуваний, зацікавлений у виконанні діагностичного завдання. Тобто ми спрямовували своє дослідження на виявлення можливостей дитини, а не недоліків. Це забезпечувалося використанням різних мір допомоги, які передбачені у методиці. Допомога експериментатора була дозована і включала два або три (в залежності від виду завдання) послідовних етапи - кожний наступний етап включав все більшу допомогу дитині, враховуючи складність і характер виконання експериментального завдання.

Перший етап допомоги полягав у тому, що дитині пропонували уважно перевірити виконання свого завдання. Це допомагало активізувати увагу дитини та виправити помилку, яку вона допустила.

Другий етап допомоги полягав у тому, що дитині задавали додаткові навідні запитання за змістом завдання.

Третім етапом допомоги були прямі за змістом завдання запитання, типу: чи може горіти обличчя? Чи може сонце грати?

Важливе значення має і форма проведення. Відомо, що найбільшої результативності досягається тоді, коли дорослий виявляє доброзичливість до дитини, кожному найменшу вдалу дію заохочує позитивними оцінками («Молодець!», «Ти правильно зробив!» тощо) [25]. Ми дотримувались

цього принципу, навіть коли дитина допускала помилку. їй лагідно говорили: «Ось тут ти трішки помилився, подумай добре» тощо. Ніяких негативних реплік на адресу дитини під час обстеження не було.

Для визначення особливостей використання та сприймання образної лексики дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення нами була розроблена система пред'явлення експериментальних завдань. Вона включає декілька етапів.

Обстеження ми починали з бесіди, яка є найбільш природною формою спілкування і сприяє встановленню емоційного контакту між експериментатором та досліджуваним. Ми пропонували дитині декілька запитань, які торкалися лише об'єктів її найближчого оточення. Наприклад:

1. Яке твоє ім'я?
2. Яке в тебе прізвище?
3. Як звати твою маму і тата?
4. Чи є в тебе сестричка або братик?
5. Як її (його) звати?
6. Яка твоя улюблена іграшка?

Відомо, що ігнорування емоційної неготовності дитини до обстеження веде до того, що досліджуваний не виявляє своїх істинних можливостей, а висновки, які робляться з результатів його діяльності, не відповідають дійсності. Тому лише після того, як із дитиною було налагоджено контакт, ми розпочинали роботу за розробленою методикою, пропонуючи дитині цікаві завдання.

У випадку, якщо дитина мала труднощі під час виконання завдання, їй надавалась допомога, кожний етап якої описаний на початку даної частини.

### **Оцінні критерії та загальні рівні виконання завдань методики**

На основі представленої експериментальної методики вивчення особливостей образної лексики у старших дошкільників із загальним

недорозвиненням мовлення нами були розроблені оцінні критерії, а саме:

1. Включення дитини в роботу. Зацікавленість до виконання завдань.
2. Ступінь розуміння поставленого завдання.
3. Правильність та швидкість виконання завдання.
4. Якість самоконтролю в процесі виконання завдань.
5. Здатність до сприймання та використання допомоги. Рівень сприйнятої допомоги.
6. Працездатність (активність, увага, втомлюваність).
7. Специфіка використання дошкільниками із ЗНМ своїх знань.
8. Особливості використання дітьми в мовленні образної лексики в процесі виконання різних завдань.
9. Особливості виконання дітьми завдань методики.
10. Широта словникового запасу, уміння користуватися всіма частинами мови, стан словотворчих процесів, розуміння лексичного значення слів.

Відносно до даних критеріїв нами були визначені загальні рівні виконання дітьми кожного завдання методики.

**Високий рівень (вікова норма).** Дитина легко включається в роботу. Розуміє завдання з першого пред'явлення, не потребує додаткових пояснень та повторювання, виявляє до нього жвавий інтерес. При правильному виконанні завдання - задоволена собою і бажає продовжити роботу. Завдання виконує безпомилково, не витрачає багато часу на пошук відповіді. Зробивши незначну помилку, дитина самостійно помічає її та вчасно виправляє без сторонньої допомоги. Здатна виконувати розумові операції у внутрішньому плані без опори на аналізатори. Дитина уважна, цікавиться наступним завданням, активно працює до кінця завдання, після його закінчення виявляє бажання зустрітися знову. Виконуючи завдання дитина у повній мірі користується наявними в неї знаннями. Відповідь містить образну лексику (якщо цього вимагає завдання). Дитина правильно пояснює багатозначні слова у всіх їх значеннях та зазначає їх суттєві

ознаки. Розгадуючи загадки дитина вільно створює образи на основі словесного опису та пояснює свою відповідь. Добір антонімів та синонімів не викликає труднощів. Діти вільно самостійно продовжують речення з підбором слів-аналогій за кольором та за властивостями. Самостійно пояснюють прислів'я та встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Мовлення дитини складається з різних частин мови, речення складні, поширені.

**I рівень** виконання передбачає зацікавленість у виконанні завдань методики. Дитина досить легко включається в роботу. Сприймає завдання з першого пред'явлення, хоча іноді має потребу почути його ще раз. Дитина зосереджується на завданні, але її дії невпевнені. Може зробити 1-2 помилки, але після звернення уваги на них, самостійно виправляє. Для успішного виконання завдання потребує допомоги дорослого у вигляді детальнішого роз'яснення інструкції чи наведення прикладів. Допомогу сприймає і використовує її в своїй діяльності. Здатна виконувати просте завдання на розумовому рівні, при наявності більш складного - спирається на допомогу у вигляді наочності. Застосовує набутий досвід в аналогічній ситуації. В процесі виконання завдань використання дитиною образної лексики не стійке. Дитина дещо звужує значення багатозначних слів, але зазначає їх суттєві ознаки. Виконуючи завдання з розгадування загадок відповідає вірно, але не завжди може пояснити свою відповідь. Добирає антоніми та синоніми не до всіх слів, але до більшої їх частини. Правильно добирає слова-аналогії за допомогою, пояснюючи основні особливості.

Дитина розуміє та пояснює прислів'я з допомогою у вигляді додаткового його пояснення. Словниковий запас відповідає віку, але деякі слова є лише в пасивному словнику дитини. В мовленні користується всіма частинами мови. До оцінки результатів своєї роботи не байдужа. Заохочення з боку дорослого спонукає дитину до подальшої продуктивної роботи. Під кінець заняття у дитини відмічається незначна втомленість.

**II рівень.** Дитина зацікавлюється пропозицією пограти, але зміст

завдання виявляється для неї важким. Прості завдання після багаторазового повторення та пояснення їх змісту, наведення прикладів на аналогічному матеріалі дитина в змозі виконати самостійно. Потребує наочної підказки. Складні ж завдання вимагають надання їй значної допомоги дорослого. Помилки у своїй роботі не помічає, якщо на них не вказують, не завжди може їх виправити. В дитини порушена функція активної уваги. Вона характеризується недостатньою концентрацією та дифузністю (неуважністю). Працездатність часто низька, але за допомогою заохочень та спонукаючих запитань можливо зацікавити дитину до продовження заняття. Не завжди користується наявними знаннями, потрібними для виконання завдання. В активному мовленні образною лексикою майже не користуються. Дитина пояснює багатозначні слова лише в одному їх значенні без розкриття суттєвих ознак. Виконуючи завдання на створення образу на основі словесного опису відчують значні труднощі. Іноді відповідають правильно, але пояснити свою відповідь не можуть. Діти добирають нечіткі синоніми та антоніми і потребують допомоги експериментатора у виконанні цього завдання. Продовжуючи речення підбирають неточні слова-аналогії без пояснення їх особливостей. Дитина розуміє загальний зміст деяких прислів'їв, але самостійно пояснити їх зміст не може. Словниковий запас дітей збіднений, користуються переважно простими непоширеними реченнями. Проводячи словникову роботу виявляється недостатнє розуміння лексичного значення деяких слів.

