

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ПОЛІКОВСЬКІ МАРИНА**

УДК 376-056.262.015.31:[81:159.954](043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У**  
**МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

016 Спеціальна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ М.Поліковські

Науковий керівник:

Федоренко Світлана Володимирівна,  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Поліковські М.* Особливості розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2021.

### Зміст анотації

Проблема розвитку образного мовлення дітей зі зниженим зором є актуальною і повинна вирішуватися як загальноосвітнє, так і корекційне завдання, яке полягає у співвіднесенні чуттєвого та логічного в їх пізнавальній діяльності, що здійснюється в умовах зорової депривації не лише шляхом безпосередньої взаємодії із навколишнім світом, але й опосередковано через мову та мовлення. Розвиток мовлення у дітей зі зниженим зором підлягає загальним закономірностям, але має свої особливості, пов'язані зі структурою зорового дефекту, з часом його виникнення, ступенем сформованості у дитини вміння бачити й спостерігати навколишній світ.

Об'єктом дослідження визначено освітньо-виховний процес в школах для дітей зі зниженим зором.

Предмет дослідження – корекційно-педагогічна методика розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше: подано цілісну характеристику образного мовлення учнів початкових класів зі зниженим зором; розроблено систему критеріїв щодо компонентів образного мовлення, показників і рівнів його сформованості у молодших учнів; виявлені особливості образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором; визначені педагогічні умови розвитку образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором в освітньо-виховному процесі; обґрунтовано методика корекційно-педагогічної роботи із розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

Відмічено, що розвиток мовлення у дітей зі зниженим зором визначається загальними закономірностями їх вікового розвитку, змістом навчання, культурним рівнем навколишнього середовища. Разом з тим, воно має свої особливості, пов'язані зі структурою зорового дефекту, з часом його виникнення, ступенем сформованості у дитини вміння бачити та спостерігати навколишній світ. У зв'язку з цим у мовленні дітей з порушеннями зору спостерігається відставання в розвитку та накопиченні мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування, невідповідність між словом та образом, обмеженість активного словникового запасу; порушення темпу мовлення тощо.

Відмічені труднощі в засвоєнні дітьми зі зниженим зором експресивних мовленнєвих засобів. Разом з тим, в корекційній роботі тифлопедагога з метою активізації та розвитку пізнавальної діяльності дітей із порушеннями зору широко використовуються носії образності (забавлянки, казки, вірші, загадки, прислів'я, приказки), зміст яких для більшості дітей важко зрозуміти через наявність великої кількості образних висловів, отже дійсна ефективність використання літературних творів значно нижча за потенційну.

Установлено, що засвоєння широкого значення слова є більш складним процесом для молодших учнів (як для дітей зі зниженим зором, так і для дітей з нормотиповим зором), ніж засвоєння його конкретного змісту. Проте у дітей із зоровою депривацією виникають додаткові труднощі в процесі оволодіння образним мовленням. Для оволодіння образними висловлюваннями необхідно не лише розуміти слова, які входять до їх складу, але й вміти на основі цих слів відновлювати в пам'яті наявні образи та формувати нові. Вихідною основою для цього слугує накопичення достатнього запасу уявлень і відповідних їм слів.

Виявлено низку проблем у змісті, організації і методиці роботи з розвитку образного мовлення учнів зі зниженим зором. Простежується відсутність послідовності та системності роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором на загальноосвітніх уроках,

корекційних заняттях, у позаурочний час, що зменшує корекційно-компенсаторний вплив мовлення на розвиток їх особистості. Недостатньо розроблена методична система та майже повністю відсутні практичні посібники, призначені для безпосереднього застосування як на загальноосвітніх уроках, так і на корекційних заняттях з розвитку мовлення у закладах освіти для дітей зі зниженим зором. Це свідчить про необхідність створення спеціальних технологій з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором.

Розроблено методику дослідження рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим та збереженим зором за трьома компонентами – когнітивний, творчо-практичний та емоційний. До діагностичних критеріїв когнітивного компоненту віднесено: розуміння та вміння пояснити сутність виразників образності, доступних учням молодшого шкільного віку; до творчо-практичного компоненту – вміння свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності та до емоційного компоненту – вміння виразно читати текст, розповідати про свої почуття та емоції від прочитаного художнього тексту, співпереживати.

Встановлено, що молодші школярі зі зниженим зором мають нижчий рівень розвитку образного мовлення у порівнянні з їх ровесниками зі збереженим зором.

Для учнів важчим виявилось завдання пояснити виразники образності пейзажної лірики, ніж синтаксичні. Це свідчить про недостатню увагу з боку педагогів до тлумачення значень образних висловлювань, що веде до формального засвоєння навчального матеріалу і як результат – вербалізму мовлення учнів зі зниженим зором. Правильність розуміння виразників образності молодшими школярами обох категорій досліджуваних залежить від наявності певного життєвого досвіду, правильності та повноти зорових і слухових уявлень, відповідної роботи педагогів з розвитку їх образного мовлення. При цьому учнями зі зниженим зором легше сприймаються

виразники образності, в основі яких лежать слухові, а не зорові уявлення, а в учнів зі збереженим зором – навпаки.

Учні мають труднощі в образному висловлюванні своєї думки; не завжди розуміють для чого потрібні та як можна і коли використовується той чи інший виразник образності; найчастіше використовують синоніми, поодинокі епітети, порівняння та фразеологізми. Недостатній рівень володіння молодшими школярами лексикою образного мовлення обмежує їх активний словниковий запас і не сприяє розвитку мовлення.

Визначено особливості образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором, а саме: рівень розвитку образного мовлення залежить від віку, стану зору та відповідної роботи педагогів із розвитку образного мовлення; розуміння явищ і образів тісно пов'язане з чуттєвим досвідом дітей (чим кращий чуттєвий досвід – тим вищий рівень розуміння); формальне засвоєння значення багатьох виразників образності; звужені можливості у наслідуванні та прояві різних емоційних станів; недостатнє, а часом і неправильне розуміння експресивного мовлення; легше сприймаються учнями зі зниженим зором виразники образності, в основі яких лежать слухові, а не зорові уявлення.

