

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Медичний факультет  
Кафедра корекційної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: студентка IV курсу

451 групи

Спеціальності: 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової)

програми: Спеціальна освіта

Шевченко Тетяна Олександрівна

Керівник: доц. Глущенко І.І.

Рецензент: доц. Коньков А.М.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b> .....	2
<b>Розділ I Характеристика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом</b> .....	4
1.1. Структура мовленнєвого дефекту при розумовій відсталості...	4
1.2. Механізми порушення мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з вадами інтелекту.....	9
<b>Розділ II Стан сформованості компонентів мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей дошкільного віку</b> .....	12
2.1. Специфічні порушення лінгвістичних компонентів мовлення.....	12
2.2. Порушення комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності.....	19
<b>Розділ III Корекційне формування мовлення у дітей дошкільного віку з вадами розвитку</b> .....	27
3.1. Методика формування активного словника.....	27
3.2. Формування глибинної і поверхневої структури речення .....	32
3.3. Розвиток навичок словозміни та словотвору .....	38
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	46
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	48

## ВСТУП

У науково-теоретичній літературі є дані про специфічні вади засвоєння дітьми з олігофренією системи фонологічних, лексичних та граматичних узагальнень, що відбивається на стані їхнього імпресивного та експресивного мовлення. [9, 17, 19]

Ці вади не лише негативно впливають на стан сформованості усної форми мовлення розумово відсталих дітей дошкільного віку, але й призводять до різних ускладнень при оволодінні ними письмом та читанням.

Дослідження Л.С. Вавіної, О. М. Гоніченко, І. Г. Єременка, Р. І. Лалаєвої, Г. М. Мерсіянової, М. С. Певзнер, М. А. Савченко, В. М. Синьова, Є. Ф. Соботович, Р. О. Юрової свідчать про те, що рівень розумового розвитку дітей дошкільного віку-олігофренів є недостатнім для успішного оволодіння ними шкільними програмами, зокрема з предметів мовного циклу. При цьому названі вади пов'язуються передусім з характером провідного дефекту при олігофренії, а саме стійким порушенням пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку [22, 34, 35, 36 ].

Розумовий та мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язані між собою, але разом з тим розвиток мовлення і пізнавальної діяльності характеризуються певними особливостями.

Вади когнітивного розвитку негативно позначається на мовленнєвому розвитку дитини. Так, серед дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю зустрічаються діти як з дуже низьким рівнем мовленнєвого розвитку, так і зі значно більш високим рівнем володіння мовленням.

У дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю можуть спостерігатися всі форми порушень мовлення (дислалія, дизартрія,

ринолалія, дисфонія, дислексія, дисграфія, заїкання і т.д.). Мовленнєві порушення в цих дітей дошкільного віку носять системний характер, тобто страждає мовлення як цілісна функціональна система. При вадах інтелекту порушуються усі компоненти мовлення: фонетико-фонематична сторона, лексика, граматична будова

Детальне вивчення характеру взаємодії пізнавальної та мовленнєвої діяльності при порушеному онтогенезу і впливів, що має мовленнєва функція на розвиток інтелекту, виникає необхідність у виділенні структурних складових мовленнєвої діяльності. Використання літературного вчення про структуру мовленнєвої діяльності та її механізми дозволяє розкрити характер впливу складових мовленнєвої функції на інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку і на цій основі розробити зміст мовленнєвої підготовки навчання у школі.

**Мета дослідження** – виявленні особливостей впливу мовлення на розвиток пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами розвитку.

**Об'єкт дослідження:** особливості мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку дошкільного віку.

**Предмет дослідження:** порушення смислового компоненту мовлення дітей дошкільного віку з порушеним інтелектом.

Для досягнення мети і дослідження було висунуто **завдання:**

1. Вивчити сучасні концепції про структуру мовленнєвої діяльності, психологічні механізми формування мовлення.
2. Визначити рівень сформованості складових мовленнєвої діяльності у старших дошкільників.
3. Розглянути особливості логопедичної роботи при порушених когнітивних процесів.
4. Визначити зміст та методи відповідного корекційного навчання

Структура роботи: випускна робота складається із вступу, трьох розділів, висновку та списку літературних джерел.

## РОЗДІЛ І

### ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

#### 1.1. Структура мовленнєвого дефекту при розумовій відсталості

За визначенням багатьох сучасних дослідників, проблема взаємодії мови і інтелекту є однією з центральних для цілого ряду наук: філософії, мовознавства, психології, психопатології, нейро- і психолінгвістики.

Інтерес це питання представляє і для олігофренопедагогіки, **що** дозволяє уточнити наукові уявлення про диференційовану структуру інтелектуального і мовленнєвого дефекту у різних категорій дітей **дошкільного віку** зі специфічними освітніми потребами і передусім у дітей дошкільного віку з первинними порушеннями мовленнєвої або пізнавальної діяльності.

У психолінгвістиці мовленнєвий розвиток розглядається як активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес видачі і прийому за допомогою мови, думки інформації, спрямованої на задоволення потреби людини в процесі існування [11].

Так, О.О. Леонт'єв відносить до сфери узагальнення функцію мовлення як знаряддя мислення, і функцію узагальнення суспільно-історичного досвіду, відзначаючи, однак, що ці функції не є тільки мовленнєвими і можуть дублюватися і іншими засобами.

В.О. Аврорін визначає когнітивними акумулятивну і конструктивну функції мови і мовлення (перша пов'язана з роллю мови як засобу накопичування суспільного досвіду і знань, а друга – як засобу і способу формування думки) [1].

Як відзначає Л.С. Виготський, „мова є не тільки засобом привласнення суспільного досвіду, але і стає засобом вираження

людиною власної думки. Ці думки, поняття людини формуються за допомогою мови. При цьому думка не виражається в слові, але удосконалюється в слові” .

Як бачимо, у теорії Л. С. Виготського когнітивна природа мовлення розглядається передусім у взаємодії мови і мислення, при цьому основний акцент робиться на значенні слова, що може розглядатися „як явище, мовленнєве за своєю природою, і як явище, що відноситься до галузі мислення. Воно є мовлення і мислення одночасно, тому що воно є одиниця мовленнєвого мислення” .

Фонемна одиниця містить у собі в узагальненому вигляді знання про явища дійсності, їх властивості і відношення між собою.. Таким чином, лексичне узагальнення, що знаходяться в основі будь-якого лексичного поняття, дає підставу розглядати лексичне поняття як фонемну одиницю власного мовленнєвого мислення дитини логопата дошкільного віку.

Разом з тим Л. С. Виготський відзначає і залежність „розвитку мислення від мовлення ” тобто від рівня мовленнєвого розвитку дитини.

Стан мовленнєвої діяльності має достатній вплив на формування інших пізнавальних процесів.. За визначенням багатьох сучасних і закордонних дослідників, мовлення виконує, так звану сигнальну функцію, що завжди проявляється у саморегуляції дій і мовленнєвих процесів у дитини дошкільного віку. Отже, мовлення дитини відіграє значну роль при розвитку різних видів пам'яті, уваги та інших психічних процесів.

Таким чином, в проблемі взаємодії мислення і мовлення передусім відзначають роль мовлення як знаряддя пізнання, засобу і способу формування думки.

Як відомо, “мовленнєвий розвиток – це специфічна психологічна діяльність людини, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації” [12]

З цього визначення випливає, що мовленнєві процеси забезпечують, засвоєння мовлення індивідом та використання мовлення в комунікації дитини, це в свою чергу дозволяє виділити важливий комунікативний компонент мовленнєвої діяльності в період онтогенетичного розвитку дітей дошкільного віку.

За визначенням О. Леонтьєва, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, чи комунікативна компетенція, є сукупність дій та операцій, що забезпечують „вибір і реалізацію програми мовленнєвої поведінки” тобто зумовлюють використання мови у процесі сприймання чи породження мовленнєвих повідомлень.

Усі вище зазначені компоненти мовленнєвої комунікації взаємопов'язані. Правильне використання мовлення вимагає від дітей дошкільного віку використання ситуації володіння мовними знаннями та комунікативними вміннями, що забезпечує використання слів при породженні мовленнєвих висловів дитиною.

На думку Є Соботович, засвоєння мови відбувається у процесі її використання. Лише завдяки самостійному породженню та розумінню мовних висловів та пристосування свого власного мовлення до еталонної мови дорослих відбувається оволодіння дитиною складною системою знаків та вміння їх поєднувати в мовленні.

На нашу думку мислення як пізнавальний та когнітивний процес завжди зумовлює осмислення вербального матеріалу або встановлення логічних смислових зв'язків.

Таким чином, мислення є одним з найважливіших чинників засвоєння дитиною лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності і, зокрема, значень мовленнєвих знаків. Засвоєння розуміння слова і правильність вибору мовленнєвих одиниць відповідно значенням у процесі породження мовленнєвих висловлювань, а також співвіднесенням фонемного звучання з семантикою слова в процесі мовлення.



На думку В. Тищенка, оволодіння мовленнєвою семантикою відбувається за участю таких розумових операцій, як аналіз, синтез, утворення за аналогією, перенос і генералізація. Остання з них називається О. М. Шахнаровичем у якості основного чинника засвоєння мови дитиною.

Мислення забезпечує розуміння, прогнозування і дає змогу дитині дошкільного віку правильно вибирати з різних мовленнєвих реакцій одну, що найбільшою мірою відповідала структурі висловлювання та темі спілкування тощо. [2, 10, ]

Для контролю за породженням або сприйманням мовленнєвих повідомлень на різних рівнях забезпечує пошук і виявлення можливих помилок діяльності, а також створює і реалізує програму їхньої корекції. [9, 25].

У процесі мовленнєвого контролю постійно здійснюється порівняння кінцевого результату мовлення дітей дошкільного віку з еталоном.

Як зазначають сучасні результати дослідження, пам'ять як загально функціональний механізм представлена в мовленнєвій діяльності двома видами: оперативною і довготривалою. Довготривала пам'ять забезпечує зберігання і відтворення звукових оболонок мовленнєвих знаків, їхніх значень, практичних правил їхньої поєднуваності в мові, що і зумовлює залучення названої психічної функції до структури різноманітних дій мовленнєвої діяльності.

Короткочасна ж пам'ять забезпечує утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій: їхніх алгоритмів; мовленнєвих зобов'язань, які накладаються головним словом по відношенню до залежного слова; смислової програми висловлювання тощо [41].