III рівень. Дитина проявляє первинну зацікавленість до завдань, але зосередження уваги та бажання активно працювати виявляється короткочасним. Зміст завдання практично не розуміє, потребує повторення, додаткового його роз'яснення. Відчуючи труднощі, дитина втрачає інтерес до заняття. Не може виконати завдання навіть на простому матеріалі. Допомога дорослого виявляється малоефективною. Не критична до своїх помилок. Працездатність швидко знижується. В дитини



спостерігається розсіяність і нестійкість уваги, часте відволікання, знижена активність та підвищена психічна виснажливність. Виконуючи завдання дитина не актуалізує набуті знання. Діти майже не користуються образною лексикою. Лексичне значення багатьох слів їм не зрозуміле. Це є причиною того, що дитина або взагалі не пояснює значення слова, або дає неправильну відповідь. Завдання на розгадування загадок не виконують. Завдання з відбору антонімів та синонімів для цих дітей є непосильним. Дитина завдання з продовження речення словами-аналогіями не виконує або виконує невірно. Неправильно розуміє зміст прислів'їв. Словник дітей збіднений, висловлюються простими непоширеними реченнями.

До експериментального дослідження ми залучали старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення старших груп Херсонського ясел-садка №36 комбінованого типу для дітей з вадами мови Херсонської міської ради, загальною кількістю 20 дітей. Обстеження проводилось в середині навчального року (у лютому-березні 2020-2021 навчального році).

Під час виявлення особливостей образної лексики на кожну дитину витрачалось до 50 хвилин. Цей час поділявся на два заняття по 25 хвилин кожне. Відповіді дітей фіксувалися у спеціальних протоколах.

## **2.2. Особливості виконання діагностичних завдань дітьми із III рівнем загального недорозвинення мовлення старшого дошкільного віку**

На початку констатуючого дослідження ми з'ясовували особливості використання у власному мовленні та розуміння слів з багатозначним значенням у дітей з III рівнем загального недорозвинення мовлення старшого дошкільного віку. Обстеження проводилось як за допомогою спеціальної методики, так і на матеріалі вступної бесіди та під час безпосереднього спілкування протягом усього експерименту.

Характеристику особливостей образної лексики дітей із III рівнем

загального недорозвинення мовлення ми почнемо з аналізу тієї бесіди, яку ми проводили з кожною дитиною окремо на початку нашого дослідження.

Запитання у повній мірі виявилися посильними лише для 5 дітей (25% від 20 дітей). Всі діти (100%) відповіли на запитання: «Чи любиш ти казки?» та обґрунтували свою відповідь. Це високий рівень виконання завдання, що прирівнюється до норми. 85% дітей назвали назви казок, які вони пам'ятають, а 15 % не змогли самостійно їх пригадати. На запитання: «Що таке казка?» 14 дітей (70%) із III рівнем ЗНМ дошкільного віку не змогли дати відповіді, навіть після певної допомоги - III рівень виконання. 6 дітей (30 % від 20 дітей) використовували певну міру допомоги і пояснили своє розуміння казки. Ці відповіді відповідають II рівню виконання. Із запитаннями, які передбачали пригадування початку та кінцівки казки впоралися лише 6 дітей (30% від 20 дітей) (II рівень).

Після загальних запитань ми починали обстеження особливостей використання дітьми у власному мовленні та розуміння слів з **багатозначним значенням**. Метою цього дослідження було вивчення та аналіз рівня засвоєння значення слова дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Під час проведення цього завдання дитині поступово пропонували 12 слів (4 іменника, 3 дієслова, 3 прикметника, 2 слова з переносним значенням) і просили пояснити всі значення цього слова. Пояснення кожного слова оцінювалось у балах.

Критеріями оцінки у балах були:

1. Правильне пояснення одного слова з його суттєвими ознаками у всіх його значеннях - 1 бал.
2. Пояснення одного слова у звуженому значенні з включенням його суттєвих ознак - 0,5 бала.
3. Пояснення одного слова лише в одному значенні без суттєвих ознак - 0,25 бала.
4. Відсутність пояснення, повторення слова, чи неправильне його

пояснення - 0 балів.

Якщо дитина набирала від 8 до 12 балів, ми вважали це завдання виконане на високому рівні, від 4 до 8 балів - на I рівні, від 0 до 4 балів - завдання виконане на II рівні та якщо дитина не набрала жодного балу, тобто 0 балів - це завдання виконане на III рівні виконання. Кількісні показники цього завдання мали такий вигляд: Високий рівень виконання завдання: з 20 дітей лише 2 дитини (10 %) набрали від 8 до 12 балів, правильно пояснивши багатозначні слова у різних їх значеннях, зазначаючи при цьому їх суттєві ознаки;

I рівень виконання завдання: пояснили багатозначні слова лише у декількох значеннях та зазначили їх суттєві ознаки 2 дитини (10 % від 20 дітей), набравши від 4 до 8 балів;

II рівень виконання завдання: 60 % дітей набрали до 4 балів, назвавши лише одне із значень багатозначного слова, не виділяючи суттєвих ознак;

III рівень виконання завдання: не пояснили правильно жодного слова, тобто набрали 0 балів 4 дитини (20 % від 20 дітей).

Отримані дані свідчать про неоднорідність розуміння значень різних частин мови дітьми з порушеним мовленнєвим розвитком.

Тепер розглянемо показники якісного виконання цього завдання.

Ми вже зазначали, що багатьом іменникам властива багатозначність. А тому, у ході експерименту перевірялося розуміння дітьми вказаної категорії багатозначності іменників як найбільш близьких для розуміння.

Спочатку дітям пропонувалося відповісти на запитання без пред'явлення малюнків, потім, у разі необхідності, їм пред'являлися малюнки із зображенням предметів, у яких є *ручка* (у дівчинки, у дверей, у сумки, у лопати, у чайника), *ніжка* (у дівчинки, у гриба, у стільчика), *шапочка* (у дівчинки, у гриба), *носик* (у хлопчика, у чайника, у човна, у Буратіно). Експериментатор пропонував знайти та показати: у кого (у чого) є *ручка*, *ніжка*, *шапочка*, *носик*.

Отримані дані показали, діти із загальним недорозвиненням мовлення показували ручку, ніжку у дівчинки, у хлопчика, у ляльки (100%), тобто у тих предметів, які їх близько оточують.

2 дитини (10 %) самостійно, не потребуючи додаткової допомоги визначили всі значення багатозначних іменників - високий рівень виконання.

2 дитини (10 %) виконали це завдання на I рівні, виділивши додаткові значення за допомогою деяких навідних запитань, ніжка у стільця, у стола, ручка, якою можна писати тощо.

У змісті слів *ручка, ніжка* діти виділяли тільки одне із значень: одна з двох кінцівок людини (20 % від 20 дітей) - II рівень виконання.

60 % дітей самостійно не назвали і не показали предмети, у котрих є *ручка* - III рівень. Під час пред'явлення малюнків *сумка, лопата, каструля* на запитання «Чи є тут у чогось ручка?» відповідали «Немає ні в кого».

Під час нашого дослідження розуміння значення багатозначних дієслів з'ясовано, що 1 дитина (5 % від 20 дітей) не потребувала допомоги та самостійно змогла визначити всі значення дієслова, виконавши це завдання на високому рівні.

На I рівні виконання, використовуючи найменшу ступінь допомоги у вигляді більш ґрунтовного пояснення інструкції або додаткових запитань, це завдання виконали 35 % дітей.

35% дітей із ЗНМ сприймали зміст запропонованих слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають їхньому життєвому досвіду. Наприклад: *іде сніг* - люди на санках катаються, *іде поїзд* - щоб їхати на дачу, *горить ялинка* - коли Дід Мороз іде - II рівень виконання завдання.

Не використали допомогу при поясненні значень дієслів 25 % дітей.

Досліджуючи розуміння значення дітьми із III рівнем ЗНМ багатозначних прикметників ми отримали такі якісні показники виконання цього завдання: на високому рівні це завдання виконала 1 дитина (5 % від

20 дітей); 25 % дітей самостійно не змогли пояснити всі значення цих прикметників, але скористались допомогою і доповнили свою відповідь. Це виконання завдання відповідає I рівню. 45 % дітей не змогли у повній мірі використати допомогу і пояснили лише одне із значень слова - II рівень виконання. 25 % дітей не виконали це завдання навіть після надання експериментатором допомоги.