Представлена експериментальна методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, що регламентувався визначеними в ході дослідження принципами. Зокрема, були використані загальновідомі дидактичні принципи (єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, науковості змісту і методів навчання, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності, наочності, наступності, зв'язку навчання з життям); лінгводидактичні (мовленнєве спрямування уроку, взаємозв'язок усіх сторін мовлення в процесі навчання, єдність образного мовлення і образного мислення, забезпечення емоційного тла і цілеспрямованого сприймання наочного матеріалу з використанням доцільної лексики) та спеціальні (корекційно-компенсаторної спрямованості навчання; спеціального

педагогічного керівництва; діяльнісний або практико-орієнтований підхід; одночасного розвитку мислення й мовлення; емоційної насиченості освітнього процесу; активного залучення найближчого соціального оточення; індивідуального та диференційованого підходу).

Визначені основні завдання з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором: розвиток наочно-образної основи мовлення (робота над конкретизацією наявних знань та уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності та уточнення в процесі роботи лексичного значення слів; розширення знань і уявлень – збагачення словникового запасу; узагальнення, систематизація знань та уявлень – відображення їх у мовленні або оформлення мовленнєвих висловлювань); розвиток виразності мовлення та емоційно-почуттєвої сфери; формування вмінь і навичок умілого використання в мовленнєвій діяльності виразників образності; розвиток навичок активної роботи зі словом (точність, доречність, чистота, багатство мовлення).

Розвиток образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором відбувався за визначеними компонентами (когнітивний, творчо-практичний та емоційний), реалізувався в спеціально організованій діяльності, та містив наступні форми роботи: методична робота з педагогами; уроки української мови та літературного читання; інші загальноосвітні уроки (природознавство, трудове навчання, музичне мистецтво, образотворче мистецтво); корекційні заняття з розвитку мовлення; заняття вихователя; позакласна робота (організація спілкування в різних видах діяльності: ігровій, побутовій, трудовій); проведення просвітницької роботи з батьками.

Представлені педагогічні умови розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором: врахування пізнавальних можливостей та особливостей мовленнєвої діяльності дітей зі зниженим зором; дотримання офтальмо-гігієнічних вимог в процесі навчання; збагачення, уточнення знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності із залученням збережених аналізаторів як основи розвитку образного

мовлення; забезпечення педагогічного керівництва розвитком образного мовлення молодших школярів не лише на загальноосвітніх уроках (української мови та літературного читання), але й на корекційних заняттях (з розвитку мовлення) та у повсякденному житті (організація цілеспрямованих спостережень та стимулювання до мовленнєвого оформлення побаченого під час прогулянок з вихователями у другу половину дня); емоційне насичення уроків та корекційних занять шляхом використання досконалих зразків художнього слова, образотворчих засобів навчання, музичних творів, аудіокниг з музичним супроводом, кінофільмів; занурення учнів зі зниженим зором в активне мовленнєво-розвивальне середовище, яке пов'язане із використанням виразників образності (читання художніх творів, наявність зразка для наслідування (батьки, педагоги, інші учні тощо); стимулювання до використання виразників образності у власному мовленні через використання практичних вправ, творчих завдань, проведення художньо-літературних конкурсів, організації різноманітних виставок тощо.

Результати експериментальної роботи, отримані в процесі формувального етапу дослідної роботи, аналізувалися шляхом кількісного та якісного порівняння виконання спеціального комплексу контрольних завдань молодшими школярами зі зниженим зором експериментальних і контрольних класів. Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив виявити позитивні відмінності в показниках рівнів розвитку образного мовлення експериментальних класів в учнів зі зниженим зором. Так, високий рівень розвитку образного мовлення в експериментальних класах продемонстрували 26,3 % учнів, а в контрольних – 16,7 %, середній рівень – 48,5% учнів експериментальних класів, 29,6 % – контрольних, низький рівень – 17,2% учнів експериментальних класів, 37,0 % – контрольних, дуже низький рівень – 8,0 % учнів експериментальних класів, 16,7 % – контрольних.

Результати експериментального дослідження надають всі підстави стверджувати, що запропонована експериментальна методика корекційно-

педагогічної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором є ефективною.

**Ключові слова:** молодші учні, знижений зір, корекція, розвиток мовлення, образне мовлення, методика корекційно-педагогічної роботи.

## ANNOTATION

*Polykovski M.* Special Aspects of Figurative Speech Development Among Vision-Impaired Primary School Age Children. – Qualifying scientific work as a manuscript.

A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 Special education – National Pedagogical M.P. Dragmanov University, Kyiv, 2021.

### Annotation Content

The problem of figurative speech development among vision-impaired children is currently important and is to be tackled in the framework of general education as well as correction. The problem resides in the correlation between sensory and logical in their learning process, under the conditions of reduced vision not only through direct interaction with the surrounding reality, but also indirectly through language and speech. Speech development of children with reduced vision is subject to general principles, still it has its own special aspects related to the structure of the visual defect, time it emerged, level of development of child's ability to see and observe the surrounding world.

The object of the study is the educational process in schools for visually impaired children.

The subject of the study is the correctional and pedagogical methodology of figurative speech development among visually impaired children of primary school age.

The scientific novelty of the study is: in being the first one to provide extensive characteristics of figurative speech among visually impaired younger schoolchildren, to establish a system of criteria for the components of figurative



speech, their markers and stage of development among younger children, the first to identify the special aspects of figurative speech of younger schoolchildren with reduced vision, to determine the pedagogical setting for figurative speech development among visually impaired children of primary school age in the course of the educational process, to justify the methodology for correctional and pedagogical work on developing figurative speech among younger visually impaired schoolchildren.

It was identified that speech development among visually impaired children is determined by general tendencies of their developmental age, nature of education, cultural intelligence of the human environment. Still, it has its own special aspects, related to the structure of the visual defect, time it emerged, development degree of child's ability to see and observe the surrounding world. That is why visually impaired children show delay in development and acquisition of spoken and unspoken communication skills, lack of correlation between word and image, limitation of actively used vocabulary, speech pace problems, and the like.

Children with reduced vision proved it difficult to digest speech expressiveness. Meanwhile, the correctional work of typhlo-pedagogues aimed at promoting and developing cognitive activity of vision-impaired children often involves exponents of imagery (nursery rhymes, fairytales, poems, riddles, proverbs and folk sayings), the meaning of which is difficult to grasp for most children because of the big number of figurative expressions used, and therefore the actual efficiency of the use of literary works is much lower than its potential efficiency.

It was determined that it is more difficult for younger school children (for vision-impaired children as well as for children with neurotypical vision) to digest the broad meaning of a word than its specific meaning. However, it is even more challenging for children with reduced vision to master figurative speech. Acquisition of figurative expressions requires not only the understanding of words they are comprised of, but also the ability to restore images based on these words in memory and to form new ones. This ability is based on accumulating a sufficient number of concepts and words corresponding to them.