Мовленнєва та слухова увага як загально функціональний механізм мовлення створює рівень зосередження, що забезпечує покращення

рівня сенсорної та інтелектуальної активності дітей дошкільного віку в період сенситивного розвитку. Отже, увага завжди виступає як основний засіб функціонування усіх пізнавальних та когнітивних процесів і завдяки цьому зумовлює функціонування мовленнєвої діяльності [16].

Як зазначала Є Соботович, аналітико-синтетична діяльність аналізаторів забезпечує прийом і переробку мовленнєвих сигналів в мовленнєві знаки, перешифровку мовленнєвих знаків в їхні моторні еквіваленти і артикуляційно-рухову реалізацію останніх.

На нашу думку, робота кожного з названих аналізаторів пов'язана з пізнавальними, когнітивними процесами: відчуттям та забезпечує сенсорну обробку подразників і їх розрізнення за різними ознаками; розрізнення подразників на основі виділення в них відповідних узагальнених образів. [10]

За визначенням В. Тищенка, специфічні порушення названих механізмів спостерігаються лише при безпосередньому ураженні периферійних або центральних відділів відповідних аналізаторів, наприклад, у глухих і слабочуючих, хворих на афазію, алалію. [6]

Таким чином, стійкий недорозвиток розумової діяльності, що спостерігається при розумовій відсталості, не призводять до дефекту аналізаторної діяльності, завжди виявляється в зниженні темпів формування названих систем, що детермінує більш пізні терміни появи та формуванні в мовленні дітей логопатів дошкільного віку всіх сторін мовленнєвої діяльності [3]

## 1.2 Механізми порушення мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з вадами інтелекту

Як відомо, діяльність дитини дошкільного віку забезпечують специфічні мовленнєві та загально функціональні механізми, де останні пов'язані з пізнавальними процесами.

Мислення, як зазначають Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, є головним знаряддям розвитку системи лексичних і граматичних значень. Засвоєння конкретного значення слова пов'язане з співвідношенням почутого звучання, або з конкретним предметом. Оволодіння загальним значенням слова залежить від складніших процесів: порівняння однорідних предметів і виділення в них типових загальних ознак.

Складні мовленнєві поняття, що формуються і удосконалюються поступово, в міру накопичення знань, соціального досвіду, розуміння значення цих слів у контексті. Для з вадами інтелектуального розвитку удосконалення мовленнєвого досвіду відбувається сповільнено, не тільки через особливості пізнавальної та розумової діяльності дітей, але й через зниження пізнавальної та мовленнєвої активності.

На думку Є Соботович. засвоєння граматичної системи мови вимагає, щоб дитина сприймала ситуацію, диференціювала у ній практичним способом виробника дії, саму дію, предмет, на який спрямована дія. Ці діти сприймають ситуацію глобально, нерозчленовано.

Значну роль, за визначенням сучасних дослідників відіграє мислення у процесі породження мовленнєвого висловлювання: створення семантичної системи висловлювання, вибір мовних одиниць відповідно до їхнього значення, контроль за побудовою висловлювання – усі ці операції здійснюються механізмами, що належать до рівня інтелектуальної діяльності. Роль мислення у дії розуміння висловлювання, що передбачає зв'язок різних рівнів аналізу й синтезу.

Таким чином, аналіз структури мовлення засвідчує роль пізнавальних процесів, яку відіграє мислення у засвоєнні когнітивних процесів та мовленнєвої діяльності у процесах її використання з комунікативною метою.

Це стосується не тільки смислової сторони мовлення. Своєчасне оволодіння системою мовлення неможливе без розвитку аналітико-синтетичної діяльності: для засвоєння будови слова і її реалізації у звуковому мовленні необхідна сформованість вимовних диференційовок, що впливає на розумовий розвиток дітей дошкільного віку [4,7 та інші].

Діти дошкільного віку проходять такий етап розвитку і становлення, коли через не сформованість мовленнєвого аналізатора діти не можуть правильно відтворити звуковий склад слів. Але в нормі діти швидко усвідомлюють мовленнєві норми та власні дефекти.

Це є найважливішим стимулом для розвитку мовленнєвого апарату й удосконалювання правильного мовлення. Цей активний інтелектуальний процес залежить від зрозуміння дефекту власного мовлення і правильної вимови, дитина дошкільного віку повинна опанувати навичкою порівняння за фонетичним звучанням слів, котрі вимовляє дорослий.

Таким чином, формування уявлень про лексему пов'язане з розвитком різного виду диференційовок, а також з розумовими операціями.

Отже, напередодні вступу дітей з вадами інтелектуального розвитку до школи відзначаються порушення у засвоєнні всіх складових мовленнєвої діяльності. Діти з вадами інтелектуального розвитку практично не використовують слова для самостійного **утворення** нових слів, цьому сприяє недорозвинення процесів операції та аналогії, котрі взаємозалежні між собою.

Наприкінці дошкільного віку значна частина мовних знань вже є засвоєною дітьми, що дозволяє їм реалізовувати нескладні види мовленнєвої комунікації.

Основною причиною низького рівня засвоєння мовлення є вади пізнавальної діяльності, зокрема короткочасної та довготривалої пам'яті; довільного запам'ятовування; актуалізації, довільної уваги та її спрямованості на семантичні і формальні одиниці мовлення; розумових операцій утворених за аналогією, порівняння, переносу, генералізації, котрі забезпечують засвоєння семантики мовних знаків.

## РОЗДІЛ 2

### СТАН СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1 Специфічні порушення лінгвістичного компоненту мовлення

Як відомо, оволодіння дитиною дошкільного віку мовленнєвою діяльністю являє собою складний і досить тривалий процес. Засвоєння мовленнєвих звуків водночас зумовлюється специфічними мовними механізмами, пов'язаними з функціонуванням слухового і мовленнєвого аналізаторів.

За визначеннями Л. Трофименко, порушення названих механізмів внаслідок ураження мовних зон кори головного мозку у ранньому дитинстві призводить до виникнення первинного недорозвитку мовлення у його сенсорній чи моторній ланці, (алалія). [6]

У дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю названі ділянки кори є первинно збереженими, однак в силу тотального недорозвитку всіх психічних функцій і процесів, розвиток аналізаторної діяльності названої категорії дітей дошкільного віку відбувається зі значним відставанням від вікової норми. На користь цього положення свідчать представлені у науково-теоретичній літературі численні дані, про особливості розвитку звукової сторони мовлення у дітей дошкільного віку з олігофренією [29, 33 ].

Отже, фонема як одиниця мовленнєвого ланцюга уявляє собою коливання, викликані скороченням голосових зв'язок дитини

дошкільного віку у сенситивний період свого позитку. У цьому аспекті він є явищем акустичним. Прийом фонем як явища фізичного зумовлює функціонування та збереженість відчуттів, їх первинну обробку і розрізнення за усіма акустичними ознаками.

Таким чином, серед кількості фонем можна виділити незначну кількість узагальнених фонетичних звуків, що мають відповідні ознаки. Тільки якісний фонемний склад слів як явище зберігається в пам'яті дітей дошкільного віку і співвідноситься з відповідним змістом [9, 11].

За визначенням Виготського Л., функцію розпізнавання звуків за корисними ознаками і співвіднесення їх з узагальненими образами – фонемами – виконує більш високий перцептивний рівень слухового сприймання [9].

Таким чином, засвоєння дитиною дошкільного віку фонологічної системи мовлення визначається особливостями і темпами формування та розвитку сенсомоторного і перцептивного рівнів слухового аналізу і сприймання.

Характерною рисою розвитку мовлення розумово відсталої дитини дошкільного віку і її звукової сторони, є різко виражене відставання темпів її розвитку і формування у порівнянні з нормальним перебігом онтогенетичного розвитку [18, 19, 29].

Так, за даними Г. В. Кузнецової, тільки у 32 % розумово відсталих дітей дошкільного віку зрілий лепет з'являється до року, а в самих важких випадках цей процес розтягується до 3-4 років (14,4 % дітей дошкільного віку). Різке запізнення у формуванні лепету, таким чином, може свідчити про значну затримку у формуванні сенсорного рівня слухового сприймання, що забезпечує імітацію звуків рідної мови. [3]

Затримка розвитку сенсомоторного та перцептивного сприймання позначається на засвоєнні дітьми дошкільного віку злагодженої системи фонологічних узагальнень; це призводить до різкого порушення і затримки, у порівнянні з нормою, особливості появи в мовленні дітей

дошкільного віку перших слів .

До кінця дошкільного віку практично у всіх дітей дошкільного віку обидва рівня слухового сприймання є достатньо сформованими, для засвоєння системи мовлення. Про це свідчить уміння повторити за педагогом окремі звуки і нескладні за звуковою і складовою будовою слова; наявність в словникові дітей дошкільного віку слів , які правильно і стабільно співвідносяться дитиною з явищами дійсності.

Тим часом науковці відзначають, що у висловлюваннях розумово відсталих дітей дошкільного віку спостерігається число помилок, які свідчать про вади засвоєння мовлення.

Так, за даними Г. О. Каше порушення вимови спостерігалось майже у 65 % дітей дошкільного віку, що відвідують перший клас допоміжної школи.

Спостереження Д. І. Орлової, які свідчать про те, що навіть сформовані артикуляційні уклади в мовленні розумово відсталої дитини з великими труднощами піддаються автоматизації. При цьому в мовленні дітей дошкільного віку вже сформовані звуки продовжують замінюватись на інші.

Р. І. Лалаєва відзначає, що тільки незначна частина змін, які спостерігаються у мовленні розумово відсталих дітей дошкільного віку можуть бути пояснені близькістю звуків за артикуляційною схожістю, в більшості ж випадків ці заміни мають або акустико-артикуляторний, або тільки акустичний характер.

Отже, однією з причин замін звукової сторони мовлення у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю є недостатній рівень розвитку слухових функцій і операцій. [3]

Так, на думку Є. Ф. Соботович, вади слухової уваги і контролю дітей дошкільного віку як за еталонним мовленням дорослих, так і за своїм власним призводять до того, що фонематичні уявлення дитини про звуковий склад слів рідної мови формуються на основі власної



неправильної вимови, що є наслідком зниженого слухового контролю за своїм мовленням у його порівнянні з еталонним мовленням дорослих. Саме в умовах зниженого слухового контролю і виникають численні заміни звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками [7].

Засвоєння дитиною дошкільного віку мовлення є один з найбільш складних психологічних процесів. За короткий час, приблизно з 11 місяців до 4 років, нормальна дитина засвоює біля 2000 слів, що забезпечує повне розуміння мовлення та можливість висловити думки в мовленнєвій формі.

У дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю слова з'являються значно пізніше. Так, за даними Г. В. Кузнецової, лише у 20,2 % дітей дошкільного віку перші слова з'являються до двох років, а 25,0 % дітей дошкільного віку – тільки після 4 років.

Однією з основних причин різкого відставання від вікової норми є повільний темп формування у розумово відсталих дітей дошкільного віку сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання та зумовленої ними константності сприймання. Лише під кінець дошкільного віку слухове сприймання (його сенсорний і перцептивний рівні) у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю досягають того рівня, який є необхідним для засвоєння усної форми мовленнєвої діяльності.

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

Так, багато авторів вказують на ехолалічність, “порожнечу”

мовлення дітей дошкільного віку з олігофренією [20].

В. Г. Петровою зафіксовані випадки, коли розумово відсталі молодші школярі володіли достатньо розгорнутим експресивним мовленням, що могло б слугувати показником гарного мовного розвитку дітей дошкільного віку. Однак спеціальні спостереження показали, що значення слів, які використовувались дітьми, не розуміються ними і є результатом механічного запам'ятовування словосполучень і цілих фраз, які часто використовуються у мовленні дорослих.

Невідповідність між звуковою оболонкою багатьох слів, що використовуються розумово відсталими дітьми, і їхнім значенням підтверджують результати дослідження Г. І. Данілкиної, що свідчать про труднощі, з якими діти співвідносили часто вживані назви деяких предметів, з їх зображеннями, пред'явленими педагогом. [20]

Названі особливості спостерігаються і в мовленні дітей дошкільного віку, що нормально розвиваються, раннього дошкільного віку. Так, в період з 2,6 років вони також використовують багато слів, почутих у мовленні дорослих, але значення яких вони ще не засвоїли. Завдяки високій пізнавальній активності дитина з нормальним розвитком намагається за допомогою дорослих уточнити ці значення, знайти відповідні ним предметні явища в навколишньому світі. Розумово відсталі діти також засвоюють слова з мовлення дорослих, однак низька пізнавальна активність не збуджує їх до пошуку відповідних значень. У результаті і виникає ситуація, коли при удаваному багатослів'ї висловлювання розумово відсталих дітей дошкільного віку є семантично порожніми. Значною мірою цей дефект удається подолати в процесі спеціально організованого корекційного навчання, коли співвіднесення звукової і смислової сторін слова дитиною ініціює педагог. [20, 21].

Результати досліджень Л. В. Занкова, Х. С. Замського, Б. І. Пінського, А. Юодрайтис вказують, що обсяг одночасно запам'ятованих

слів у дітей дошкільного віку з олігофренією є набагато нижчим у порівнянні з нормою. Порушеним є і процес відтворення (пригадування словесної інформації, що запам'ятовувалась). [23, 24].

В нормі засвоєння узагальнення лексичного значення слова охоплює кінець дошкільного та початок молодшого шкільного віку. Однак вже напередодні вступу до школи діти оволодівають всіма основними типами лексичних значень: абстрактними, деякими переносними, синонімічними, антонімічними і твірними тощо. [9] У період шкільного навчання „на основі розвитку і систематизації уявлень дитини про навколишню дійсність відбувається упорядкування семантичних полів, розвиток лексичної системності і на цій основі формування словесних понять”. [96]

Так, за даними В. Г. Кузнецової біля 78,5 % всіх слів, що розуміють і використовують діти у своєму мовленні, складають іменники, 14,2 % - дієслова, 2,8 % - прикметники, 4,5 % - інші частини мови. [3]

Таким чином, в мовленні розумово відсталих дітей дошкільного віку спостерігається різке превалювання іменників над словами інших частин мови. За даними О. М. Гвоздева, аналогічна картина спостерігається і на самих ранніх етапах нормального мовного онтогенезу. [17] Однак поступово цей розрив скорочується і до 4 років іменники складають лише 50 % від загальної кількості слів у словнику. [4] У дітей дошкільного віку же з розумовою відсталістю виражена кількісна перевага іменників (по відношенню до інших частин мови) відзначається протягом всього дошкільного і молодшого шкільного віку [33].

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

Як свідчать результати експерименту, проведеного серед старших дошкільників з олігофренією за методикою Є. Ф. Соботович,

напередодні вступу до школи розумово відсталі діти повністю оволодівають лише першим, найбільш простим видом лексичних узагальнень – узагальнюючою функцією слова, що зумовлює використання слів на означення класів однорідних предметів.

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

У дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю терміни появи перших речень в мовленні є більш пізніми у порівнянні з нормою. Так, перші речення у мовленні дітей дошкільного віку з олігофренією, за даними Г. В. Кузнецової, з’являються після трьох (у більш складних випадках у період 4-5 років), а в нормі – в 1,8 років. [17] Різке відставання від вікової норми пояснюється передусім більш пізнім засвоєнням дітьми як звукової, так і лексичної сторін мови. Однак вже до кінця дошкільного віку більшість розумово відсталих дошкільників оволодівають структурою простого непоширеного і поширеного речення. Практично всі діти правильно визначають синтаксичне значення слів шляхом відповіді на питання до різних членів простого речення з прямим порядком слів.

Грамматична категорія відмінку є однією з найбільш складних мовних структур.

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

Так, помилки, пов’язані з недостатнім засвоєнням системи словозміни за відмінками, складають в мовленні дошкільників з олігофренією біля 31 % [9].

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

Трохи рідше зустрічаються помилки на змішування родових ознак при узгодженні слів в словосполученнях. Наприклад: червона барабан, хлопчик знайшла гриб тощо. В нормі такого роду помилки характерні для мовної продукції дітей дошкільного віку 2-2,3 років.

Напередодні вступу до школи у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю відзначаються певні порушення у засвоєнні всіх складових мовленнєвої діяльності у її лінгвістичній ланці. Хоча на кінець дошкільного віку значна частина мовних „знань” вже є засвоєною дітьми, що дозволяє їм реалізувати нескладні види мовленнєвої комунікації.

Слід зазначити і те, що в літературі представлені численні методики з корекції вад практичного засвоєння мови у розумово відсталих дітей дошкільного віку дошкільного та молодшого шкільного віку (методики Г. О. Каше, Р. О. Юрової, М. А. Савченко, В. Г. Петрової, Є. Ф. Соботович, Л. О. Смирнової, Р. І. Лалаєвої, О. О. Катаєвої, О. А. Стребелевої та ін.).

Тим часом результат аналізу спеціальної літератури [89, 91, 94] свідчить, що навіть при використанні добре засвоєних мовних “знань” розумово відсталі діти припускаються численних помилок, що передусім пов’язано з вадами у структурі комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності.

## **2.2 Порушення комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності**

Розглядаючи мовну діяльність як саморегулюючу систему, необхідно особливо зупинитися на розкритті такої важливої мовленнєвої дії, як ймовірне прогнозування.

За даними фізіології, жодна пристосувальна діяльність організму (а

мовна діяльність є такою) не можлива без ймовірного прогнозування, що спирається на попередній досвід індивіда [6, 8, 15, ].

Порушення ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності викликають своєрідні дефекти, що виявляються у різних її формах і на різних її рівнях.

Спеціально проведені дослідження мовлення у осіб з порушенням психічної діяльності показують, що при деяких захворюваннях (шизофренія, розумова відсталість) вторинний дефект мовленнєвої діяльності може бути пояснений вадами дії ймовірного прогнозування. [2]

За даними Г. А. Амінева, в основі ймовірного прогнозування на лексичному і граматичному рівнях у розумово відсталих дітей дошкільного віку лежать своєрідні порушення в системі словесних асоціацій.

Порушення ймовірного прогнозування були виявлені і у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, що підтверджує залежність між рівнем розвитку інтелекту і станом спроможності до прогнозування. [59] У дітей дошкільного віку з ЗПР відзначається інертність протікання прогнозування, вони в більшості випадків обмежувались мінімальною кількістю гіпотез. Таким чином, спроможність до ймовірного прогнозування у такої категорії учнів є недостатньо сформованою: висування гіпотез представляє для них значні труднощі, гіпотези часто виявляються неадекватними мовній ситуації тощо. [59]

Тим часом дослідження стану сформованості ймовірного прогнозування дозволили визначити:

- особливості мовного досвіду дитини;
- характер використання цього досвіду в процесі породження і сприймання мовних висловлювань;
- готовності дітей дошкільного віку до оволодіння шкільними

знаннями, в тому числі з предметів мовного циклу.

Важливою ланкою в будь-якій функціональній системі (в тому числі і мовленнєвій), є дія контролю, спрямована на виявлення і усунення помилок в діях і знаннях. [3, 5, 8 ]

На думку П. К. Анохіна, фізіологічним механізмом самоконтролю є орієнтовно-дослідна реакція людини, завдяки якій вона фіксує і виправляє помилку. [5] З точки зору вчення про рефлекторне кільце [8] в процесі здійснення будь-якої дії відбувається продукування двох сигналів: перший, еферентний, надходить в блок порівняння і контролю від органів, що безпосередньо реалізують виконання дії, другий є очікуваним підсумком дії або „акцептором дії”. [5] Якщо параметри названих сигналів не співпадають, то приймається рішення про помилку і виникає додаткова мотивація до продовження дії з метою її корекції. Цей механізм триває циклічно доти, доки обидва сигнали не співпадуть повністю. В цьому випадку виконання дії припиняється. [5]

Стійкий недорозвиток пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку з олігофренією зумовлює порушення всіх складових контролю в різних видах діяльності. Розумово відсталі діти зазнають труднощів у використанні еталонів як зовнішніх, так і внутрішніх, вони з трудом засвоюють структуру контрольної дії і не завжди адекватно використовують її для пошуку помилок. Навіть виявивши помилку, діти часто неправильно вибирають шлях її корекції, в результаті чого або помилка не засвоюється взагалі, або в результаті використання неправильної програми корекції виникають нові помилки [21].

Складнощі формування самоконтролю у розумово відсталих виявляються в нестійкості вже вироблених орієнтовних реакцій, що згасають без постійного підкріплення і вербалізації [4].

Важливою умовою розвитку мовної діяльності є формування у дитини мовних вмінь, тобто спроможності до використання засвоєних мовних дій в різноманітних ситуаціях спілкування.

Сформоване мовне уміння забезпечує раціональне використання засвоєних мовних знань і мовних навичок відповідно до поставленої мети і пристосування діяльності до нових або змінюваних умов. [25]

Як бачимо, рівень вмінь припускає сформованість мовних знань (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) і навичок їхнього використання в мовленнєвих актах (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності).