Дослідники дитячого мовлення доводять, що засвоєння переносного значення слова для дітей є досить складним. Так, наприклад, дані К.Т.Патріної показують, що діти дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком довгий час пояснюють переносне значення слова через основне (пряме) значення [8, 9]. Під час нашого експерименту відповідно III рівня завдання виконали 80 % дітей. З них 30 % пояснили переносне значення слова через пряме: *золоте серце - зроблене із золота*; 10% дітей відповіли, що такого не буває, 40 % дітей не впорались з цим завданням взагалі. 20 % дітей, використовуючи різну міру допомоги, дали правильну відповідь - II рівень виконання. Високого та I рівнів виконання цього завдання під час експериментального дослідження виявлено не було.

Аналіз отриманих відповідей в нашому дослідженні показав, що діти 5-6 років зазнають значних труднощів в розумінні переносного значення слова. У дітей вказаного віку з порушеним мовленнєвим розвитком конкретність мислення обмежує можливості розуміння смислу метафоричного виразу. Сприймаючи переносне значення слова, діти звужують його зміст.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу визначити стійкі порушення засвоєння лексичної семантики і, зокрема, багатозначності слів у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку. Виявлені порушення відображають специфіку недорозвинення лексичної сторони мовлення у дітей цієї категорії та мають бути врахованими під час розроблення відповідних змістових ліній корекційного навчання з розвитку мовлення.

На наступному етапі експериментальної методики ми з'ясовували особливості розуміння дитиною *змісту загадок*, складених за допомогою порівнянь, з точно визначеними ознаками на описовому та дієвому рівні та з точно визначеними і зашифрованими ознаками. Метою цього дослідження було виявлення розумового розвитку дитини, чіткості логічного мислення, суджень та доказів. Адже, щоб відгадати загадку, дитина повинна уважно спостерігати життя, згадувати бачене, порівнювати, співставляти явища, диференціювати їх, за кожним разом виділяти необхідні риси, ознаки, синтезувати знайдене.

Це завдання передбачало відгадування дитиною 6 загадок, які їй пропонувались поступово (1 загадка з точно визначеними ознаками на основі порівняння, 3 загадки з точно визначеними ознаками на описовому та дієвому рівні, 2 загадки з точно визначеними і зашифрованими ознаками). Відгадування кожної загадки оцінювалось у балах. Критеріями оцінки у балах були:

1. Правильне відгадування однієї загадки з точно визначеними і зашифрованими ознаками та з поясненням її суттєвих ознак - 1 бал.
2. Відгадування однієї загадки з точно визначеними ознаками на описовому рівні - 0,5 бала.
3. Неточне відгадування без суттєвих ознак відповіді - 0,25 бала.
4. Не відгадування загадки, чи неправильне її відгадування - 0 балів.

Кількісні показники виконання цього завдання мали такий вигляд:

Високий рівень виконання завдання: з шести запропонованих загадок-описів самостійно 5-6 загадок відгадала 1 дитина (5 % від 20 дітей);

I рівень виконання завдання: 3-4 загадки самостійно або за допомогою у вигляді називання додаткової ознаки об'єкта відгадали 4 дитини (20 % від 20 дітей);

II рівень виконання завдання: 1-2 загадки самостійно чи за допомогою відгадали 7 дітей (35 % від 20 дітей);

III рівень виконання завдання: не відгадали жодної загадки навіть за допомогою 8 дітей (40 % від 20 дітей).

Тепер розглянемо показники якісного виконання цього завдання.

По кожній загадці нами були розроблені рівні їх відгадування:

- I рівень - самостійне відгадування загадки,
- II рівень - відгадування загадки за допомогою,
- III рівень - загадка не відгадана навіть за допомогою.

Найлегшими для уявлення та відгадування виявилися дві загадки на описово-дієвому рівні про тварин (заєць, білка).

Самостійно відгадали загадку про зайця (I рівень) 6 дітей (30 % від 20 дітей), з допомогою (II рівень) - 11 дітей (55 % від 20 дітей) та зовсім не відгадали (III рівень) - 3 дитини (15 % від 20 дітей). Відповідно, загадку про білку самостійно відгадали 4 дитини (20 % від 20 дітей), з різною допомогою - 15 дітей (75 % від 20 дітей) та взагалі не відгадала навіть з допомогою загадку про білку одна дитина (5 % від 20 дітей).

Загадка про редис, також на описово-дієвому рівні виявилась значно важчою для відгадування, ніж попередні. Кількісні дані розподілилися наступним чином: I рівень - самостійно загадку про редис не відгадала жодна з обстежуваних дітей; II рівень - використовуючи різну міру допомоги загадку відгадали 7 дітей (35 % від 20 дітей); III рівень - загадку не відгадали навіть за допомогою 13 дітей (65 % від 20 дітей).

Певні труднощі викликала і загадка з точно визначеними ознаками на основі порівняння про кавун:

- I рівень — самостійне відгадування загадки: 9 дітей (45 %);
- II рівень - відгадування загадки за допомогою: 9 дітей (45 %);
- III рівень - загадка не відгадана навіть за допомогою: 2 дитини (10 %).

По-різному діти сприймали загадки з точно визначеними та зашифрованими ознаками. Так вже чути загадку про більш знайомий предмет - гриб, діти відгадували швидше і легше, ніж про предмет побуту

- голку.

Порівняємо кількісні дані відгадок цих загадок. Загадку про гриб самостійно відгадали (I рівень) 5 дітей (25 %); з допомогою (II рівень) - 7 дітей (35 %); не відгадали навіть після допомоги 8 дітей (40 %). Загадку про голку самостійно відгадали (I рівень) 4 дитини (20 %); з допомогою - 11 дітей (55 %); не відгадали навіть за допомогою 5 дітей (25 %).

Як засвідчують кількісні показники для дітей старшого дошкільного віку із III рівнем загального недорозвинення мовлення найважчими для уявлення та відгадування виявилися загадки про редис та голку. Отже, якість відгадування загадок-описів цієї категорії дітей залежить здебільшого від якості отриманих знань, уміння їх застосовувати за нових обставин, від життєвого досвіду.

Наступним етапом експериментального дослідження було виявлення особливостей розуміння та використання дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ *антонімів*.

Добираючи антоніми, діти із ЗНМ успішно виконали завдання, тобто правильно підібрали до всіх слів антоніми, не потребуючи допомоги експериментатора у 30 % випадків, набравши при цьому 9 балів (високий рівень виконання завдання). Діти з нормальним мовленнєвим розвитком, за даними Л.І. Трофименко, успішно виконують аналогічне завдання у 86,53% випадків [19].

20 % дітей набрали від 6 до 8 балів, вони підібрали антоніми до більшості слів та користувались допомогою у вигляді додаткового пояснення інструкції. Це I рівень виконання завдання.

У нашому дослідженні 25 % дітей із III рівнем ЗНМ не змогли самостійно добрати слова з протилежним значенням, а лише приєднували до запропонованого слова частку *не-* (*недобрий, нетвердий, не руйнувати*). їм була необхідна допомога у вигляді додаткових запитань. Це II рівень виконання завдання (від 3 до 6 балів).

Часто діти вживали одне і те ж слово-реакцію до слів-стимулів



(добрий, веселий хороший; ледачий, жадібний - поганий). Дані вивчення мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ показують обмеженість, збідненість їхнього словникового запасу. При доборі слів-антонімів (*Як сказати навпаки?*) діти використовують одне слово *маленький* у всіх випадках: великий - *маленький*, широкий - *маленький*, високий - *маленький* (20 % від 20 дітей). 5 % дітей взагалі не змогли добрати антоніми до іменників, прикметників, що означають якості, властивості (*твердий, широкий*), характер почуттів (*сміливий, ледачий, радість*) -III рівень виконання завдання (від 0 до 3 балів).

Отже, виконання завдань у 70 % відповідей свідчить про недостатній рівень засвоєння дітьми із ЗНМ старшого дошкільного віку слів з протилежним значенням, що має бути врахованим під час проведення відповідної корекційно-попереджувальної роботи з ними.

Далі за методикою ми досліджували особливості вміння добирати дітьми даної категорії **синоніми**, з метою вивчення розуміння значення слова.

Дані Л.І. Трофименко [19, 35] показують, що це завдання є складним і викликає у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. За її даними лише 25,55 % дітей із ЗНМ та 72,84 % дітей з нормальним розвитком мовлення змогли дати правильні відповіді (*бідний-небагатий, нещасний, свіжий-корисний, смачний*).