A number of problems in the content, organization and methodology of work aimed at developing figurative speech among vision-impaired learners were determined. A lack of consistency and systematic approach to work on developing figurative speech among vision-impaired younger schoolchildren at the lessons of general education, correctional classes, extracurricular activities was identified, which decreases the correctional and compensatory influence of speech in the development of their personality. The methodological system is underdeveloped and practical guidance for the lessons of general education as well as correctional classes of speech development in schools for visually impaired children are almost non-existent. It is a call for creating special technologies for developing figurative speech among vision-impaired younger schoolchildren.

Methodology of studying the levels of development of figurative speech among vision-impaired children and children with normal vision based on three components – cognitive, creative and practical, and emotional – was developed. The diagnostic criteria of cognitive component includes understanding and the ability to explain the essence of figurative imagery available to younger schoolchildren. The creative and practical component includes the ability to use the exponents of imagery in speech proficiently. The emotional component includes the ability to read a text expressively, to empathize.

It was identified that vision-impaired younger schoolchildren have a low level of figurative speech development compared to the children with normal vision of the same age.

It happened to be more challenging for learners to explain the figurative imagery of landscape poetry than the syntactic one. It signals of the lack of attention of pedagogues to clarification of meaning of figurative expressions, leads to the formal comprehension of course content and as a result – verbalism of vision-impaired learners' speech. Accurate understanding of imagery expressions by younger schoolchildren of both categories in the study depend on a certain amount of life experience, sufficient and correct understanding of visual and auditory representations, respective work of pedagogues aimed at developing their figurative

speech. And while the vision-impaired learners tend to assimilate figurative expressions based on auditory representations easier, than the ones based on visual representations, learners with normal vision have it the other way round.

School children find it challenging to express their opinion figuratively: they do not always understand why a certain expression is needed, how and when it can be used. They tend to use synonyms more often, sometimes epithets, comparisons and phraseological expressions. The lack of conduct of figurative speech vocabulary limits their actively used vocabulary and speech development.

The special aspects of figurative speech development among vision-impaired younger schoolchildren were defined: the level of development of figurative speech depends on age, degree of vision and relevant work of pedagogues aimed at developing of figurative speech; understanding of phenomena and images is closely related to the sensory experience of children (the better the sensory experience, the higher the level of understanding); formal assimilation of the meanings of numerous figurative expressions; opportunities for imitation and manifestation of various emotional states are narrowed; limited and sometimes wrong understanding of expressive speech; vision-impaired children assimilate figurative expressions based on auditory representations easier, than the ones based on visual representations.

An experimental methodology of correctional and pedagogical work aimed at developing figurative speech among visually impaired primary school age children defined by the principles determined in the course of the study was introduced. Particularly, general didactic principles were used (the unity of educational, developmental and upbringing functions of teaching, scientific content and methods of teaching, systematicity and consistency, strength of knowledge, accessibility, clarity, continuity, the connection between learning and life), linguo-didactics (the speech aspect of the lesson, the interconnection of all aspects of language in the learning process, the unity of figurative speech and figurative thinking, providing an emotional background and purposeful perception of visual material using appropriate vocabulary) and special (correctional and compensatory orientation of training, the need for special pedagogical guidance, activity, emotional saturation of

the educational process, active involvement of the closest social environment, an individual and differentiated approach).

The fundamental tasks for developing figurative speech among younger vision-impaired schoolchildren were defined: development of visually clear imagery-based speech foundation (concretization of existing knowledge and ideas about the objects and phenomena of the surrounding reality, clarification of the lexical meaning of words, expansion of knowledge and ideas, enrichment of vocabulary, generalization, systematization of knowledge and ideas, their reflection in speech), development of figurative speech and emotional-sensory sphere; forming of skills of knowledgeable use of figurative expressions in speech; development of skills of active word usage (accuracy, adequacy, clarity, richness of speech).

The process of development of figurative speech among vision-impaired younger schoolchildren involved certain components (cognitive, creative and practical, and emotional), was realized in the course of specially organized activities and included the following forms of work: methodological work with pedagogues; Ukrainian language and literary reading classes; other general education classes (environmental studies, crafts, musical art, fine arts); correctional classes on speech development; classes with a tutor; extracurricular activities (organizing communication within various activities: playing, household activities, crafting), instructing parents.

Pedagogical conditions for developing figurative speech among visually impaired primary school age children that were introduced: tracking of cognitive abilities and special aspects of speech activity among vision-impaired children; maintaining eye care and hygienic requirement throughout the educational process; enriching and refining of knowledge and ideas about things and phenomena of surrounding reality involving sensory receptors as a basis for figurative speech; providing pedagogical guidance with tools for developing figurative speech among younger vision-impaired schoolchildren not only in general education classes (Ukrainian language and literary reading), but also correction classes (speech development) and everyday life (organizing purposeful observation and stimulation

of analyzing and talking about what was seen during outdoor walks with tutors in the afternoon); emotional saturation of lessons and correctional activities through the use of perfect examples of literature, education through art, music, audiobooks with musical background, movies; immersing learners with reduced vision into active speech-developing environment related to the use of figurative expressions (reading literature, having an example to look up to (parents, pedagogues, other learners, etc.)), stimulating the use of figurative expressions in own speech through practical exercises, creative tasks, organizing literary competitions, exhibitions, and the like.

The results of experimental work, collected in the defining process of the study, were analyzed via quantity and quality-based comparison of accomplishments in a special set of controlling tasks performed by younger vision-impaired schoolchildren in experimental and controlled classes. The comparative analysis of collected results allowed to identify positive dynamics in the development of figurative speech in experimental classes of visually impaired children. Thus, a high level of development of figurative speech was demonstrated by 26,3% of learners in experimental classes, and 16,7% in controlled classes, medium result – 48,5% in experimental classes, 29,6% in controlled classes, low level – 17,2% in experimental classes, 37,0% in controlled classes, extremely low level – 8,0% in experimental classes, 16,7% in controlled classes.

The results of the experimental study provide every ground for stating that the suggested experimental method of correctional and pedagogical work of developing figurative speech among visually impaired primary school age children is indeed effective.

**Key words:** younger schoolchildren, correction, speech development, figurative speech, method of correctional and pedagogical work.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Статті у наукових фахових виданнях України*

1. Поліковські М., Федоренко С.В. Актуальність проблеми розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору. *Логопедія*. № 11. 2017. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 70-75.