Формування мовленнєвої навички може бути досягнуто двома шляхами: а) у процесі спонтанного розвитку; б) на основі виконання спеціальних вправ.

Перший засіб більш прийнятний для дітей дошкільного віку з нормальним розвитком. Другий – більшою або меншою мірою застосовується при всіх формах порушень мовленнєвого розвитку. При цьому обов'язково враховується структура мовленнєвого дефекту, збережені ланки мовленнєвої діяльності, рівень мовленнєвого і інтелектуального розвитку дитини.

Останній з названих критеріїв особливо важливо враховувати при роботі з розумово відсталими дітьми. Пояснюється це тим, що формування мовленнєвої навички припускає сформованість у дитини психічних процесів, що зумовлюють запам'ятовування структури дій і її алгоритму, утримання складного багатоопераційного складу дій тощо.

Як бачимо, названі психічні процеси якнайтісніше пов'язані з рівнем розвитку пам'яті (довготривалої і оперативної) і уваги. Природно, первинний дефект пізнавальної діяльності не може не вплинути на рівні сформованості названих психічних процесів.

Так, Л. О. Смирновою, Є. Ф. Соботович були відзначені випадки, коли засвоєний мовленнєвий матеріал не розумівся розумово відсталими дітьми при зміні умов його пред'явлення. Наприклад, розуміння поданих попарно слів добре розумілися дітьми і вони безпомилково показували відповідні картинки. Однак при пред'явленні того самого мовленнєвого



матеріалу, що мав співвідноситися з рядом малюнків (у тому числі й конфліктних) діти припускалися різноманітного роду помилок. Головною їхньою причиною названі автори вважають недостатній рівень сформування уваги на граматичне (морфологічне) оформлення слів.

Вади уваги призводять і до помилок в оформленні власних висловлювань дітей дошкільного віку. Так, в літературі описані випадки, коли при породженні власних висловлювань діти ігнорували мовленнєві зобов'язання, накладуванні головним словом по відношенню до залежного. Однак ці помилки самостійно виправлялися дітьми при фіксації на них уваги або нагадуванні головного слова у словосполученні (реченні), тобто при додатковій стимуляції уваги дитини до граматичного оформлення висловлювання.

Т. В. Ясман зазначає, що при виконанні вправ на матеріалі деформованих речень (у яких всі слова подаються в початковій формі і неправильній послідовності) пред'явлення наочності провокувало появу більшого числа помилок на відміну від дітей дошкільного віку з нормальним розвитком, у яких кількість помилок при цьому зменшувалася. [125] Таким чином, переключення уваги з мовленнєвого матеріалу на наочність і навпаки, а також необхідність утримання у пам'яті і того, й іншого стає причиною неправильного використання добре засвоєних дітьми синтаксичних конструкцій і синтаксичних значень слів у реченні.

Розглядаючи технічну сторону процесу письма (у скорегованому виді вона може відноситися і до процесу читання) А. Р. Лурія виділяє в ній три основні дії:

- визначення звукового складу слова;
- співвіднесення звука з його оптичним знаком (буквою);
- співвіднесення оптичного знаку з його графічною позначкою (графемою). [5]

Послідовне оволодіння названими діями визначає зміст навчання як письму, так і читанню.

Природно, що в силу всієї складності дій, їх засвоєння дітьми з олігофренією у дошкільному віці є практично неможливим. Однак рівень сформованості мовленнєвої функції у олігофренів старшого дошкільного віку, що навчаються за програмою спеціального дитячого садка, дозволяє піднімати питання про можливість підготовки дітей дошкільного віку до оволодіння письмом і читанням на основі розвитку окремих дій і операцій, які зумовлюють перекодування звукової структури слова в буквено-графічну. (Слід зазначити, що ми маємо на увазі лише типові форми олігофренії, необтяжені порушеннями зорового та рухового аналізаторів).

Розглянемо питання про можливість і значення формування у дітей дошкільного віку дошкільного віку з олігофренією операції мовного аналізу.

Операція мовного аналізу представлена в мовленнєвій діяльності декількома видами. Найбільш важливими серед них є:

- морфологічний аналіз, що зумовлює виділення в словах найменших смислових одиниць мови – морфем;
- фонологічний аналіз, який забезпечує виділення звуків і, на цій основі, визначення звукового складу слова.

Сформованість звукового аналізу є необхідною умовою для оволодіння дитиною читанням на основі аналітико-синтетичного звукобуквеного методу (найпоширенішого в Україні), а також для засвоєння фонетичного і фонемно-морфологічного принципів правопису, провідних в українській і російських мовах.

Однак якщо для нормально розвинутої дитини молодшого шкільного (або дошкільного) віку оволодіння морфологічним і фонологічним аналізом є цілком посильним завданням, то формування названих операцій у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю

супроводжується цілим рядом труднощів.

Операція аналізу у розумово відсталій дитині порушується в усіх видах діяльності, в тому числі і в мовленнєвій [3]. Значні труднощі для розумово відсталих представляють виділення істотних ознак предмету або явища. Такі діти схильні до виділення найбільш яскравих, великих, помітних складових предмета або явища, причому важливі і характерні ознаки того або іншого об'єкту аналізу залишаються непоміченими.

Дефекти формування мовного аналізу в дошкільному віці (на практичному рівні) стають однією з причин труднощів оволодіння дітьми з олігофренією шкільними знаннями про мову. Вони провокують порушення засвоєння як усної форми мовленнєвої діяльності (значне відставання в порівнянні з нормою системи морфологічного словотворення і словозміни), так і письмової, зумовлюючи виникнення стійких дислексій, дисграфій і дизорфографій.

Так, більшість дослідників письмового мовлення розумово відсталих школярів відзначають, що однією з основних причин помилок письма і читання у них є недостатній рівень сформованості мовного аналізу (як морфологічного, так і фонологічного) [12].

За даними М. А. Савченко, більше половини розумово відсталих першокласників не можуть виділити перший звук в слові. Такого роду труднощі помічені і у 10,9 % третьокласників.

Найбільшу ж складність при аналізі звукового складу слова представляє для розумово відсталих молодших школярів визначення послідовності звуків у слові. При виконанні цього завдання допустилися помилок 96,7 % першокласників і 53,9 % учнів четвертого класу. [8]

Крім того, за даними Є. Ф. Соботович і О. М. Гопіченко, спроможність до звукового аналізу як розумової дії у молодших школярів з олігофренією є вразливою і недостатньо тривкою, особливо під час ускладнення умов виконання завдань [10].

Названі труднощі оволодіння усвідомленим звуковим аналізом в процесі навчання грамоті, напевно, пов'язані з недостатнім рівнем розвитку практичного мовного аналізу в дошкільному віці (труднощі виділення морфем та фонем на фоні слова, утворення за аналогією тощо). Однак на сьогодні питання про особливості формування морфологічного і звукового аналізу (виділення морфем та фонем зі складу слова) у дошкільників з олігофренією, практично невивчені, що ускладнює підготовку дітей дошкільного віку до володіння грамотою у школі.

### РОЗДІЛ III

## КОРЕКЦІЙНЕ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

### 3.1. Методика формування активного словника

На початку роботи йде пояснення значень нових слів. Коли дитина приходить до школи, вона стикається з потоком нової лексики, що надходить з уроків мови, математики, трудового навчання. Ця лексика не однорідна, в ній можна виділити поняття, котрими повинна спочатку опанувати в процесі практичної діяльності у дошкільній установі наступні терміни: *звук, речення, число, цифра, сума, ціна, довжина, ширина, додати, скласти, відняти*.

Перед тим, як пояснювати поняття *звук, склад, речення*, дитину варто підготувати до засвоєння цих понять шляхом практичного виділення названих елементів із мовлення.

Педагог просить відгадати задумане слово, закінчивши його: *колобо-(к), листо-(к), магази-(н)*. Таким чином, діти виділяють *звук* в слові. Так само діти виділяють *речення*. Ця робота проводиться в підготовчій групі дитячого садка.

Велике значення приділяють термінам і виразам арифметичним при розв'язанні задач і прикладів на уроках математики. Дітей дошкільного віку вчать правильно вимірювати, користуючись побутовими одиницями (кроками виміряти довжину і ширину, в склянці обсяг води). Потім діти навчаються складати, віднімати, вимірювати і розуміти слова у математичному значенні.

Після того, як діти засвоїли значення нових слів, вони вчаться використовувати їх самостійно у власному житті. Для цього застосовують такі прийоми роботи:

1. Називання дітьми предметів, якостей і дій при їх сприйманні в процесі дидактичних ігор і занять, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності (гра „Відгадай чого не стало на столі”) у процесі різних форм діяльності (ліплення, малювання, конструювання).

2. Пригадування слів без опори на наочність у процесі відповідей на питання; доповнення речень зазначеними словами, відгадування загадок.

У процесі розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з вадами розумового розвитку недостатньо відпрацьовувати предметну співвіднесеність слова, слід формувати, розширювати систему понять, знань, що стоять за словом, його значення і зв'язки з іншими словами. Для цього використовують такі вправи:

- читання спеціально дібраних текстів, котрі розкривають значення слова, у супроводі картинок;
- демонстрація спеціально дібраних картинок і проведення бесід за їх змістом;
- порівняння певного поняття та окремих його ознак з іншими, протилежними за значенням;
- визначення предметів, явищ, якостей, що характеризують поняття за їх описом;
- відгадування серії загадок;
- продовження речень, розпочатих педагогом;
- опис дитиною предмета чи явища з опорою на питання та наочність.

Наприклад: при вивченні теми „Літо”, педагог демонструє малюнки, а потім читає текст. Це на першому занятті, а також роблять аплікації квітів, малюють фрукти. На другому занятті вчитель зачитує рядки віршу, після чого діти повинні відповісти на запитання педагога: *Коли це буває?, Що росте на деревах влітку?, Чим вкрита земля влітку?*

На третьому занятті дітям пропонуються різноманітні картинки: *земля вкрита зеленою травкою, скрізь квіти, тече річенька, пляж у спекотний літній день і річку вкриту кригою; діти катаються на*

*ковзанках – діти купуються в річці.* Після цього діти вибирають картинки на котрих зображено літо і порівнюють їх з зимовими малюнками. Діти продовжують почате педагогом речення: *Влітку жарко, зимою...* На четвертому занятті діти грають в лото, діти пояснюють коли надягають зображені на малюнках речі. Педагог розповідає як проводять літо птахи, чим харчуються, де живуть. Пропонує знайти помилки в реченнях, відгадати загадки. На заключних заняттях актуалізуються закріпленні знання –пропонують малюнки на котрих зображено зиму й літо, дітям треба їх охарактеризувати за допомогою наочності. Дітям пропонують вилучити зайву картину з ряду: лижі, ковзани, човен; шуба, тепла шапка, валянки, панама.