Обстежуючи використання дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ синонімів, ми дійшли таких кількісних показників виконання цього завдання: самостійно дібрати синоніми до всіх слів, не потребуючи допомоги не змогла жодна дитина. 1 дитина (5 % від 20 дітей) користувалась мінімальною допомогою експериментатора у вигляді додаткового пояснення інструкції і виконала завдання з незначними помилками, які сама виправила -1 рівень.

45 % дітей виконали це завдання відповідно до II рівня. Із них 30 % дітей на запитання: «Якими словами можна сказати про погоду? Яка

вона?» та на інші запитання відповідали одним словом; 3 дитини (15 %) виконали це завдання користуючись допомогою при підбиранні синонімів, але допустили більше 4 помилок.

Більшість дітей (50 % від 20 дітей) із завданням не впорались, тобто не зуміли використати допомогу експериментатора та не змогли підібрати жодного синоніма.

Наступним етапом нашого констатуючого експерименту було виявлення вміння дітей старшого дошкільного віку згадувати *початок* та *кінець розповіді* з цією метою було використано оповідання В.О. Сухомлинського «Ледача подушка». Ми досліджували уміння переказувати текст та згадувати початок та кінець знайомої або прослуханої розповіді, вміти пояснити назву тексту.

На високому рівні (вікова норма) це завдання не виконала жодна дитина. Вже на другому етапі проведення цього завдання (словникова робота) лише 4 дитини (20 %), встановили логічні зв'язки за допомогою незначних додаткових запитань і змогли пояснити значення виразу «ледача подушка» - це I рівень виконання завдання.

Трьом дітям (15 %) знадобилась більш ґрунтовна допомога у вирішенні цього завдання і вони виконали його відповідно до II рівня.

Основна частина дітей (65 % від 20 дітей), навіть після певної допомоги, на запитання; «Як ти розумієш назву оповідання «ледача подушка»? Чи буває так?» відповідали: «Ні, не буває» - це III рівень виконання завдання.

Останнім етапом проведення цього завдання був переказ оповідання В. Сухомлинського «Ледача подушка». 25 % дітей даної категорії досить близько до тексту переказали оповідання, пригадали його початок та кінець, це I рівень виконання завдання, діти припускались незначних помилок і, за допомогою запитань, самостійно їх виправляли; 12 дітей (60 %) впорались із цим завданням на II рівні виконання, вони робили більше помилок і потребували більше допомоги; 3 дитини (15 %)

навіть за допомогою запитань не змогли самостійно пригадати початок та кінець розповіді та зв'язно переказати все оповідання - це III рівень виконання завдання.

Отже, відповідно до загальних рівнів виконання завдання в цілому маємо такі кількісні показники:

Високий рівень виконання завдання: дитина самостійно пояснила переносне значення назви оповідання та, після другого прослуховування оповідання переказала його близько до тексту з пригадуванням зачину та кінцівки - 0 %.

I рівень виконання завдання: відповідаючи, дитина припускається незначних помилок, які потім виправляє, використовуючи допомогу експериментатора; користуючись додатковими запитаннями та поясненнями дитина дає правильне пояснення назві оповідання та переказує його із незначними помилками, які може самостійно виправити - 4 дитини (20 % від 20 дітей).

II рівень виконання завдання: дитина за допомогою додаткових запитань пояснює назву оповідання; під час його переказу дитину потрібно спрямовувати у правильній послідовності викладу відповідними запитаннями або наочною підказкою - 60 % дітей.

III рівень виконання завдання: дитина не використовує допомогу під час виконання завдання. Самостійні відповіді дитини або неправильні, або взагалі відсутні - 20 % дітей.

Наступним етапом експериментальної методики було виявлення особливостей підбирання дітьми *слів-аналогій*. Для цього були підібрані найпростіші ознаки: за кольором та за властивостями.

Це завдання передбачало продовження дитиною 3 речень, які давались одне за одним (*Дерева взимку білі, наче...; Сніг пухкий, немов...; Взимку земля тверда, наче...*). Продовження кожного речення оцінювалось у балах.

Критеріями оцінки у балах були:

1. Самостійне продовження речення з підбором правильного слова-аналогії за кольором та за властивостями - 1 бал.

2. Підбір правильного слова-аналогії за допомогою додаткового пояснення інструкції, пояснюючи основні особливості - 0,5 бала.

3. Продовження речення з підбором неточних слів-аналогій без пояснення їх особливостей - 0,25 бала.

4. Неправильне продовження речення або невиконання завдання в цілому - 0 балів.

Кількісні показники виконання цього завдання мали такий вигляд: Високий рівень виконання завдання: до трьох запропонованих речень самостійно добрали слова-аналогії 7 дітей (35 % від 20 дітей);

I рівень виконання завдання: 2 речення самостійно або за допомогою у вигляді називання основних властивостей та ознак предметів продовжили 8 дітей (40 %);

II рівень виконання завдання: 1 речення самостійно чи за допомогою продовжили 15 % дітей;

III рівень виконання завдання: не продовжили жодного речення навіть за допомогою 2 дитини (10 % від 20 дітей).

Щодо якісного виконання завдання ми отримали наступні дані: Речення «Дерева взимку білі, наче...» правильно продовжили 18 дітей (90 % від 20 дітей) (високий рівень виконання завдання), даючи такі відповіді: «наче зима», «наче пух», «наче ялинка покрита ватою», «наче сніг»; 2 дитини (10 %) не дали жодної відповіді навіть після допомоги - це III рівень виконання завдання. Часткового виконання завдання (I, II рівні виконання) не виявлено.

Речення «Сніг пухкий, немов...» (*вата, пір'я, пух*) правильно продовжили 13 дітей (65 % від 20 дітей), виконавши це завдання на високому рівні. 4 дитини (20 %) не одразу включилися в роботу і тому потребували повторення інструкції та навідних додаткових запитань (II рівень виконання завдання). 3 дитини (15 %) не зрозуміли завдання і,

навіть після певної допомоги, давали неправильні відповіді, наприклад: «Сніг пухкий, немов ... *мокрый*». Отже, 15 % дітей відповіли на це запитання відповідно III рівню виконання завдання.

Продовжуючи речення: «Взимку земля тверда, наче ...» 11 дітей (55 % від 20 дітей) швидко зрозуміли завдання та дали правильні відповіді, такі як: «цеглина», «крига», «дорога», «камінь» та ін. Це високий рівень виконання завдання. З дитини (15 %) потребували додаткового пояснення та допомоги і виконали це завдання на II рівні. 30 % дітей не впорались з цим завданням навіть після додаткового пояснення та допомоги - III рівень виконання завдання.

Отже, найлегшим для підбирання слів-аналогій виявилось речення «Дерева взимку білі, наче ...», з яким впорались 90 % даної категорії дітей (високий рівень виконання завдання), а найтяжчим - речення «Взимку земля тверда, наче ...», з яким впорались лише 55 % дітей старшого віку із III рівнем загального недорозвинення мовлення. З цього можна зробити висновок про те, що дітям виявилось легше підбирати слова-аналогії за такою ознакою, як колір.

Останнім етапом методики дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сприймання та використання образної лексики дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ було з'ясування розуміння дітьми та вміння пояснювати *прислів'я*.

Це завдання передбачало пояснення дитиною 5 прислів'їв, які давались одне за одним. Пояснення та розуміння кожного прислів'я оцінювалось у балах.

Критеріями оцінки у балах були:

1. Самостійне пояснення прислів'я з встановленням причинно-наслідкових зв'язків - 1 бал.
2. Розуміння та пояснення прислів'я з допомогою у вигляді додаткового пояснення прислів'я - 0,5 бала.
3. Дитина розуміє загальний зміст прислів'я, але самостійно

пояснити його не може - 0,25 бала.

4. Неправильне розуміння прислів'я або невиконання завдання в цілому - 0 балів.

Кількісні показники виконання цього завдання мали такий вигляд:  
Високий рівень виконання завдання: всі 5 прислів'їв правильно зрозуміти та пояснити, не потребуючи допомоги не змогла жодна з

обстежуваних дітей;

I рівень виконання завдання: правильно зрозуміли та пояснили зміст прислів'їв, припускаючись незначних неточностей та самостійно їх виправляючи 3 дитини (15 % від 20 дітей);

II рівень виконання завдання: 1-2 прислів'я зрозуміли, але самостійно пояснити не змогли 15 % дітей;

III рівень виконання завдання: неправильно зрозуміли або взагалі не продовжили жодного прислів'я навіть за допомогою 14 дітей (70 % від 20 дітей).