2. Поліковські М. Вивчення творчо-практичного компоненту образного мовлення в молодших учнів зі зниженим і нормальним зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. О. В. Гаврилова, В. М. Синьова*. Вип. 14. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016, 2019. С. 239-248.

3. Поліковські М., Федоренко С. В. Результати дослідження рівнів емоційного компонента образного мовлення в молодших учнів зі зниженим зором. *Український педагогічний журнал : науковий ж-л*. № 1. 2020. С. 87-94. **(Категорія В)**.

4. Поліковські М., Федоренко С. В. Розвиток наочно-образної основи мовлення у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Вип. 39. К., 2020. С. 109-114. **(Категорія В)**.

### *Статті в іноземних періодичних фахових виданнях*

5. Поліковські М., Федоренко С. В. Experimental method for developing and correcting figurative speech among visually impaired primary school age children. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Vol. 7, No. 2, 2020. Pp. 58-63.

### *Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

6. Поліковські М. Вивчення розвитку образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором. *Сучасний світ і незрячі : мат-ли VIII Міжн. наук.-практ. конф. (19-21.09.2018 р.)*. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2018. С. 84-86.

7. Поликовски М. Методика изучения уровней сформированности образной речи по когнитивному компоненту у детей младшего школьного

возраста в норме и при нарушениях зрения. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы* : сб. науч. ст. V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) ГрГУ им. Я. Купалы. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 103-107. <https://fp.grsu.by/index.php/nauka>

8. Поліковські М. Стан планування педагогами розвитку образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором. Мат-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції *«Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору»*. 5-7 червня 2019 р., смт. Тербовля. К. : Кафедра, 2019. С. 52-54.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПИТАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....</b>	<b>24</b>
1.1. Теоретико-методичні засади розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.....	24
1.2. Наукові підходи до дослідження проблеми образного мовлення у дітей зі зниженим зором.....	40
Висновки до першого розділу.....	60
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ.....</b>	<b>63</b>
2.1. Методика вивчення рівнів сформованості образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з нормотиповим та зниженим зором .....	63
2.2. Результати експериментального дослідження.....	75
Висновки до другого розділу.....	123
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ.....</b>	<b>126</b>
3.1. Обґрунтування змісту та методики експериментальної роботи з учнями молодших класів зі зниженим зором.....	126
3.2. Результати формувального експерименту.....	164
Висновки до третього розділу.....	176
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>180</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>184</b>



## ВСТУП

**Актуальність теми.** Рідна мова є важливим засобом розвитку особистості, пізнання навколишньої дійсності, набуття соціального досвіду та комунікації.

Формування особистісного досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу в цілому і до мовленнєвої дійсності зокрема є важливими складовими змісту освіти, що відображені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.

Наукові дослідження в галузі фізіології та психології мовлення (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л.Рубінштейн та ін.) переконливо довели вплив мовлення на розвиток у дітей всіх пізнавальних процесів. Для дитини з порушеннями зору мовлення має компенсаторне значення (О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс та ін.), адже спрямовує процес сприймання, уточнює та формує уявлення про недоступні для їхнього сприймання предмети та явища навколишньої дійсності. Важливими в цьому процесі є не лише безпосереднє слово співрозмовника, але й мистецтво слова художніх творів, багатих на епітети, порівняння, алегорії, гіперболи, метафори, стилістично забарвлену лексику, синоніми, антоніми, омоніми, фразеологізми. Тобто, певні образні висловлювання, через які діти з порушеннями зору мають можливість пізнати, осмислити та узагальнити різноманітність та красу навколишньої дійсності, але в тому випадку, якщо правильно їх розуміють, адже для оволодіння образним мовленням необхідно не лише розуміти слова, які входять до його складу, але й вміти на основі цих слів відновлювати в пам'яті наявні образи та формувати нові. Вихідною основою для цього слугує накопичення достатнього запасу уявлень і відповідних їм слів.

Дослідженнями відомих тифлологів (Ю.А.Бондаренко, І.С. Моргуліс, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко та ін.) доведено, що діти з порушеннями зору мають обмежені можливості чуттєвого пізнання ознак,

якостей, властивостей предметів та явищ навколишньої дійсності, що обумовлює своєрідність сприймань та сформованих на їх основі уявлень. Відповідно обмеженість, якісна своєрідність уявлень дітей з порушеннями зору негативно відбивається на розвитку їх мовлення, на розумінні конкретних значень слів та їх переносного значення (Л.С. Вавіна, Н.С. Костючек, Н.Г. Морозова, І.П. Чигринова, М.Ф. Фадіна та ін.).

У загальній педагогіці широко розкриті теоретичні та методичні підходи до формування образного мовлення у дітей дошкільного віку (Н.В. Гавриш, О.В. Белобородова, А.А. Люблінська, І.І. Попова, В.К. Харченко та ін.), учнів початкових класів (Н.Д. Бабич, О.М. Біляєв, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, І.М. Кардаш, Т.О. Ладиженська, М.І. Пентиліук, Н.М. Сіранчук, О.М. Шумкіна та ін.), учнів старших класів та студентів (Л.М. Кулибчук, Т.В. Мельник, Т.Г. Окуневич, І.Л. Фоміна та ін.). Питання проблематичності та необхідності розвитку образного мовлення у різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку представлені в роботах Н.В. Базими, Л.С. Вавіної, Л.С. Журавльової, Н.В. Ільїної, О.О. Карпушкіної, В.М. Синьова, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічової, Л.Б. Халілової, М.К. Шеремет та ін.

Питанням вивчення образного мовлення учнів з порушеннями зору займалися ряд науковців – Н.С. Костючек, Н.Г. Морозова, І.П. Чигринова, М.Ф. Фадіна та ін. Зокрема, дослідження Н.С. Костючек були спрямовані на вивчення впливу слухових і зорових уявлень на розуміння образних висловлювань сліпими учнями початкових класів. Питанням формування та розвитку образного мовлення в учнів старших класів школи сліпих та зі зниженим зором займалася І.П. Чигринова та М.Ф. Фадіна. На складність процесу розуміння образного мовлення та необхідності його розвитку у дітей з порушення зору вказували у своїх роботах Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, В.В. Купрас, О.Г. Литвак, М.І. Земцова, Т.О. Семенишена, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін. Досліджень, спрямованих на розвиток образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором не виявлено.