У процесі роботи словникової роботи приділяють увагу узагальнювальної функції слова. У дошкільному віці діти з вадами розумового розвитку опановують узагальненими значеннями іменників. Наприклад, слово *стіл* має декілька узагальнень.

Використовують такі прийоми роботи з дітьми:

1.Класифікація предметів за логічними категоріями, коли педагог пропонує дитині різні малюнки і просить розкласти їх на групи, відібравши в одну – овочі, у другу – фрукти. Педагог розкладає перед дитиною ряд картинок, що належать до різних категорій, наприклад: *капуста, малина, чашка.* Дітей дошкільного віку просять розкласти малюнки під тими, що на зразку, а після цього дитина повинна скомплектовані групи назвати одним узагальненим словом. Завдання треба поступово ускладнювати (наприклад: кішка-мишка-тарілка, що не відноситься до цієї групи).

2.Формують у дітей дошкільного віку узагальнення вищого рівня, наприклад, продукти харчування (усе, що ми їмо), рослини, живе-неживе. В дошкільному віці вчать порівнювати предмети різних логічних категорій (порівняння навчальних речей і іграшок, овочів і фруктів). Для цього використовують такі прийоми:

- формують поняття *фрукти, овочі, квіти, дерева, рослина*;
- формуючи узагальнене значення прикметників, педагог показує на конкретних прикладах наявність ознаки в цілому ряді предметів (називає предмети зеленого кольору);
- зіставляють предмети у чорно-білому зображенні з іншим кольором (полуниця, картопля, огірок; зіставлення геометричних фігур за кольором);
- використання прикметників, що позначають матеріал, із якого зроблені предмети, відповідно з цим виконують завдання – відібрати серед запропонованих предметів скляні, дерев'яні, паперові.

Особливі труднощі спостерігаються під час засвоєння якісних прикметників, що позначають абстрактні, особистісні якості (сміливий, сильний, добрий, милий, лютий, злий). Для цього дітям пропонують читати тексти з цими прикметниками, при цьому проводиться бесіда і коментування.

1.Формуючи узагальнене значення дієслів, педагог показує, що одну й ту саму дію можуть виконувати різні предмети – плаває риба, людина, качка, собака. Використовують для засвоєння матеріалу лото, дидактичний матеріал.

У корекційній роботі звертають увагу на формування диференційованого значення слів близькими за значенням (стрибати – скакати). Завдання, що використовуються на цьому етапі:

- а) читання різноманітних текстів і формування диференційованого значення слів;
- б) відповідь на запитання прочитаного тексту. Дитина повинна вірно сказати: рум'яне, червоне (яблуко, сукня); спекотний, гарячий (день, чай);
- в) замінити зазначене слово іншим.



При формуванні словника похідних слів та системи словотвору, навчаємо дітей дошкільного віку навичкам морфологічного аналізу шляхом зіставлення слів однотипного морфологічного ряду, з однотипними суфіксами (хлопчик, зайчик), префіксами (прийшов, приніс), одним коренем (дерево, дерев'яний). Діти прослуховують ряди слів і визначають загальне звучання. Для проведення таких завдань відбирають лише добре відомий дітям лексичний матеріал. Працюємо над зіставленням похідних слів, при цьому виділяємо суфікс (*хлібниця, мильниця*). Потім діти самі утворюють похідні слова за аналогією (*де знаходиться цукор, сіль?*).

У дітей дошкільного віку старшого дошкільного віку варто сформувані розуміння і навички використання суфіксів і префіксів. Для дієслів – префікси, що позначають просторові відношення (відлетіти, від'їхати, перебігти), завершеність дії (побудував, вимив). Для прикметників і іменників продуктивним способом є суфіксальний:

1) для іменників, що мають розмірно-оцінне значення: **-ок, -оч, -к, -ц** (листок, листочок), суфікси зі значенням недорослості: **-ен** (мавпеня); суфікси, що позначають особу: **-щик** (барабанщик), **-чик** (хлопчик), **-ець** (молодець), **-ник** (чайник), **-ниц** (пісочниця).

2) для прикметників – суфікси на означення якості предмета: **-н, -ов, -ан, -ян, -ат; -еньк, -енн, -есеньк**; суфікси творення відносних та присвійних прикметників **-ач, -яч, -ин, -ч** (курячий, собачий, вовчий, гусиний).

### 3.2 Формування глибинної і поверхневої структури речення

Вживання слів у граматично правильній формі – це правильне поєднання слів у словосполученнях і реченнях, дотримання чергування звуків в основах, утворення порівняльного ступеня прикметників, ознайомлення зі способами сполучення іменників і дієслів. Правильна побудова, поширення речень сприяють розвитку зв'язного мовлення, виховують у дітей дошкільного віку чуйність до слова та його оформлення, розвивають спостережливість, увагу, кмітливість, вміння самостійно розв'язувати розумові завдання [15].

Робота над реченням починається з роботи над простим непоширеним реченням. На цьому етапі діти учаться відчувати синтаксичну основу речення, тобто підмет і присудок. У такий спосіб закладається основа для успішного оволодіння дитиною навичок синтаксичного розбору речення на більш пізніх етапах навчання.

На цьому етапі роботи широко використовуються графічні схеми речень, для того щоб сформувані в дітей дошкільного віку абстрактно - зорове уявлення про слово як одиницю речення.

Подальша робота спрямована на поширення і граматичне оформлення речення. Спочатку пропозиція поширюється шляхом уведення доповнення, вираженого іменником у формі знахідного, родового, давального, орудного відмінка єдиного і множини без прийменника. Потім у речення вводять визначення до підмета і доповнення і, нарешті, обставину місця [11].

Паралельно з поширенням речення відпрацьовуються граматичні зв'язки: узгодження і керування. З цією метою поетапно вчать дітей дошкільного віку правильно узгоджувати іменник з дієсловом у роді і числі. Особливе місце займає робота над прийменниками.

До моменту надходження в школу в активному словнику дітей дошкільного віку можуть бути відсутні такі прийменники, як *над, під, через, з-під*. Діти можуть розуміти їхнє просторове значення, але в усній і письмовій мові змішувати: *на - над, по - під, з - через, з - з-під*.

Працюючи над прийменниками необхідно вирішити наступні задачі:

- 1.Сформувані уявлення про семантичне значення прийменників.
- 2.Сформувані уявлення про прийменник як про окреме слово.
- 3.Навчити дітей дошкільного віку правильно користуватися прийменником і писати його.
- 4.Сформувані навичку правильного вживання тієї відмінкової форми іменника, якої вимагає зв'язаний з іменником прийменник, тобто навичку прийменникового керування [7].

Формуючи в дітей дошкільного віку уміння повно і граматично правильно виражати свою думку, ми тим самим підводимо їх до роботи над зв'язною мовою.

Робота з розвитку мови учнів у школі багатогранна. Один з її напрямків - написання творів різних видів.

Твір - це перші спроби дитини виразити його навколишній світ у внутрішнім своєму відображенні, висловлювати своє відношення до якихось проблем. Твір змушує учня упорядкувати свої думки відповідно до вимог часу, учить красиво висловлюватися, крім цього збагачує мову й учить грамотності.

Відповідно до програми по розвитку мови, у всіх класах даються твори типу розповіді, але в 2 класі у твори вводяться елементи опису, а в 3 класі - елементи міркування. Система роботи в кожному класі представлена як усними розповідями, так і письмовими творами.

Усні розповіді виділяються в особливий розділ, тому що вони проводяться в основному в зв'язку з читанням, що і визначає їхню методику.

Усі твори в початкових класах як усні, так і письмові складаються за планом. Від готових планів у перший рік навчання діти підводяться до колективного складання плану твору, а потім і до самостійної роботи над ними. Що є важливою метою в навчанні вираження своїх думок у різних видах творів.

До різних видів творів даються питання для підготовчої бесіди. Основна задача цих питань - привести в систему враження і спостереження дітей дошкільного віку, допомагати їм усвідомити свій життєвий досвід, визначити відношення до тих фактів, що складають сюжет розповіді. Якщо твори проводяться по сюжетних картинах чи екранним посібникам, то даються питання для з'ясування їхнього змісту.

До кожної усної розповіді і письмового твору даються слова, до них пропонуються синоніми, які учні використовують по-своєму розсуду [6].

Учні молодших класів для дітей дошкільного віку з вадами зору утруднюються в побудові зв'язного монологічного мовлення. При переказах не вміють послідовно і досить повно викладати свої думки. Особливо яскраво це виявляється при написанні учнями переказів і творів. Несформованість зв'язного мовлення є серйозною перешкодою для успішного оволодіння програмами гуманітарних дисциплін[13].

Роботу з формування уміння чітко викладати свої думки необхідно починати з переказу почутого з опорою на питання, дії, предметні картинки, дані в послідовності розповіді. Пізніше учать дітей дошкільного віку визначати частини в розповіді, складати її план і переказувати, спираючись на цей план.

Розвиваючи в дітей дошкільного віку фантазію, творче мислення, необхідно включати в завдання перекази за окремими фрагментами (початок, середина і кінець) розповіді.

Після того як діти опановують уміння послідовно передавати зміст почутого, учимо їх складати вибіркового переказ. Цей вид роботи

вимагає уміння виділяти сюжетні лінії в розповіді. Найбільш складним для учнів є короткий переказ. Ціль якого коротко передати зміст почутого, вибравши саме головне.

Будь-якому виду переказу чи розповіді повинні передувати словникова робота, аналіз тексту. Після цього переходимо до складання самостійних розповідей за аналогією, за серією сюжетних малюнків, за власними спостереженнями і враженням учнів [7].

У допоміжній школі формування граматичної будови мовлення здійснюється у наступних напрямках:

- 1) формування глибинної і поверхневої структури речення;
- 2) розвиток навичок словозміни та словотвору;
- 3) розвиток зв'язного мовлення.

#### Формування глибинної і поверхневої структури речення.

У процесі логопедичної роботи над формуванням структури речення необхідно враховувати етапи формування розумових дій, виділені П.Я. Гальперінім (формування дії в зовнішньому, у мовному, у внутрішньому планах) [5,10,31].