Тепер розглянемо показники якісного виконання цього завдання.

В ході обстеження дітям пропонувалось пояснити наступні прислів'я: «Не одяг красить людину, а добрі діла» - 2 дитини (10 %) пояснили, що «потрібно бути добрим» - високий рівень виконання, 1 дитина (5 % від 20 дітей) використала допомогу і дійшла правильної відповіді - I рівень виконання завдання. 85 % дітей не зрозуміли та не змогли пояснити це прислів'я - III рівень виконання.

Прислів'я «Праця чоловіка годує, а лінь марнує» на високому рівні виконання пояснила 1 дитина (5 % від 20 дітей), 1 дитина (5 %) зрозуміла прислів'я («Про ледачу людину»), але пояснити його не змогла - II рівень виконання, решта дітей (90 %) не зрозуміли та не змогли пояснити прислів'я навіть після певної допомоги - III рівень виконання завдання.

15 % дітей даної категорії на I рівні виконання пояснили прислів'я «Ледачому завжди тяжко». Наведемо деякі приклади відповідей: Владик, 6

років: «- Ледачий нічого не хоче робити»; Андрій, 6 років: «- Людина, яка ледачкує, їй завжди все тяжко робити».

4 дитини (20 %) спробували пояснити це прислів'я, але не зрозуміли його правильно, тому давали такі відповіді: «Бо йому не допомагають», «А тому що він довго жужжить, а потім він закручує гвоздик, і він не зморився», «Він погано виконував свою роботу» та ін. Після певної допомоги діти дійшли правильного висновку, тобто виконали це завдання на II рівні виконання. 13 дітей (65 % від 20 дітей) з цим завданням не впорались взагалі - III рівень виконання.

«Лінивому все ніколи» - це прислів'я на високому рівні виконали 2 дитини (10 %), запропонувавши такі відповіді: «Ледачий нічого не хоче робити», «Бо він завжди лежить і дивиться телевізор». 2 дитини (10 %) потребували додаткового пояснення та допомоги, після чого виконали завдання - II рівень виконання. Решта дітей (80 %) із цим завданням не впорались взагалі, що відповідає III рівню виконання.

Пояснюючи прислів'я «Брехня стоїть на одній нозі, а правда на двох» всі діти потребували допомоги. Самостійно запропонували 25 % дітей такі відповіді:

Богдан: «- Людина, яка бреше, не зможе ходити»;

Павло: «- За те, що людина бреше, її ставлять на одну ногу (наказують)»;

Ігор: «- Правда хороша, тому на двох ногах»;

Владик: «- На двох треба ходити» та ін.

Після додаткової допомоги та роз'яснюючих запитань, діти впорались із розумінням цього завдання, що відповідає II рівню виконання. 15 обстежуваних дітей (75 %) завдання не зрозуміли - III рівень виконання завдання.

Отже, для визначення загального рівня розвитку образної лексики кожної дитини ми розробили наступні розрахунки.

Рівень виконання дитиною кожного окремого завдання переводили у

бали і підраховували їх загальну кількість. Потім цю суму ділили на кількість завдань, тобто на сім і визначали загальний рівень відповідно до шкали:

0 - 0,428 балів - високий рівень (вікова норма), тобто дитина виконала завдання на високому рівні і отримала найвищий бал; 0,571 - 1 балів - I рівень; 1,571-2 балів - II рівень; 2,571-3 балів - III

Наприклад, Богдан М., 6 років. Дані виконання завдань в таблиці 1.

Таблиця 1.

Дані виконання завдань за рівнями однією дитиною.

Завданн	1	2	3	4	5	6	7
рівень	II	II	I	II	II	I	III

Переводимо рівні у бали і підраховуємо загальну суму - 14 балів. Ділимо їх на 7 (завдань). Отримуємо 2 бали - II рівень розвитку образної лексики.

Кількісні показники мали такий вигляд:

На високий рівень розвитку образної лексики не вийшла жодна дитина; на I рівні образна лексика розвинена у 3 дітей (15 % від 20 дітей);

II рівень розвитку мали 12 дітей (60 %); III рівень розвитку - 5 дітей (25 % від 20 дітей).

На основі представленої експериментальної методики у процесі обстеження старших дошкільників із III рівнем загального недорозвинення мовлення ми виявили наступні особливості:

- а) у розвитку лексико-семантичних засобів експресивності:
  - порушення засвоєння лексичної семантики і, зокрема, багатозначності слів (90 %);
  - значні труднощі в розумінні переносного значення слова (100 %);
  - труднощі розуміння та використання синонімів (95 %);
  - недоліки у використанні антонімів (70 %);
- б) у розвитку синтаксичних засобів:



- порушення розуміння та труднощі використання малих форм народної творчості (прислів'їв, приказок, загадок, крилатих висловів та ін.);
- труднощі у пригадуванні зачину та кінцівки казок (100 %).

На основі отриманих даних, ми можемо зробити висновок про те, що у більшості старших дошкільників із III рівнем загального недорозвинення мовлення не сформовані навички використання та розуміння образної лексики. Діти здатні були виконати завдання лише на простому матеріалі. Значна частина дітей (25 % від 20 дітей) взагалі не розуміла змісту завдань.

### **2.3. Методичні рекомендації з формування художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення**

На початку нашого експериментального дослідження з метою з'ясування розуміння дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ певних понять, вміння висловлювати судження та міркування ми пропонували відповісти на такі запитання.

- Чи любиш ти казки?
- Що таке казка?
- Які казки ти знаєш?
- Як вони починаються?
- Як закінчуються?

Далі завдання методики спрямовувались на з'ясування особливостей використання дітьми даної категорії у власному мовленні та розуміння слів *з багатозначним значенням*.

Психолінгвістичні дослідження доводять, що розуміння багатозначності є результатом розвитку лексичного значення слова і, відповідно, показником рівня лексичного розвитку дитини [54]. Наше дослідження мало на меті вивчити й проаналізувати рівень засвоєння лексичного значення слова дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III

рівня.

Даний етап дослідження включав в себе наступні завдання експериментальної методики.

Завдання «Поясни слово».

Ми визначали чіткість використання у власному мовленні та розуміння дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ слів з багатозначним значенням.

а) У ході дослідження нами відібрано декілька багатозначних слів (іменників, дієслів, прикметників), включених у різні словосполучення та відповідні малюнки до них:

**іменники (шапочка, носик, ніжка, ручка):**

- *шапочка* (тепла шапочка, смачна шапочка);

*носик* (гарячий носик, кирпатий носик); *ніжка* (дерев'яна ніжка, смачна ніжка);

- *ручка* (залізна ручка, пухкенька ручка). **дієслова (іде, грає,**

**горить):**

- *іде* (іде дощ, іде сніг, іде людина, іде поїзд);

- *грає* (дівчатка грають ляльками, хлопчики грають у футбол, дівчинка грає на дудочці, грає радіо, сонце грає);

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

**прикметники (свіжий, гострий, теплий):**

- *свіжий* (свіжий суп, свіжа сорочка, свіжі квіти, свіже повітря);

- *гострий* (гострий ніж, гострий суп, гостре око);

- *теплий* (теплий будинок, теплий день, тепле пальто, теплі руки);

У ході експерименту дитина повинна була відповісти, як вона розуміє те чи інше слово.

Пропонувалась інструкція: «Поясни, у кого або у чого є шапочка (тепла шапочка, смачна шапочка), носик (гарячий носик, кирпатий носик)» і т.д.; «Поясни, що або хто може іти (іде дощ, іде сніг, іде

людина, іде поїзд)» і т.д.; «Поясни, що може бути свіжим (свіжий суп, свіжа сорочка, свіжі квіти, свіже повітря)» і т.д.

Спочатку дитині пропонувалось відповісти на запитання без пред'явлення малюнків. У випадку, коли дитина виконувала завдання неправильно, ми пропонували їй добре зосередитись і пригадати ще раз.

Якщо дитині це не допомагало, їй пропонували подивитись на малюнки і вибрати серед них ті, які підходять до потрібного слова.

Мовленнєвий матеріал підібрано таким чином, щоб можна було з'ясувати розуміння дітьми основного значення та його відтінків.

б) З метою перевірки розуміння слів в переносному значенні дітям пропонувалось пояснити значення виразу «золота осінь», «золоті руки».