Таким чином, недостатня розробленість даної проблеми в науковій літературі; позитивний вплив образного мовлення на: збагачення та конкретизацію уявлень і словникового запасу молодших школярів зі зниженим зором; уміння влучно і правильно використовувати художні засоби в процесі усного і писемного мовлення; співвіднесення чуттєвого і логічного в пізнавальній діяльності, що здійснюється в умовах зорової депривації не лише шляхом безпосередньої взаємодії із навколишнім світом, але й опосередковано через мову та мовлення обумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Особливості розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової роботи кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 14 від 26 червня 2018 р.).

**Мета дослідження** – розробка, обґрунтування та перевірка ефективності методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження.
2. Вивчити рівні та стан сформованості образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.
3. Визначити особливості образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором.
4. Розробити методику корекційно-педагогічної роботи із розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором та експериментально перевірити її ефективність.

**Об'єкт дослідження** – освітньо-виховний процес в школах для дітей зі зниженим зором.

**Предмет дослідження** – корекційно-педагогічна методика розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів:

*теоретичні:* аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у психолого-педагогічній, методичній літературі з проблеми дослідження з метою визначення його теоретико-методологічних засад;

*емпіричні:* аналіз навчальних програм, педагогічної документації та навчально-методичних посібників – для вивчення досвіду практичної роботи спеціальних шкіл з питань розвитку образного мовлення учнів; анкетування, педагогічні спостереження, бесіди, вправи – для виявлення особливостей образного мовлення молодших учнів шкіл для дітей зі зниженим зором, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) – для з'ясування рівнів сформованості образного мовлення в учнів початкових класів спеціальної школи та перевірки ефективності запропонованої корекційно-педагогічної методики;

*математичної статистики* – для опрацювання експериментальних даних і встановлення кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- подано цілісну характеристику образного мовлення учнів початкових класів зі зниженим зором;
- розроблено систему критеріїв щодо компонентів образного мовлення, показників і рівнів його сформованості у молодших учнів;
- виявлені особливості образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором;

- визначені педагогічні умови розвитку образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором в освітньо-виховному процесі;

- обґрунтовано методика корекційно-педагогічної роботи із розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором;

*уточнено* зміст освітнього процесу в молодших класах шкіл для дітей зі зниженим зором;

*набуло подальшого розвитку* положення про корекційну спрямованість освітнього процесу в спеціальному закладі.

**Практичне значення дослідження.** Виявлені в ході порівняльного дослідження особливості образного мовлення учнів зі зниженим зором мають значення для діагностики та прогнозування можливостей їх успішного навчання. Розроблена методика корекційно-педагогічної роботи може бути використана вчителями та вихователями освітніх закладів для дітей з порушеннями зору та з інклюзивним навчанням. Результати дослідження можуть бути реалізовані в плануванні освітньо-виховної роботи зазначених шкіл.

Матеріали та результати теоретико-емпіричного дослідження можуть знайти своє відображення в існуючих та нових програмах і посібниках з навчальної та виховної роботи в спеціальній школі, навчальних і науково-методичних посібниках для вищих навчальних закладів та в системі післядипломної освіти спеціальних кадрів (курси «Тифлопедагогіка», «Методика навчання мови в школах для дітей з порушеним зором»).

Упровадження результатів дослідження відбувалось у комунальному закладі «Одеський навчально-реабілітаційний центр «Зоресвіт» Одеської обласної ради» (довідка № 024/2021 від 27 січня 2021 року), комунальному закладі «Рубіжанська обласна спеціальна школа «Кришталік» (довідка № 39 від 22 січня 2021 року), комунального закладу освіти «Спеціальна школа № 12» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 02-13/24 від 21 січня 2021 року), факультеті спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 1/2021 від 18 січня 2021 року).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (Херсон, 2018), VIII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний світ і незрячі» (Луцьк, 2018), Всеукраїнський науково-практичний семінар «Пріоритетні напрями роботи спеціальної школи для дітей з порушеннями зору в умовах Нової української школи» (Запоріжжя, 2018), V Республіканська наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) «Соціалізація личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» (Гродно, Білорусь, 2018), Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору» (Теребовля, 2019), III Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті дітей з особливими освітніми потребами» (Бердянськ, 2019), II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019), XII Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2019).

**Особистий внесок** здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми [181], розробці методики експериментального дослідження та якісній і кількісній обробці його результатів [182-184].

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено у 8 публікаціях автора, з них: 4 статті у наукових фахових виданнях України (2 з них включено до категорії В), 1 - у міжнародному періодичному фаховому виданні, 3 – у збірниках матеріалів конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (212

найменувань). У тексті міститься 15 таблиць, 9 рисунків. Загальний зміст дисертації викладено на 204 сторінках, з них основного тексту – 167 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ПИТАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

#### 1.1. Теоретико-методичні підходи до розвитку образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку

Загальновідомо, що однією із характеристик мовлення є його образність. У науковій літературі [21; 42; 59; 101; 132; 173; 193 та ін.] образність найчастіше трактується як спосіб передавання певних понять через художні образи, які представляють сприймання людиною навколишнього світу і себе в ньому у не зовсім звичному баченні. Як правило, образне мовлення реалізується саме в художньому стилі мови.

У процесі звичайного буденного мовлення вибираючи те чи інше слово для передачі думок, як правило, людина використовує його основне лексичне значення, так зване концептуальне. Для створення своєрідного семантичного значення в мовленні використовуються образні висловлювання, для яких слова підбираються за другорядними ознаками тобто вторинним семантичним забарвленням, так званім конотативним значенням. Отже, маючи формально словесну тотожність образне слово все ж таки відрізняється від звичайного саме вторинними значеннями (конотаціями). При цьому слід враховувати, що породжуються вони в певному образному контексті.

У процесі взаємодії людини з навколишнім світом відбувається накопичення, переробка та впорядкування її мовленнєвого досвіду, як результат – формується індивідуальна мовна система, яку ще називають системою концептів (концепт – зміст поняття, синонім сенсу). Безперервне утворення нових концептів на основі вже існуючих позитивно впливає на розвиток концептуальної системи людини. Таким чином, розуміння значення образного висловлювання відбувається за рахунок концептуалізації найбільш істотних ознак чи властивостей об'єкта, при цьому вибирається все ж таки



одна ознака (найбільш характерна), на якій фокусується увага і вона знаходить своє відображення в образному виразі. Наприклад, у виразі «крутитися як дзига» відбувається концептуалізація ознаки швидкого руху.