При побудові дітьми речення велике значення має опора на зовнішні схеми, ідеограми. Згідно теорії поетапного формування розумових дій, на початковому етапі роботи над реченням необхідно матеріалізувати структуру мовного висловлення. Графічні схеми за допомогою значків і стрілок допомагають символізувати предмети і відносини між ними. Надалі графічна схема інтеріоризується, тобто переноситься з зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план, замінюється внутрішньою схемою висловлення.

Спочатку дітям пояснюється метод складання речення за наочними схемами (фішками) на матеріалі 1-2 речень. Наприклад, пропонується картинка, на якій намальована дівчинка, що йде. За допомогою питань визначається суб'єкт (хто?), предикат (що робить?). Кожний з виділених елементів позначається фішкою. Логопед уточнює, що слово, що

позначає предмет і відповідає на запитання хто чи що?, будемо позначати кружком, а слово, що позначає дію і відповідає на запитання що робить?, будемо позначати стрілкою. Фішки співвідносяться з предметом і дією, зображеними на картинці. Діти викладають схему речення під картинкою, складають речення.

Потім ті ж фішки співвідносяться з зображеннями на інших картинках (кішка спить, хлопчик малює, дівчинка умивається). До кожної картинки з опорою на фішки діти складають речення самостійно.

Надалі пропонуються різні графічні схеми речень: із двох елементів (Дівчинка умивається), із трьох елементів (Хлопчик гладить собаку; Дівчинка рве квіти), з чотирьох елементів (Дівчинка гладить плаття праскою; Книга лежить на столі) і ін.

Можна використовувати наступну систему позначень:

○ суб'єкт    △ об'єкт    □ локатив    → предикат    ▼ атрибут

Рекомендуються наступні види завдань з використанням графічної схеми:

- 1) підбір речення до даної графічної схеми;
- 2) запис речення під відповідною схемою;
- 3) самостійне придумування речень по даній графічній схемі;
- 4) складання узагальненого представлення про значення речення, що відповідають одній графічній схемі. речення *Дівчинка біжить, Хлопчик малює* можна звести до одного узагальнення: Хтось щось робить (виконує якусь дію).

На основі узагальненого уявлення про речення надалі даються завдання придумати аналогічні речення. Наприклад, пропонується скласти речення з двох слів, у якому хтось виконує якусь дію.

Після засвоєння узагальненого значення декількох структур речень рекомендується вибрати речення, що мають однакове (подібне) з даним значення. Наприклад, серед речень: *Дівчинка читає книгу; Хлопчик ловить метелика; Дівчинка гладить плаття праскою; Діти катаються*

на гірці; Хлопчик малює будинок просять вказати тільки ті речення, що подібні за значенням і структурою з реченням *Дівчинка рве квіти*.

Використовуються і такі види завдань, як відповіді на питання, самостійне складання речень.

Рекомендується наступна послідовність формування глибинної структури висловлень:

- 1) суб'єкт - предикат (*Кішка лежить*),
- 2) суб'єкт - предикат - об'єкт (*Дівчина рве квіти*),
- 3) суб'єкт - предикат - локатив (*На столі стоїть ваза*),
- 4) суб'єкт - предикат - об'єкт - об'єкт (*Дівчинка гладить плаття праскою; Дідусь дає коників онуку*) і ін.

У процесі логопедичної роботи з формування структури речення велике значення має використання картинок. З метою розвитку уявлень про глибинно-семантичну структуру речення необхідно працювати над значеннєвим змістом ситуації, зображеної на картинці. Дітей дошкільного віку вчать виділяти суб'єкт дії (по питанню хто це? що це?), об'єкт дії і відносини між ними. Важливо навчити дітей дошкільного віку будувати предикативне висловлення, тобто насамперед - визначати відносини між зображеними на картинці предметами. У цьому плані корисне завдання скласти речення за допомогою слів, що позначають предмети. Таке завдання сприяє актуалізації предикатів. Наприклад, пропонується придумати речення зі словами: дівчинка, плаття, праска; корова, молоко; заєць, морква.

Завдання можна модифікувати:

1. Логопед показує предмети на картинці у визначеній послідовності і називає їх, а діти придумують речення.
2. Логопед тільки показує предмети на картинці, а діти придумують речення.
3. Логопед тільки називає слова, що позначають предмети (без використання картинки), а діти придумують різні речення.

Логопедична робота з формування поверхневої структури речення повинна враховувати послідовність оволодіння різними типами речення в онтогенезі. У зв'язку з цим вона проводиться в наступному порядку:

1. Двоскладні речення (підмет - присудок), що включають іменник + дієслово 3 обличчя дійсного часу (*Дерево росте*).

2. Інші двоскладні речення (*Це будинок; Будинок великий*).

3. Розповсюджене речення з 3-4 слів:

а) підмет - присудок - пряме доповнення (*Дівчинка мис ляльку*);

б) підмет - присудок - пряме доповнення - непряме доповнення (давальний відмінок іменника), наприклад: *Бабуся дає стрічку внучці*;

в) підмет - присудок - пряме доповнення - непряме доповнення (орудний відмінок зі значенням знаряддя дії), наприклад: *Дівчинка малює будинок олівцем*;

г) підмет - присудок - обставина місця (прийменниково-відмінкова конструкція), наприклад: *У лісі ростуть гриби*;

д) підмет - присудок - обставина місця, часу, способу дії, виражене прислівником (*Сонце світить яскраво*).

Надзвичайно корисної є робота з поширення речення за допомогою слів, що позначають ознаки предмета (*Бабуся дає внучці стрічку; Бабуся дає внучці червону стрічку*).

Формування структури речення здійснюється в тісному зв'язку з розвитком словозміни і словотвору.

### **3.3 Розвиток навичок словозміни і словотвору**

У процесі цієї роботи звертається увага на зміну іменника по числам, відмінкам, на вживання прийменників, узгодження іменника і дієслова, іменника і прикметника, зміна дієслова минулого часу по особам, числам і родам і т.д. Порядок роботи визначається послідовністю появи форм слова в онтогенезі.



Робота над засвоєнням форм слова проводиться з використанням ігрових прийомів, картинок, питань і т.д.

Формування кожної граматичної форми здійснюється поетапно:

- 1) визначення значення граматичної форми на матеріалі ряду словоформ;
- 2) виділення звукового позначення морфеми на основі порівняння ряду словоформ;
- 3) літерне позначення виділеної морфеми;
- 4) самостійне конструювання словоформи (з використанням картинок, вихідної форми слова).

Покажемо це на прикладі диференціації *однини і множини іменників*.

Спочатку дітям пропонується ряд малюнків, на яких зображені один чи кілька предметів (слон, столи, слони, стіл, тази, вази, ваза, таз, будинок). Одне зі слів дається лише в одній формі, щоб виключити угадування.

Уточнюється семантика цих слів: "Покажи, де слон, де столи, вази, слони" і т.д. Далі пропонується вибрати тільки ті картинки, на яких зображене багато предметів. Діти називають відповідні картинки (слони, столи, вази, тази). Логопед пропонує ще раз послухати ці слова і сказати, який звук чується наприкінці цих слів (звук и). Потім діти співвідносять звук з буквою и і ставлять її біля картинок із зображенням декількох предметів.

Для закріплення *форми множини* пропонуються наступні завдання:

1. Утворення форми множини слів з використанням картинок, на яких зображений один предмет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза). При цьому підбираються такі картинки, що дають можливість утворювати форму множини слів із закінченням и.

2. Гра "Зміни слово". Логопед називає слово в однині і кидає м'яч одному з дітей дошкільного віку, що повинний назвати форму множини.

3. Придумування слів, що позначають кілька предметів.

При уточненні *форми знахідного відмінка* рекомендуються наступні види роботи:

1. Гра "Хто самий спостережливий". Діти повинні назвати, що вони бачать: "Я бачу стіл, стілець, вікно" і т.д.

2. Відповіді на питання, що вимагають постановки іменника в знахідному відмінку:

а) Що ти візьмеш на урок фізкультури? на урок малювання? на урок ручної праці?

б) Що ти любиш?

в) Що ти намалюєш червоним олівцем? зеленим олівцем? жовтим олівцем? і т.д.

3. Бесіда по змісту вірша "Кольорові олівці":

Олівці кольорові вміють малювати

Трубу, годинник стінні, корову і ліжко,

Місяць, картоплю, дощ і дим,

І сад узимку і влітку.

Лише треба знати, коли, яким

Писати все це кольором.

Діти заучують вірш, а потім відповідають на запитання, що вміють малювати кольорові олівці.

4. Бесіда по картинці, на якій зображений художник, що змальовує букет. Логопед ставить запитання: "Які квіти ще не намалював художник?" (Ромашку, айстру, гвоздику, троянду.)

При уточненні *форми давального відмінка* можна використовувати наступні види роботи:

1. Гра "Кому потрібні ці речі". Дітям пропонуються картинки, на яких учитель без указівки, маляр без кисті, перукар без ножиців,

мисливець без рушниці, рибалка без вудки, продавець без ваг і т.д., а також зображення предметів. Діти розглядають картинки і називають, кому що потрібно (указівка потрібна вчителю, вудка потрібна рибалко і т.д.).

2. Завчання вірша "Кому що" і бесіда по його змісту:

Голці - нитка,	Супу - картопля,
Забору - хвіртка,	А книжці - обкладинка,
Мишці - нірка,	Сонечко - літу,
А братикові - сестра,	Вірші - поету.
Качкам - ставок,	А всім свята
А ледарю - праця,	Потрібні без сумніву.

3. Відповіді на питання по картинці (хто кому що дає?).  
Наприклад: *Бабуся дає внучці стрічку; Папа дарує мамі квіти; Мама дає дочці ляльку.*

4. Гра "Гості". На картинці зображений стіл, на якому тарілки з різними частуваннями (яблуко, рибка, морквина, кіста, гриби). Логопед пояснює: "Ведмежа чекає гостей. На тарілках він приготував ласощі для своїх гостей: яблуко, рибку, гриби, морквину, кісточку. Як ви думаєте, кому приготовлене яке угощення? Кому морквина? (*морквина - зайчику*) і т.д.

При уточненні **форми родового відмінка** можна рекомендувати такі види роботи:

1. "Угадай, чиї це речі". Дітям пропонуються картинки, на яких зображені: бабуся в хустці, мама в халаті, дівчинка в шубі, чоловік у капелюсі й ін., а також картинки з зображенням окремих предметів (хустка, халат, капелюх, шуба й ін.). Спочатку діти розглядають картинки. Логопед називає один із предметів. А діти називають, кому належить цей предмет (*Це хустка бабусі; Це халат мамі; Це шуба дівчинки* і т.д.).