Інструкція дитині: «Поясни значення виразу «золота осінь», «золоті руки».

в) Після з'ясування значення, дитині давалась наступна інструкція: «Спробуй скласти розповідь за такими словами: золота осінь, листя, птахи, ліс, кошики, діти.»

Якщо дитині було важко самостійно почати розповідати, їй надавалася допомога у вигляді навідних або конкретних запитань, типу, якого кольору листя восени?, що діти збирають у кошики?

Наступним етапом експериментальної методики було з'ясування особливостей розуміння дитиною *змісту загадок*, складених за допомогою порівнянь, з точно визначеними ознаками на описовому та дієвому рівні та з точно визначеними і зашифрованими ознаками.

Загадки-описи збагачують знання дітей, формують уміння аналізувати предмети та явища, порівнювати, узагальнювати, робити умовиводи, а значить розвивають логічне мислення дитини, а також її уяву, а саме: здатність відтворювати за словесним описом образ об'єкта, який слід відгадати, що ми і виявляли у наших дітей.

Дитині пропонували послідовно відгадати декілька загадок-описів трьох видів з різною структурою логічного завдання:

Інструкція дитині: «Відгадай загадку». 1) з точно визначеними ознаками на основі порівняння:

Круглий, як куля, Зелений, як трава, Червоний, як кров, Солодкий, як мед.

(Кавун);

2) з точно визначеними ознаками на описовому та дієвому рівні:

Довгі вуха, кущий хвіст,	Кругленька, червона, маленька,
Невеличкий сам на зріст.	Маю хвостик тоненький,
На городі побував,	На городі мене рвуть
Там капусти пожував.	І до столу подають.

(Заєць)

(Редиска)

Пухова, руденька шуба

Із сосни стриба на дуба.

Хвіст у неї, як мітла,

А сама на зріст мала.

(Білка);

3) з точно визначеними і зашифрованими ознаками.

Хто сидить на білій ніжці	Я блискуча, тоненька, гостренька,
Під листочком при доріжці?	Маю вушко маленьке,
Встала шапка з-під трави,	За собою несучу
Та немає голови.	Довгу, довгу косу.

(Гриб)

(Голка).

Якщо дитина не могла відгадати загадку самостійно, їй надавали допомогу у вигляді додаткових конкретних ознак предмета.

Після кожної загадки дитині пропонували пояснити, чому вона вважає, що це, наприклад, білка. Дитині пропонувалась така інструкція: «Поясни, як ти здогадався, що це білка (гриб, голка тощо)».

Наступним етапом дослідження було виявлення особливостей розуміння та використання дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем **ЗНМ антонімів**.

З метою з'ясування розуміння та використання антонімів дітям була запропонована гра «Скажи навпаки».

Пропонувалась така інструкція: «Я буду називати слово, а ти спробуй підібрати таке слово, яке є протилежне моєму (*Твердий - м'який, великий - маленький, високий - низький, широкий - вузький, добрий - злий* та інші).

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього *синонімів*. Отже, далі за методикою ми досліджували особливості вміння добирати дітьми синоніми.

а) Для цього їм пропонувалось пограти у гру «Хто більше назве слів», зміст якої полягав у тому, щоб якомога ширше розказати про якийсь предмет або явище.

Пропонувалась інструкція: «Якими словами можна сказати про погоду. Яка вона? (*сонячна, тепла, лагідна*)».

Одночасно дитині показували малюнок із яскравим сонячним днем. Потім дитині пропонувались інші малюнки і давалась інструкція: «Ліс який?» тощо.

б) Гра «Назви інакше».

Завдання спрямоване на перевірку вміння дитини добирати синоніми до слів.

Дитині пропонують подивитись на малюнок і дають інструкцію: «Подивись, який цей дідусь бідний. А як ще про нього можна сказати?»; «Подивись, цей хліб свіжий, а ще який?»

Це завдання є складним і викликало у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. Лише незначна кількість дітей із ЗНМ змогли дати правильні відповіді (*бідний - небагатий, нещасний*).

Наступним етапом нашого констатуючого експерименту було виявлення вміння дітей старшого дошкільного віку згадувати *початок та кінець розповіді*, переказувати оповідання близько до тексту. Це завдання методики проходило послідовно.

1) Читання казки. Експериментатор перший раз читає дітям казку без установки на запам'ятовування.

Пропонується така інструкція: «Зараз ти уважно слухай оповідання В. Сухомлинського, яке називається «Ледача подушка».

*В. О. Сухомлинський*

«Ледача подушка»

Маленькій Яринці треба рано-рано вставати, до дитячого садка йти. А не хочеться, ой як не хочеться! Увечері й питає Яринка дідуся.

- І чого це я рано ніяк не прокинуся?

- Це подушка в тебе ледача, - каже дідусь. - Ото саме тоді, як вставати не хочеться, візьми її, винеси на свіже повітря і добре вибий - вона й не буде ледача ...

Другого дня, рано-пораненьку, знов не хочеться вставати Яринці. Але ж треба подушку провчити, лінощі з неї вибити!

Схопилась Яринка, швиденько одяглася, взяла подушку, винесла на подвір'я, поклала на лавку, - та кулачками її, кулачками. Вернулась до хати, поклала подушку на ліжко - й умиватися.

Кішка на двері нявчить. За вікном вітерець гуде. І дідусь у вуса усміхається.

2) Після прочитання казки проводиться з дітьми словникова робота для з'ясування значення незнайомих слів та уточнення значення вже знайомих. З'ясовується розуміння дітьми значення виразу «ледача подушка».

3) Потім оповідання читається вдруге з установкою на переказ. Інструкція дитині: «Зараз ще раз послухай оповідання, але будь дуже уважним, бо потім ти його будеш переказувати.»

4) Переказування дітьми оповідання В. Сухомлинського «Ледача подушка».

Якщо дитина відчуває труднощі при переказі, їй пропонуються етапи допомоги у вигляді запитань: «Якими словами починається

оповідання?», «Що порадив дівчинці дідусь?», «Що зробила дівчинка?», «Якими словами закінчується оповідання?» та ін.

Наступним етапом експериментальної методики було виявлення особливостей підбирання дітьми *слів-аналогій* за кольором, властивостями.

Це завдання полягає в тому, що об'єкт порівнюється з аналогічним об'єктом з іншої області, але при цьому виявляються їх схожість з точки зору яких-небудь властивостей або відношень.

Ми пропонували дитині підібрати аналогії за найпростішими ознаками: за кольором та властивостями.

а) Гра «Закінчи речення».

Інструкція дитині: «Пригадай, з чим можна порівняти сніг? Він білий, немов ...?» Білий сніг.

- З чим його можна порівняти? (Білий, немов цукор, наче вата, немов сіль, борошно)

б) Продовж речення:

Інструкція дитині: «Я починаю казати речення, а ти продовжуєш, закінчуєш його».

- Дерева взимку білі, наче ....

- Сніг пухкий, немов ....

- Взимку земля тверда, наче ....

Якщо дитині було важко самостійно добирати аналогії, їй надавалася допомога у вигляді підказки, де можна знайти той чи інший предмет (наприклад, які продукти харчування схожі за кольором на сніг?) або наводився приклад одного з предметів.

Останнім етапом методики дослідження, спрямованого на вивчення особливостей сприймання та використання образної лексики дітьми старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ було з'ясування розуміння дитиною та вміння пояснювати *прислів'я*.

З цією метою пропонувалось завдання «Як ти розумієш?»

спрямоване на з'ясування розуміння дитиною та вміння пояснювати прислів'я.

Інструкція дитині: «Поясни, як ти розумієш прислів'я»: «Не одяг красить людину, а добрі діла»; «Праця чоловіка годує, а лінь марнує»; «Ледачому завжди тяжко»; «Лінивому все ніколи»; «Брехня стоїть на одній нозі, а правда на двох».



## ВИСНОВКИ

Дошкільний вік - це період активного опанування дитиною зв'язного мовлення, становлення та розвиток всіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної. Повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є необхідною умовою рішення задач розумового, естетичного та морального виховання дошкільнят в максимально сприятливий для цього період розвитку. Чим раніше розпочнеться навчання рідної мови, тим вільніше дитина користуватиметься нею у подальшому.