Саме поняття «образ» в літературознавстві розглядається у вузькому та широкому значеннях. Відповідно вузьке значення слова «образ» - це вислів, який надає мовленню яскравого забарвлення та конкретності [26; 42; 57 та ін.]. У більш широкому тлумаченні під образом розуміють тип відображення життя художником в конкретно-індивідуальній формі [21; 60; 131 та ін.]. Але дивлячись на досить різнобічне бачення цього поняття науковці сходяться в думці про те, що основна властивість образності – її узагальнююче значення [6; 14; 20; 131 та ін.].

У дослідженнях М.М. Кольцової виділяється чотири рівні розвитку узагальнення словом у дітей. Так, найнижчий рівень – слово, яке замінює чуттєвий образ одного певного предмета, еквівалентно даному зразку; другий рівень – слово замінює декілька чуттєвих образів однорідних предметів, його значення ширше і разом з тим вже менш конкретне ніж у випадку, коли воно асоціюється з чуттєвим образом тільки одного предмета; третій рівень характеризується об'єднанням декількох понять, слово відноситься до широкого ряду різних об'єктів, його сигнальне значення значно віддалено від конкретних образів предметів («меблі», «іграшки», «посуд» тощо) і найвищий – четвертий рівень, коли в слові зведено багато абстракцій попередніх рівнів узагальнення і його зв'язки з «чуттєвим корінням» простежуються з труднощами (наприклад, слово «річ»). Таким чином, поетапно життєвий досвід дитини наповнюється різними рівнями узагальнення предметів та дій словом і як результат – відображення навколишньої дійсності стає більш широким та складним [65, с. 87].

Розвиток узагальнюючої функції слова створює передумови для засвоєння образних мовних одиниць розпочинаючи уже з дошкільного віку.

Питання образного мовлення досить широко висвітлено в наукових дослідженнях філософів, психологів, лінгвістів, педагогів (П.П. Блонський,

Л.С. Виготський, В.В.Виноградов, І.Р. Гальперін, Г.С. Костюк, В.П. Москалець, О.О. Потебня, С.Л. Рубінштейн, С.М. Сіранчук, З.Т. Франко, І.Л. Фоміна). Звичайно, кожного із науковців у цій проблемі цікавили власні аспекти, але разом з тим всі вони сходяться в думці про те, що це досить складна і багатоаспектна категорія, яка пов'язана із загальними процесами мовленнєвого розвитку особистості.

Так, визначаючи основні положення про мову, Л.С. Виготський вказував на те, що за будь-якими граматичними категоріями у фонетиці, в морфології, лексиці та семантиці постають психологічні. Тим самим стверджуючи, що образність це психологічна категорія, яка за своєю природою різнопланова,

Д о Підтримує погляди Л.С. Виготського у своїх дослідженнях Я.М. Кулибчук називаючи образне мовлення «полікомпонентним утвором», що включає в себе такі аспекти: психологічний, лінгвістичний, естетичний, лінгводидактичний [77, с. 55].

ь За Н.В. Гавриш, яка досліджувала питання формування образного мовлення у старших дошкільників, образність мовлення передбачає володіння засобами мовленнєвої образності, які зазнають певних процесів: вибір, повторення, розміщення, комбінування, трансформування тощо [20, с. 24].

л Як властивість слова і як комунікативна якість мовлення образність представлена у лінгвістичних дослідженнях [16; 21; 130 та ін.]. Відповідно, у лінгвістичній науці розрізняють потенційну, евідентну (очевидну) та художню образність. Потенційна образність – це чуттєво-образний елемент слова, що перебуває в прихованій позиції та виявляється лише за певних умов. Як правило виявляється не в самому слові, а в поєднанні слів (І.Р. Гальперін, О.О. Потебня та ін.). Первинна властивість слова представлена в евідентній образності (за В.В. Виноградовим). У свою чергу художня образність визначається Г.О. Винокур, І.Р. Гальперінім, Л.І. Мацько, О.М. Сидоринко та ін. уявленнями про мову художнього твору як про цілісну систему, де кожний

р

а

її елемент є естетично значущим, образно зумовленим та мотивований образним змістом цілого твору [17; 21; 96 та ін.].

Як складне та функціонально різнобічне явище розглядав образність художнього мовлення або поетичної мови В.В. Виноградов. При цьому автор надавав важливого значення саме естетичному аспекту образного мовлення, вважаючи його одним із складових категоріального апарату естетики, наголошуючи таким чином, що воно не має зводитися лише до питання переносного вживання слів, висловів, до проблеми тропів, метафор і порівнянь [16, с. 111].

Загалом, питання естетичного у мовленні неодноразово піднімалося багатьма вченими (О.В. Крутогорова, Н.Є. Миропільська, Т.В. Петровська, О. О. Потебня, Г.Г. Шпет та ін.). Зокрема, О.О. Потебня та Г.Г.Шпет вбачають естетичність уже у внутрішній формі самого слова. Так, за О.О.Потебнею, образність існує вже в самій природі мовлення. Адже, як стверджує автор, у процесі пізнання світу людина здійснює акт поетичної творчості, тобто, щоб усвідомити певне явище і позначити його словом, доводиться порівнювати з чимось раніше пізнаним, тобто вдаватися до образного порівняння [130]. У свою чергу, Г.Г. Шпет вбачає естетичні моменти в структурі слова, починаючи з акустичного комплексу та встановлює різницю між інтелектуальним відчуттям задоволення чи незадоволення і власне естетичним. Крім того, автори збігаються в думці про те, що образність мовлення – це загальна властивість мовлення і притаманна не лише художній літературі, а й науковому стилю [202].

Н.Є. Миропольська у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що образність слова є важливим стимулом естетичного розвитку особистості. Серед критеріїв сформованості естетичного ставлення до мовлення вона виділяє наступні: мовленнєва грамотність; естетичне чуття мовлення, тобто розуміння мистецтва слова, його образності та вміння його творчо використовувати; натхнення, що мобілізує інтелектуальні й емоційні можливості; асоціативність естетичного сприймання, що сприяє поглибленню

розуміння образності слова; творча уява; розвинутість форм естетичної свідомості, а саме: ідеалу, смаку, потреб, оцінки тощо, що виявляється у здатності точно та образно висловлюватися; вияв індивідуальності, який пов'язується зі становленням особистості [101, с. 24].