2. Гра "Угадай, чиї це хвости". На одній картинці дані зображення тварин без хвостів, на іншій - зображення хвостів. Логопед показує зображення хвоста і запитує, кому належить цей хвіст.

Аналогічним образом проводиться гра "Чий дзьоб?".

При уточненні **форми орудного відмінка** можна запропонувати дітям наступні завдання:

1. Відповіді на питання хто чим працює? по картинках (*перукар - ножицями, маляр - кистю і т.д.*)

2. Додати слово до дієслова: *малювати олівцем, мести мітлою, писати ручкою, копати лопатою, пиляти пилкою, зачісуватися гребінцем, шити голкою, різати ножем.*

3. Назвати, з чим п'ють чай (*з печивом, з цукерками, з варенням, з булкою, з тістечком і т.д.*).

4. Назвати пари предметів по картинках: *книжка з картинками, кішка з кошенятами, чашка з блюдцем, кошик із грибами, ваза з квітами.*

При уточненні **форми місцевого відмінка** рекомендуються наступні види роботи:

1. Виконання дій, що вимагають розуміння різних прийменникових конструкцій, у тому числі і місцевому відмінку (*покласти олівець на книгу, у книгу, під книгу; олівець лежить у книзі, на книзі, під книгою*).

2. Уживання різних прийменникових конструкцій при позначенні дії. Наприклад, логопед кладе олівець у пенал. Діти повинні відповісти, де лежить олівець.

3. Складання речень з прийменниковими конструкціями по спеціально підібраним картинкам (*ложка в склянці, на склянці, під склянкою*).

4. Відповіді на питання по картинках і без картинок: де що лежить? де що зберігається? (посуд, одяг, книги і т.д.), де що купують? (ліки,

хліб, газети, молоко), де що виготовляють? (тканини, машини), де що росте? (гриби, овочі, фрукти, пшениця, журавлина, конюшина і т.д.).

5. Гра "Допоможи тварині знайти свій будиночок". Пропонуються дві групи картинок: на одних зображені тварини, на іншій їхнього житла. Логопед пропонує дітям допомогти тварині знайти свій будиночок, згадати, хто де живе. Відповідаючи на питання, діти кладуть зображення тварини поруч із зображенням його житла.

Особлива увага звертається на **вживання іменників у множині** . Пропонується завдання утворити форми множини іменника за даною формою однини за допомогою предметних картинок і без них.

Для закріплення **форми родового відмінка множини** з прислівником *багато* можна рекомендувати гру "Назви п'ять предметів". Дітям даються карти, на яких зображене неоднакова кількість різних предметів (наприклад, два голуби, три зайці, чотири морквини, п'ять помідорів), Логопед ставить запитання: "У кого п'ять предметів?" Діти відповідають: "У мене п'ять помідорів" (чи п'ять огірків, чи п'ять півнів...).

З метою розвитку **словозміни дієслів** рекомендуються наступні завдання:

1. Утворення дійсного часу дієслова за даною формою минулого і навпаки.

2. Диференціація дієслів зробленого і недосконалого виду в імпресивній і експресивній мови (*Хлопчик малює будинок; Хлопчик намалював будинок*).

3. Диференціація пар з поворотними дієсловами (*мити - митися, зачісувати - зачісуватися, ховати - ховатися, качати - качатися, катати - кататися, витирати - витиратися і т.д.*).

4. Узгодження іменника і дієслова дійсного і минулого часу:

*Хлопчик спав, дівчинка ..., діти ... . Засць біг, лисиця ..., звірі ... .*

Зразкові завдання по закріпленню *узгодження прикметника з іменником*:

1. Гра в лото "Якого кольору?" Гру можна проводити в двох варіантах.

I варіант. Дітям пропонуються картки з зображеннями предметів різного кольору. Логопед дістає маленькі картки з назвами предметів і читає їх. Діти повинні знайти предмет і назвати його колір, наприклад: "У мене червона куля", "У мене синя куля" і т.д.

II варіант. Логопед називає колір. Діти знаходять на картках предмети цього кольору і називають їхній ("У мене синя куля"; "У мене синє відро"; "У мене синє плаття").

2. Гра в лото "Якої форми предмет?" Дітям пропонуються карти, на яких ліворуч вертикально зображені фігури різної форми (коло, квадрат, овал). Діти повинні взяти по одній картинці з зображенням предметів і назвати форму предмета (*ріпа кругла, яйце овальне, сумка квадратна і т.д.*), потім покласти картинку біля подібної фігури.

3. Відповіді на питання про ознаки предметів:

Які за кольором? (Огірок і помідор.)

Які за смаком? (Лимон і малина.)

Які по величині? (Будинок і будка.)

Які по товщині? (Стовп і олівець.)

Які по висоті? (Дерево і кущ.)

Які по довжині? (Пальці і нігті.)

При формуванні умінь словотвору рекомендуються наступні завдання:

1) утворити зменшувально-пестливі форми іменника (*будинок - будиночок, сонце - сонечко, лисиця - лисичка*);

2) утворити зменшувально-пестливі форми прикметника (*руда - руденька, пухнатий - пухкенький*);

3) утворити прикметник з іменника за допомогою картинок з лото "З чого зроблено?" (*дерево - дерев'яний, залізо - залізний, солома - солом'яний*);

4) утворити дієслова з різними приставками (*налив -вилив, виходять - входять, перейшов - підійшов*);

5) вибрати родинні слова серед слів, подібних по звучанню (*ліс, лісовий, виліз, лісник, сходи й ін.*).

## ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу і узагальнення літературних та експериментальних матеріалів порушення граматично – синтаксичної будови мовлення є найпоширенішою вадою у розумово відсталих дітей дошкільного віку

2. Корекційно-попереджувальне навчання розумово відсталих дошкільників повинно бути спрямовано на розвиток не лише лінгвістичного, але й комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Формування ж останнього передбачає розвиток таких складових мовленнєвої функції, як дії ймовірного прогнозування на фонологічному, морфологічному і синтаксичному рівні, дії слухового, рухового і зорового контролю, операції морфологічного та фонологічного аналізу, процесу утримання складної структури дії розуміння і породження висловів

3. Недорозвинення звукової сторони мовлення, недостатня сформованість фонематичних процесів і звукопромовляння перешкоджають своєчасному формуванню передумов до спонтанного оволодіння практичними навичками аналізу й синтезу звукового складу слова. Цей стан треба розглядати як перший наслідок, що створює значні труднощі на шляху оволодіння дітьми грамотою.

4. Розвиток усіх структурних компонентів мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку даної категорії є одним із умов нормального засвоєння дитиною шкільної програми, і може використовуватись в якості критеріїв готовності до навчання. При цьому увага логопеда повинна бути максимально сконцентрована на своєчасному попередженні можливих вторинних наслідків при формуванні писемного мовлення.



5. Враховуючі рівень порушення та нестабільність психічних процесів у дітей дошкільного віку із порушенням інтелекту слід зазначити, що корекційне навчання необхідно продовжувати і у шкільному віці, такі діти обов'язково повинні потрапляти в спеціалізовані школи, де будуть навчатись за спеціально розробленою навчально- корекційною програмою

## ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Просвещение, 1964. – с. 91.
2. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Радянська школа, 1984. – с. 98.
3. Винарская Е.И. Клинические проблемы афазии. – М.: Медицина, 1971. – с. 110-124.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – с. 29-40.
5. Вятютнев М.Н. Понятие о языковой компонентности в лингвистике и методика преподавания иностранных языков. // Иностранные языки в школе. 1975. – № 6. – с. 55.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – с. 13-19.
7. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых дошкольников. – М. –Л.: Учпедгиз, 1957. – с. 44-52.
8. Данилкина Г.И. Об изменении содержания устных связных высказываний дошкольников. // Шестая научная сессия по дефектологии – М., 1971. –с. 146-147.
9. Ефименко Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. – М., 1970. – с. 63-67.
10. Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых в спец. учреждения. – М.: Просвещение, 1988. –с. 23-26.
11. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжёлыми нарушениями произношения. – М.: Просвещение, 1984. – 144с.
12. Ігровий комплекс дидактичних вправ для розвитку фонематичних процесів у дітей дошкільного віку з вадами мовлення // Дефектологія. – 1999. - № 2,

13. Каше Г.А. Логопедическая работа в первом классе вспомогательной школы. – М., 1957. – с. 25-68.
14. Кузнецова Г.В. Особенности понимания речи окружающих взрослых УОД 4-5 лет. // Дефектология. – 1978. – № 2. – с. 67-72.
15. Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития УОД дошкольного возраста. // Дефектология. – 1976. – № 3. – с. 78-83.
16. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М, 1985.
17. Каше Г.А., Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. – М, 1978.
18. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979. – с.287
19. Козырёва Л.М. Развитие речи у детей 5-7 лет: А Холдинг, 2002.
20. Лалаева Р.И. Нарушение речи и система их коррекции в процессе логопедической работы. Автореф. Дис. д-ра пед. Наук. – М., 1989. – с. 34. \
21. Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников. // Дефектология. – № 3. – 2003. – с. 29-34.
22. Лапашина Э.В. Особенности ознакомления УОД дошкольного возраста с некоторыми предметами ближайшего окружения. // Дефектология. – № 6. -1991. – с. 72-77.
23. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965. .
24. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. / под ред.– М.: Просвещение, 1968. – 366с.
25. Лурия А.Р. Язык и сознание.-Ростов.:1998
26. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях.-М.,1991.
27. Миронова С.А.О способах обследования детей младшего дошкольного возраста с ОНР. // Дефектология. – 1983. - № 1.
28. Медведева Е.А. "Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании". – М.: Академия, 2001г.

**29.** Момот Т. Л. “Грамотійко. Зошит №2 для розвитку усного і писемного мовлення”. – Полтава: АСМІ, 2001р.

**30.** Момот Т. Л. “Грамотійко. Зошит №1 для розвитку усного і писемного мовлення”. – Полтава: АСМІ, 2000р.

**31.** Момот Т. Л. “Грамотійко. Зошит №3 для розвитку усного і писемного мовлення”. – Полтава: АСМІ, 2001р.

**32.** Маковецька Н. В. “Конспекти занять до зошита №1 “Підготовка руки дитини до письма”. – З.:ЛПС, 2001р

**33.** Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – с. 36-47.

**34.** Певзнер М.С. Дети-олигофрены. – М.: Просвещение, 1959. – с. 96-112.

**35.** Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого дошкольника. – М.: Просвещение, 1970. – с. 106.

**36.** Рахімова Ж.Т. Проявление общего недоразвития речи у детей 6-летнего возраста и пути коррекции его в условиях массового обучения // Дефектология. – 1988. - № 1 – с.80-84.