Надзвичайно важливим для формування лексичної сторони мовлення є старший «дошкільний вік, коли розвиток дитини відбувається особливо інтенсивно. Але, водночас, мовленнєва функціональна система в цей період є досить чутливою до різноманітних патологічних факторів, які негативно впливають на її формування як у кількісному, так і в якісному плані, спричиняючи вторинні вади у пізнавальній, комунікативній і навчальній діяльності дітей» [15].

У спеціальній педагогіці суттєвий вклад у вивчення засвоєння і використання дітьми із загальним недорозвиненням мовлення на практичному рівні лексики та граматики рідної мови внесли дослідження Лалаєвої Р.І., Серебрякової Н.В., Селіверстова В.І., Соботович Є.Ф., ТарасунВ.В., Ушакової Т.Н., Кудрявцевої О.А. та інших дослідників. Проте ці роботи відображають особливості засвоєння лексики дітьми із ЗНМ в цілому. Щодо особливостей вивчення саме образної лексики дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами української народної творчості, це питання предметом спеціального вивчення не було.

На основі аналізу даних науково-теоретичної та методичної літератури та особливостях мовленнєвої діяльності розроблено

експериментальну методику дослідження особливостей сприймання та використання образної лексики дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, спрямовану на вивчення особливостей використання мовленнєвих засобів експресивності, а саме:

- лексико-семантичних: багатозначні слова; слова в переносному значенні; синоніми; антоніми;
- синтаксичних: прислів'я; приказки; фразеологічні звороти; загадки; казки.

В ході констатуючого етапу дослідження ми отримали такі результати: на високий рівень розвитку образної лексики не вийшла жодна дитина; на I рівні образна лексика розвинена у 3 дітей (15 % від 20 дітей); II рівень розвитку мали 12 дітей (60 %); III рівень розвитку - 5 дітей (25 % від 20 дітей). Результати цього дослідження, проведеного за зазначеною методикою, свідчать про несформованість сприймання та використання образної лексики у дітей старшого дошкільного віку із III рівнем загального недорозвинення мовлення. Проведене дослідження дало змогу визначити стійкі порушення засвоєння лексичної семантики:

- Порушення засвоєння багатозначності слів у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку (90 % дітей). Виявлені порушення відображають специфіку недорозвитку лексичної сторони мовлення у дітей цієї категорії.

- Аналіз отриманих відповідей в нашому дослідженні показав, що діти 5-6 років зазнають значних труднощів в розумінні переносного значення слова. У дітей вказаного віку з порушеним мовленнєвим розвитком конкретність мислення обмежує можливості розуміння смислу метафоричного виразу. Сприймаючи переносне значення слова, діти звужують його зміст. 100 % дітей відчують певні труднощі при виконанні цього завдання.

- Під час відгадування загадок з різною структурою логічного

завдання діти з труднощами виділяють вказані ознаки невідомого об'єкта і тим більше не можуть зіставити та об'єднати ці ознаки, щоб виявити між ними певні зв'язки і на цій основі зробити умовиводи, тобто відгадати загадку. Найлегшими для дітей виявилися загадки на описово-дієвому рівні про тварин, зокрема про зайця (самостійне відгадування - 30 % від 20 дітей). Білку часто плутали з лисицею, акцентуючи увагу під час прослуховування загадки лише на «пухова руденька шуба...» (самостійне відгадування - 20 % від 20 дітей). Якість відгадування загадок залежить, насамперед, від якості отриманих дітьми знань, а також уміння пригадати і уявити вже бачене, чути, співставити уявні ознаки і співвіднести їх з певним об'єктом. 40 % дітей не відгадали жодної загадки навіть за допомогою; 55 % дітей скористались різною мірою допомоги експериментатора та виконали завдання; 5 % дітей самостійно відгадали запропоновані загадки.

- 95 % дітей не змогли самостійно виконати завдання на підбір синонімів. Виконання завдань у 70 % відповідей свідчить про недостатній рівень засвоєння дітьми із ЗНМ старшого дошкільного віку слів з протилежним значенням.

- Як показали дані нашого дослідження уміння переказувати текст та згадувати початок та кінець знайомої або прослуханої розповіді, на високому рівні із цим завданням не впоралась жодна дитина; 80 % дітей використали допомогу експериментатора, а 20 % дітей не впорались із цим завданням навіть з допомогою.

- Підбираючи слова-аналогії 65 % дітей потребували допомоги, із них 10 % дітей її не використали і не виконали завдання, 35 % дітей виконали це завдання на високому рівні.

- Дуже низький рівень розуміння та вміння пояснювати прислів'я показали діти при обстеженні. Жодна дитина самостійно не змогла правильно зрозуміти та пояснити всі запропоновані прислів'я;

15 % дітей виконали це завдання відповідно до I рівня, 15 % дітей відповідно до II рівня та 70 % дітей взагалі не зрозуміли і не продовжили жодного прислів'я.

Діти із ЗНМ в умовах експериментального дослідження при виникненні труднощів під час виконання діагностичних завдань виявили здатність до використання допомоги експериментатора та уміння переносити отримані знання на вирішення аналогічних завдань (75 %). Це свідчить про те, що більшість дошкільників даної категорії в умовах спеціально організованого корекційного навчання мають потенційні можливості до оволодіння образною лексикою.

Проблема дослідження особливостей художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення не вичерпується результатами проведеного дослідження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. *Типы языковых значений : Оценка. Событие. Факт* М. : Наука, 1988. 341 с.
2. Арушанова А. Г. *Формирование грамматического строя речи* М. : Владос, 2005. 296 с.
3. *Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник:* А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш 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.: Видавництво, 2012. – 26 с.
4. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. *Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие* М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. 287 с.
5. Берник Т. Навчання дітей з важкими розладами мовлення у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті. *Дефектологія*. 2007. №1. С. 47–52.
6. Бех І. Д. *Виховання особистості*. К: Либідь, 2003. 187 с.
7. Божович Л. И. *Проблемы формирования личности* М: Просвещение, 2005. 352 с.
8. Воробьева В. К. *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие*. М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
9. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві : Автореф. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.02 К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 32 с.
10. Грибань Г. Дослідження особливостей оволодіння дієслівної лексикою молодшими школярами з ТВМ. *Теорія і практика сучасної*

логопедії: збірник наукових праць: Вип. 2. К. : Актуальна освіта, 2005. 156 с.

11. Гридин В. Н. Психолінгвістическіе функції емоціонально-експресивної лексики: автореф. дисс. ... на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" М., 1976. 23 с.

12. Ефремова Т. Ф. *Современный словарь русского языка. Три в одном. Орфографический. Словообразовательный. Морфемный* М. : Астрель, 2010. 700 с.

13. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. *Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников* : кн. для логопеда. Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. 320 с.

14. Зализняк А. А. «Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию М. : Языки славянской культуры, 2002. 760 с.

15. Ільїна Н.В. Вивчення емоційно-експресивної лексики дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

*Педагогіка та психологія: питання науки та практики*: [зб. наук. праць]. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. С. 31-35.

16. Ковалик І. І. Семантична функція кореня у словотвірному ґнізді *Словотвірна семантика східнослов'янських мов*. К., 1983. С. 17–45.

17. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. *Логопсихологія* К.: Знання, 2010. 293 с.

18. Корнев А. Н. *Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты* СПб. : Речь, 2006. 380 с.

19. Леонтьев А. А. *Основы психолінгвістики* М. : Смысл, 1997. 282 с.

20. *Логопедія* : Підручник / За ред. М. К. Шеремет. К. : Слово, 2010. 672 с.

21. Мартиненко І. В. *Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення* : монографія. К. : ДІА, 2016. 308 с.
22. Мастюкова Е. М. *Лечебная педагогика*. М. : ГНадос, 1997. 304 с.
23. *Основы теории и практики логопедии* / под ред. Р. Е. Левиной. М. : Просвещение, 1968. 367 с.
24. Павелків Р. В. *Загальна психологія*. К: Кондор, 2009. 576 с.
25. Полька Н. С. *Оцінка фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку* К: Знання України, 2007. 30 с.
26. Ревуцька О. Виконання лексичних вправ молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення. *Дефектологія*. 2003. №1. С. 17–21.
27. Ревуцька О. Особливості суфіксально-іменникового словотворення в учнів початкових класів школи для дітей з тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 18–22.
28. Рібцун Ю. В. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ* : програмно-методичний комплекс. К. : Освіта України, 2011. 292 с.
29. Рібцун Ю. В. *Мовленнєва картка обстеження дітей четвертого року життя із ЗНМ*. К. : Освіта України, 2010. 12 с.
30. Рібцун Ю. В. *Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ* : навч.-метод. посіб. К. : Освіта України, 2010. 50 с.
31. Рібцун Ю. В. *Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком*: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : у 2 т. К., 2010. Т. 1. 214 с. Т. 2. 207 с.
32. Савчук Л. О. *Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із ЗПР* : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 К., 2006. 16 с.