Досліджуючи питання естетики мовлення як лінгвістичної проблеми О.В. Крутоголова на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначила естетичні засоби мовлення, зокрема: звуковий комплекс (довгота й короткість голосних, кількість складів, метрична сполучуваність, тонічне поєднання вербальних наголосів з метою конструювання, ритм, періодична повторюваність звуків, рима, алітерація, асонанс, акцентуація, пауза, цезура); окремі моменти в структурі слова, особливо з емоційно забарвленими суфіксами; руйнувати чи збуджувати естетичне враження можуть певні морфологічні архаїзми; випадки супозиції, гра омонімів і синонімів [82].

Автор також вказує на те, що знання естетичних характеристик мовлення (цілеспрямованість, переконливість, впливовість, спонукальність; логічна ясність, точність, зрозумілість; виразність, емоційність, образність) необхідне для правильного володіння ним [82, с. 17].

Л.О. Новіков, досліджуючи питання образного мовлення, звертає увагу на той факт, що воно не тільки розуміється, але й впливає на нас та переживається нами. Крім того, для його створення та відтворення мовцю обов'язково необхідна творчість, адже сприймаючи поетичний образ ми ніби створюємо його в своїй уяві заново, тобто кожна людина створює свій власний образ на основі наших знань про навколишню дійсність [112, с. 47-48].

«Мовленнєва естетика – одне з найбільших багатств мовлення, яке налаштовує на сприйняття прекрасного у світі, у висловлюваннях кожного» стверджує у своїх наукових роботах П.С. Дудик [42, с. 318]. При цьому автор наголошує й на тому, що, не дивлячись на те, що вся мовлення за своєю сутністю етичне й естетичне, часто ми вкладаємо у ті мовні одиниці, що використовуємо, негативне значення чи емоційність. А це свідчить про відсутність культури поведінки та культури мовлення.

О.А. Кучерук, спираючись на психолого-педагогічні особливості процесу виховання в особистості почуття прекрасного, а також виражальний потенціал мови і мовлення, визначила мовно-естетичне виховання як процес цілеспрямованого формування особистості, здатної в різних життєвих ситуаціях свідомо ефективно володіти скарбами рідної мови відповідно до поставленої духовної комунікативної мети шляхом розвитку внутрішнього дару слова, асоціативного мислення, естетично-мовного смаку [81, с. 18].

Т.В. Петровська в своїх наукових працях ототожнює образне мовлення та творчість спираючись на те, що й одне й друге – це постійний пошук, який розкриває в учнів прагнення до краси. Таким чином, розуміння закономірностей естетичного впливу мовлення на процес безпосереднього мовленнєвого спілкування та ознайомлення з художніми творами сприятиме розвитку не лише мовленнєвої діяльності школярів, але й їх естетичному вихованню [121].

Здатність викликати наочно-чуттєві уявлення мовними засобами й оперувати наочно-образними уявленнями, які виникають і перетворюються в свідомості людини, В.В. Виноградов, Т.Г. Окуневич, М.І.Пентилюк, І.Л. Фоміна та ін. розглядають як образність. Основними ознаками образності є метафоричність, точність, яскравість, оригінальність, цілеспрямованість тощо (М.М. Бахтін, Г.О. Винокур, Н. Лук'янова, Т.В. Мельник та ін.).

Б.М. Головін вважає образне мовлення однією зі структурних одиниць мовлення, яке, впливаючи на свідомість (або виражаючи її), формує конкретно-чуттєві уявлення про дійсність [26, с. 28]. У свою чергу, П.С. Дудик називає його одним із своєрідних позитивних якостей мовлення [42, с. 325].

М.В. Коновальчук образне мовлення розглядає, як одну зі складових структури літературно-творчих здібностей молодших школярів та включає володіння засобами художньої виразності, багатство словникового запасу та чутливість до образного слова. При цьому автор підкреслює, що образне слово не лише забавляє дітей, розвиває їхню пам'ять і фантазію, а й розгортає в уяві

дитини багатобарвні образи, зосереджує увагу на мелодійності українського мовлення, на витонченій взаємодії слова, ритму з настроєм душі [67, с. 21].

Образність мовлення Б.М.Головін, Т.Г. Окуневич, М.І.Пентилюк, І.І. Попова та ін. відносять до культури мовлення, звертаючи увагу на те, що вона є складовою виразності мовлення. Так, за І.І. Поповою образність – це якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві учнів наочно-чуттєві уявлення за допомогою спеціальних мовленнєвих засобів, в основі яких лежать асоціативність [128]. Вона виникає за певною схемою, а саме: встановлення асоціативних зв'язків між двома предметами чи явищами, перенесення ознак з одного предмета на другий. У свою чергу, Г.О.Винокур образність мовлення відносить до внутрішньої, художньої виразності чи художності мовлення [17, с. 32].

Разом з тим, як відмічає П.С. Дудик, образне мовлення стосується емоційної сфери людини. Так, з одного боку образність мовлення дає можливість почуттєво-емоційно сприймати та відтворювати у мовленні все те, що наявне в природі та в суспільному житті. А з іншого – має можливість позитивно чи негативно налаштувати щодо інших, спонукає до роздумів, міркувань, словесної відповіді, а інколи навіть до певних фізичних дій [42, с. 316].

В даному аспекті важливими є твердження С.Л. Рубінштейна, який особливу увагу звертає на емоційність, виразність і образність мовлення дітей дошкільного віку. Зокрема він зазначав, що саме яскрава виразність (інверсії, окличні звороти, гіперболи тощо) характерні для мовлення маленької дитини. Але, разом з тим, автор наголошує на тому, що виразність необхідно розвивати, інакше вона набуде «характеру непрямої лінії, що западає» і в результаті – мовлення стає маловиразним [140, с. 43].

За визначенням М.В. Коновальчук «образне слово – «ключик» до дитячої душі з її специфічним світосприйманням через ірреальне, воно знаходить шлях до нестандартного засвоєння знань через творчу уяву та образне асоціативне мислення [67, с. 29].

І.Л. Фоміна, здійснивши теоретичний аналіз понять «образ», «образність», «образність мови», «образність мовлення», «виразники образності» тощо, дійшла висновку, що «образне мовлення – це складне, специфічне явище, яке використовується передусім у художньому стилі мовлення» [189, с. 73].

Важливими в даному контексті є дослідження Д.Е.Розенталя, який визначає, що образність слова зумовлена його художньою вмотивованістю, призначенням і місцем у складі художнього твору, відповідністю його образному змістові. Крім того, автор звертає увагу на те, що слово в художньому творі має певні дві лінії, тобто є номінативно-комунікативною одиницею і в той же час – засобом створення художньої виразності, створення образу [139].