**37.** Смирнова Л.А. Нарушение понимания речи у младших умственно отсталых дошкольников. // Дефектология. -1999. – с. 19-24.

**38.** Селиверстова В.И. Речевые игры с детьми. – М., 1994. – с. 15-17.

**39.** Соботович Е.Ф. Методические рекомендации по развитию речи УОД дошкольного возраста. – К., 1989. – с. 43-49.

**40.** Соботович Е.Ф. Нарушение понимания речи и пути коррекции их. – К.: ИЗМН, 1995. – с. 176-184.

**41.** Соботович Е.Ф., Соботович И.Э. Особенности формирования языкового знания у детей дошкольного возраста в процессе спонтанного речевого развития. // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями речи. / Под ред. Соботович Е.Ф. – К., 1989. – с. 121-126.

- 42.** Соботович Є.Ф. Концепція загально мовленнєвої підготовки дітей дошкільного віку до школи. // Дефектологія. -1997. – № 1. – с. 2-7.
- 43.** Соботович Є.Ф. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та лексико-граматичного значення слова. // Дефектологія. -1998. – № 4. – с. 2-5.
- 44.** Савченко М.А. Методика виправлення вад мови у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1983. – 168с.
- 45.** Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. – М.: Просвещение, 1983.
- 46.** Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980. – 192с.
- 47.** Спирина Л.Ф., Учителю о детях с нарушениями речи. – Книга для учителя – М.: Просвещение, 1985. – 144с.
- 48.** Соботович Є. Зміст корекційного навчання дітей дошкільного віку з нерівно вираженим ЗНМ і дітей дошкільного віку з ФФН. // Дефектологія. – 2002. - № 1
- 50.** Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини ( формування лексичної сторони мовлення ). // Дефектологія. – 1999. - № 1. – с. 11 – 16
- 51.** Соботович Є. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини на різних вікових етапах. // Дефектологія. – 2003. – № 2. – с. 2 – 7
- 52.** Соботович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку у його граматичній ланці дитини дошкільного віку. // Дефектологія. – 2003. – № 2. – с. 7 – 11
- 53.** Соботович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования: Научно-методическое пособие. – К.: ІЗМН, 1997. – с. 44
- 54.** Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление у УОД дошкольного возраста. // Дефектология. -1991. – № 3. – с. 77-82.

**55.** Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет. М.: Издательство Гном и Д, 2001. – с. – 144

**56.** Трофименко Л. Словотворення у дітей дошкільного віку середнього дошкільного віку із ЗНМ. // Дефектологія. – 2003. - № 3. – с. 45 – 47.

**57.** Тихеева И.Е. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1981.

**58.** Ткаченко А.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. – СПб: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 1998. – 32с.

**59.** Ткаченко Т.А. Если ребенок плохо говорит.-СПб.,1997

**60.** Тарасенко И.Ф. О формировании навыков употребления новой лексики в устной речи УОД. // VII научная сессия по дефектологии. – М.: НИИ Дефектологии ППН СССР, 1975. – с. 372-385.

**61.** Юрова Р.О. До питання вивчення деяких причин вад звукомови у 3 ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ . // Питання дефектології. – вип. 12. -1978. – с. 100-105.

## ДОДАТОК А

### Мовленнєвий матеріал для обстеження звукової сторони

#### МОВЛЕННЯ

Б - П (пух, банка, риба, лампа, небо, папка, барабан, палуба, Пилип);

Т - Д (тополя, диван, салат, турист, дата, календар, стадо, дитина, Дятел, двадцять);

В - ф (вата, форма, острів, кофта, вовна, вафлі, фарфор, звір, світлофор, овочі, фотограф);

С - Ш (собака, шум, посуд, сосна, мишка, космос, пастушок, Шелест, соняшник, усмішка);

З - Ж (земля, жук, кожух, береза, азбука, зозуля, пожежа, дружба, віз, жоржина, морж);

Ш - Ж (жук, душ, іграшка, книжка, шершень, кожушок, женьшень, шашки);

4 - Щ (чашка, ящірка, пічка, щітка, гущавина, борщ, щоденник, чучело, плащ, учень, щіточка);

Ц - Ч (чайка, цукерка, учень, учениця, кільце, пальчик, сонце, цуцик, рецепт, циганочка);

С - Ц (слон, цирк, пастух, гуцул, сонце, царство, цуценя, свинець, свідоцтво, серце);

Г - К - Х (халва, голод, клас, пиріг, горіх, кішка, кожух, кубик, запах, глечик, огірок, сухар);

Р - Л (лимон, ручка, лелека, руль, цифра, королева, колір, рояль, коридор, лікар).

#### Обстеження стану фонематичних процесів і слухового контролю

1. придумати слово із запропонованим звуком;
2. вибрати лише ті малюнки, у назвах яких є потрібний звук;
3. повторити склади:

ба - па - ба - па; да - да - та - да;

за - са - са - за; са - ша - са - са;

га - ка - га - ка;

ла - ля - ла - ля;

жа - за - жа; са - ся - са - ся.

4. виправити помилки у почутій фразі:

"Козою косять".

"Козу пасуть".

"Трава лежить на дровах".

"Миска їсть із мишки суп".

### **Обстеження стану звукового аналізу й синтезу**

1. назвати перший звук у словах (хліб, осінь, апельсин, сіно, берег, щока, ручка, лимон);
  2. назвати останній звук у словах (лижі, пенал, аркуш, лікар, край, стіл, стілець, аварія);
  3. назвати другий звук у словах (азбука, плащ, миска, дракон, план, кошеля);
  4. назвати голосний звук у середині слова (рак, сік, ліс, лис, сир, лук, люк);
- прочитати по буквах назву слова (м, а, к; д, і, т, и; г, р, є, б, л, я).

### **Обстеження лексичного стану мовлення**

#### **I. Словник іменників.**

а) Назвати близькі за значенням предмети (склянка, чашка, горілка, миска, блюдце; диван, крісло, шафа, буфет, стілець, табурет).

б) Назвати частини предметів (стіл - спинка, сидіння, ніжки; окуляри - оправа, дужки, скельця).

в) Назвати пори року, дні тижня.

г) Сказати, з кого або з чого отримують (молоко, сало, яблука, мед, вину, олію, хліб, цукор).



д)....Назвати маму, тата, дитинчатко тварини у певній послідовності кішка. . . . ,коза . . . , качка . . . . ,гуска. . . . , свиня, . . . корова. . . .; вівця. . . .; курка. . . .).

## **2. Словник прикметників.**

а) Назвати відомі кольори.

б) Назвати ознаки предмета (з опорою на малюнки та без них): яблуко - яке ?, заєць - який ?, лисиця - яка ?).

в) Назвати близькі за значенням слова: сміливий, бадьорий, швидкий, хоробрий.

## **3. Словник дієслів.**

а)Сказати, що можна робити такими предметами: лопата, сапка, пиросос, сокира, ножиці, пила.

б)Відповісти, хто що робить?: учитель, художник, швачка, вихователь, лікар.

в)Назвати близькі за значенням слова: їсть, кусає, гризе, псує, смокче; сміється, посміхається, регоче; шиє, плете, вишиває.

## **4. Словник прийменників.**

а)Вставити у речення пропущені слова:

"Кішка сидить підвіконні". "Місяць заховався хмару". "М'яч покотився доріжці", ".деревом виріс гриб", ".морем літають чай ки". "Шафа стоїть диваном". "Ми зустрілись тиждень", "....будинку вирости квіти".

## **II. Обстеження узагальнюючих понять.**

1. Назвати одним словом: тролейбус, трамвай, метро, таксі  
Диван, ліжка, стілець, шафа

2.Назвати зайвий предмет: дятел, синиця, метелик, голуб; стіл крісло, чашка, шафа і т.д..

Об'єднати у групи малюнки, пояснити, чому потрібне саме так квітка, дерево, кущ, трава; будинок, гніздо, шпаківня, нора; і. т.д..

2. Дати визначення словам та пояснити, що вони позначають: красивий, добрий, здоров'я, лінивий, вовк, розум).

### III Словник антонімів.

Пропонується добрати слова із протилежним значенням:

день - ....., зло - . . , війна - . . , дівчинка - ....., великий - , довгий -  
широкий - ....., чистий - , товстий - ....., глибокий -

### IV. Словник синонімів.

Добрати до слів синоніми: хуртовина - . . . , хоробрий . . . - ,  
красивий - ....., балакати - . . , просити - ...

## Обстеження граматичної будови мовлення

### 1. Словозміна.

а) назвати у множині сполучення іменника з прикметником.

б) узгодити іменники з прикметниками в роді та числі (червоне,  
олівець, квітка, полум'я, щоки і т. п.).

в) узгодити іменники з числівниками (один, два, три,....; квітка,  
олівець, качка, яйце, яблуко,....).

г) узгодження іменників з дієсловами за особами, числами і часами  
працює, працюємо, працюють, працював, працювала,  
працюватимуть

д) відмінювання іменників.

Наприклад, іменник - півник:

"У бабусі жив. . ."; "Бабуся годувала "; "Кожен день вона зернятка";  
"Бабуся доглядала за.. .".

### 2 Словотворення.

а) Суфіксальне словотворення:

зменшувально-пестливе за допомогою суфіксів -чик, -чок, та-ок;  
- дитинчат тварин за допомогою суфіксів -чен, -єн;  
- професій за допомогою суфіксів -ист, -ар, -ер, -ач.

б) Утворення присвійних і відносних прикметників "чий",  
"який": хвіст вовка -, миска kota -, каша з гречки -і т.п.

в) Префіксальне словотворення дієслів. Наприклад, їхав - приїхав, поїхав, вїхав, виїхав, заїхав, проїхав, переїхав, обїхав.

г) Утворення слів за аналогією: письмо - писати, малюнок - малювати, свято - ....., сміх - .....

До цього блоку входить також дослідження сформованості граматичних узагальнень.

а) Категорії числа іменників, прикметників і дієслів (розподілити слова на дві групи: лампи, лампа; день, дні; очі, око і т.п.;

- маленькі, маленька; швидка, швидкий, і т.п.;

- снідає, снідають; грається, граються і т.п.).

б) Категорії роду (іменників, прикметників, дієслів минулого часу).

в) Категорії часу (розподілити у три колонки дієслова, наприклад: сидів, сидить, сидітиме). Утворити минулий і майбутній час.