33. Селиверстов В. И. *Заикание у детей* : пособие для логопедов. М. : Просвещение, 1979. 160 с.
34. Січкачук Н. Д. Емоційно-оцінний компонент в мовленнєвій діяльності дошкільників. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець- Подільський : Аксіома, 2009. Вип. XII. С. 337–341.
35. Соботович Е. Ф. *Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования*. К. : ІЗМН, 1997. 44 с.
36. Соботович Є. Ф. *Вибрані праці з логопедії*. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
37. Спирина Л. Ф. *Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы)* : учеб. Пособие. Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
38. Трофименко Л.І. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс* / За ред. Є.Ф.Соботович К.: «Актуальна освіта», 2007. 120с.
39. Гуманова Т. А. *Ознакомление дошкольников со звучащим словом* : пособие для воспитателя д/с / Под ред. Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 1991. 128 с.
40. Успенский М. Б. *Правильно, складно, красиво учимся мы говорить*. М. : Астрель, 2002. 317 с.
41. Фигередо Э. Э. *Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР* : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.03 «Спец. педагогика». М., 1989. 17 с.
42. Цейтлин С. Н. *Речевые ошибки и их предупреждение*. СПб. : ИД МиМ, 1997. – 192 с.
43. Шаховская С. Н. *Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией. Патология речи*. М., 1971. С. 30–62.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Характеристика типів переносних значень слів

Метафора (від грец. - переміщення, віддалення) - це перенесення назви з предмета на предмет за певною подібною ознакою, яка їм властива. В основі метафори лежить подібність: а) за кольором (золотий перстень і золоте сонце, золоте волосся, золоті руки); б) розміром (крапля дощу і крапля надії); в) за формою (ніс людини і ніс судна, черевика); г) за функцією (зайшов до двірника і двірник в автомашині); д) за місцем знаходження (підощва чобота і підощва гори); є) одночасно за формою і функцією (крила птаха і крила літака); є) емоційним враженням (чорна сукня і чорна заздрість, ведмідь тварина і ведмідь - незграбна, неповоротка людина).

Метонімія (від грец. - перейменування) - це перенесення назви з одного предмета на інший за схожістю їх ознак. Метонімію маємо тоді, коли: а) назва матеріалу переноситься на річ, яка з нього виготовляється; б) прізвище автора вживається замість назви його твору; в) назва предмета використовується замість назви того, що в ньому міститься; г) назва країни, міста, вулиці вживається замість назви їх жителів; д) назва знаряддя вживається замість назви дії.

Синекдоха (від грец. - співпереймання) - це перенесення назви з одного предмета на інший за кількісним співвідношенням між ними. До синекдохи належать також випадки переносного вживання однини замість множини і навпаки.

### Характеристик мовних засобів виразності (омонімам, синонімам та антонімам)

Слова, які мають однаковий склад, але різні за значенням, називаються омонімами.

Омоніми - це різні слова, а не різні значення одного й того ж слова. Вони спільного значення не мають, а являють собою лише зовнішній (звуковий) збіг кількох слів, однакових за звуковим складом.

Омоніми нерідко виникають унаслідок розвитку багатозначності слів, і тому не завжди можна встановити точну межу між омонімами і багатозначними словами.

Омоніми, як і багатозначні слова, становлять елементи лексичного складу мови. Тому їх називають лексичними. Омоніми поділяються на дві групи. До першої належать повні омоніми - такі слова, які збігаються в усіх граматичних формах (*коса - коси - косі - косу - кося - на косі, коси - кіс* і т.д.). Найбільше їх серед іменників і дієслів.

Другу групу омонімів становлять неповні (часткові) омоніми, які не збігаються в якійсь одній граматичній формі.

Серед неповних омонімів виділяють такі їх групи: а) омоніми - іменники, що різняться лише закінченням у родовому відмінку однини: *мул, мулу* (на дні рік, озер, морів) і *мул, мула* (свійська тварина); б) омоніми, що виступають словами різних частин мови, але такі, певні форми яких збігаються: *мати, поле* (іменники) - *мати, поле* (дієслова), *носи* (називний відмінок множини від ніс) і *носи* (дієслово); в) омоніми, що являють собою слова однієї частини мови: *вершки* (в однині вершок, зменшене до верх) і *вершки* - згущений продукт молока, множинний іменник. Різновидами неповних омонімів є також омофони і омограми.

Омофони - це омоніми, які звучать однаково чи майже однаково, але пишуться по-різному. Один з таких омонімів становить окреме

слово, інший - поєднання двох слів.

Омограми - це омоніми, які пишуться однаково, але різняться наголосом.

Омоніми здебільшого вживаються у художній літературі, народній творчості, в розмовно-побутовому мовленні. Нерідко омоніми виступають одним із засобів образної передачі думки.

Синоніми (від грец. - однойменний) - це слова, що мають близьке чи однакове лексичне значення і різний звуковий склад (сміливий, хоробрий, відважний, безстрашний, доблесний, героїчний). Разом з тим кожен з цих прикметників має свій особливий відтінок у значенні.

Слова-синоніми за своїм спільним основним значенням об'єднуються в одну групу, що називається синонімічним рядом, або синонімічним гніздом.

До одного синонімічного ряду звичайно входять слова з однієї частини мови. Багатозначне слово може входити до складу різних синонімічних рядів.

Синоніми бувають лексичними (найчастіше) і фразеологічними. Серед лексичних виділяються такі групи синонімів: 1) безвідносні (абсолютні) синоніми, які однакові за лексичним значенням, але різняться стилістично: одні вживаються частіше, інші - рідше, одні характерні для одного стилю мови, інші - для іншого; неоднаковим може бути й емоційне забарвлення таких синонімів: *шлях - путь - дорога'*, 2) відносні синоніми, які різняться смисловими відтінками; в мові їх більше: *мир, спокій, тиша, згода, злагода; дружний, дружній, дружлюбний, теплий, задушевний, сердечний*; 3) синтаксичні синоніми, до яких належать близькі за змістом синтаксичні конструкції - словосполучення і речення. Наприклад: *високоросла людина людина високого зросту, Я не сплю Мені не спиться*, 4) контекстуальні синоніми, за якими в мові закріпилися одні лексичні значення, а в

певному тексті вони вживаються з іншими лексичними значеннями: *Наїхали, будуть землю ділити... - Яку землю? Що ти мелеш?* (Коцюб.); *Як почне що науково плести, то комедія чиста* (Фр.); *І що я йому говорила, товкла* (Фр.).

Контекстуальні синоніми найчастіше вживаються в художній літературі: письменники знаходять у них свіжі й образні засоби передачі думок.

Окремий різновид синонімів становлять фразеологічні синоніми. Наприклад, *плескати язиком, ляпати язиком, молотити язиком, правити теревені, розводити теревені, плескати нісенітницю*. В одному синонімічному ряді синоніми пов'язуються з лексичними синонімами говорити, балакати та ін.

Антоніми (від грец. - проти і - ім'я) - це слова з протилежним лексичним значенням. Найбільше антонімів серед іменників (темрява - світло, схід - захід), прикметників (гострий - тупий), дієслів (нагрівати - охолоджувати), прислівників (високо - низько). Зовсім мало антонімів серед займенників (усі - ніхто, усякий - ніякий) і прийменників (від - до, під - над).

Слово, що має антонім, може бути багатозначним. В антонімічну пару таке слово входить із якимсь одним своїм значенням.

## Додаток В

### КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВИТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Шахман Дар'я Вікторівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

– дотримуватися:

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

– надавати згоду на:

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

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

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– не підроблювати документи;

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

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

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

20.10.2021

(дата)



—  
(підпис)

Д.Шахман

(ім'я, прізвище)