У свою чергу, О.О. Потебня стверджує, що образна сутність слова розкривається саме в художньому творі. Автор пояснює, що образне значення слова, тобто його внутрішній зміст, набуває гнучкості, варіантності, починає жити особливим життям, поєднуючи старі й нові уявлення, наповнюючи їх новим смислом і завдяки цьому створюючи новий образ. В даному контексті необхідно пояснити, що значення слова автор розуміє як таке, що відображається ним, відповідно внутрішня форма слова це те, як відображається та уявляється в слові той чи інший предмет дійсності [131].

Також О.О. Потебня наголошує на тому, що за походженням усі значення в мовленні образні і разом з тим кожне з них згодом може стати безобразним, тобто стертись. Все залежить від того, наскільки образ здатний збуджувати психічну діяльність людини, викликати у неї зв'язок між уявленнями та думками, через актуалізацію якоїсь ознаки, деталі чи дії.

Наукові погляди О.О. Потебні розділяє і продовжує вивчати Л.І. Мацько, яка стверджує, що кожне слово практичної мови може стати образним, але це не означає, що ця його потенція завжди реалізується і кожне «образне» слово може втратити образність через надмірну її кількість, часте використання, зужитковість або перейти в ранг іншої образності. Таким

чином, вважаючи образність універсальною і, разом з тим, всезагальною ознакою мови [96, с. 188].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що «образне мовлення» - це мовлення, у якому вживаються слова та словосполучення в незвичайному метафоричному значенні, що дає можливість художньо відтворювати дійсність.

До сьогодні науковці не мають єдиної думки щодо засобів, за допомогою яких передається образність. Так, у наукових працях Н.В. Гавриш, Б.М. Головіна, М.І. Пентилюк та ін. використовуються такі поняття, як: «засоби художньої виразності», «образні та необразні виражальні засоби», «експресивні засоби», «виражально-зображувальні засоби», «художні засоби» тощо. Оскільки образність досягається за допомогою засобів різних рівнів мовленнєвої системи, то використання поданих вище термінів, як вказує З.Т. Франко, звужує розуміння самих засобів, за допомогою яких передається образність.

Важливим у даному контексті є запропонований З.Т. Франко термін «виразники образності», які автор розуміє як усталені в писемному мовленні різні щодо ступеня переосмисленості чи асоціативності слова та вислови, які за допомогою певних естетичних властивостей (яскравість, незвичність у поєднанні з іншими словами, метафоричність (переносне значення), емоційність тощо) образно, тобто картинно, передають думки певної особи-мовця, викликають певні емоції та почуття, збуджують фантазію. Відповідно, образність досягається за допомогою виразників образності, які реалізуються в лінгвістичних і суто літературознавчих категоріях.

Образне мовлення реалізується за допомогою показників образності. Аналіз наукових праць, а саме Н.В. Гавриш, Т.В. Мельник, Н.Є.Миропольської, М.С.Пентилюк та ін. показав, що до засобів образності науковці відносять: фонетичні (алітерація, звукові анафора й епіфора, асонанс, звуконаслідування); елементи інтонаційної виразності (логічний наголос, мелодика, паузація тощо); лексико-семантичні (багатозначні слова, метафори,



синоніми, антоніми, омоніми, гіпербола, словесні анафора й епіфора тощо); синтаксичні (крилаті вислови, паралелізм, інверсія, риторичне запитання тощо); словотворчі виразні засоби (створення індивідуально-авторських неологізмів); а також фразеологічні, граматичні виражальні засоби [20; 101; 98; 120 та ін.].

С.М. Сіранчук, яка досліджувала проблему формування образного мовлення у молодших школярів, визначила наступні показники образності, що є доступними саме цій віковій категорії дітей: фонетико-словотворчі – різноманітні префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрублості та пестливості; лексико-семантичні – багатозначні слова, синоніми, антоніми, омоніми; синтаксичні виразники – прислів'я, приказки, крилаті вислови; фразеологізми – ідіоми; тропи – епітет, порівняння, метафора; стилістичну фігуру – риторичне запитання; елементи інтонаційної виразності [150, с. 8-9].

Умови формування образності мовлення у дітей дошкільного віку були визначені О.В. Белобородовою, зокрема: тренуванням мовленнєвих навичок; спрямованість на розуміння виразних можливостей мовлення; розвиток спеціальної мовленнєвої інтенції; накопиченням досвіду використання мовленнєвих засобів; розвитком когнітивних аспектів семантики мовних одиниць [4, с. 38].

Ідентичні умови формування образного мовлення молодших школярів були сформульовані також у дослідженнях Г.А. Каптур та М.С. Остапюк, при цьому автори звертають увагу на те, що значне місце у засвоєнні мовленнєвих знань, умінь та навичок належить художньому слову (вживання в мовленні епітетів, багатозначних слів, синонімічних рядів, метафор, фразеологізмів, порівнянь, алегорії, гіперболи, стилістично забарвленої лексики), здатному виражати почуття, викликати уявлення і бути дієвим чинником розвитку активного мовлення молодших школярів [58].

Педагогічні умови розвитку образного мовлення молодших школярів впродовж вивчення частин мови знаходимо також в дослідженнях

С.М. Сіранчук: планування методики вивчення кожної частини мови з урахуванням природи (характеру) виучуваного матеріалу; здійснення систематичної роботи з виразниками образності як на уроках української мови, так і на уроках розвитку зв'язного мовлення; застосування методу образномовленнєвої дискусії та прийому трансформації внутрішнього образного мовлення в зовнішнє; емоційне насичення занять, надання домінуючого значення художньому стилю мовлення [151, с. 136].

Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесь Гончара були визначені І.Л. Фоміною за певними критеріями, а саме: особистісно-мотиваційний (показники: усвідомлення необхідності саморозвитку мовленнєвої особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності); когнітивно-лінгвістичний (показники: знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олесь Гончара; розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення; обізнаність із засобами образності мовлення та підходами щодо їх класифікації); творчо-діяльнісний (показники: вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів; здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей) [189, с. 3].

Розробляючи модель породження українського образного мовлення в неоднорідному мовному середовищі Т.В. Мельник визначила наступні складові образного мовлення: мислення, яке виявляє себе в мовленні, відображає певну частину дійсності, адже намір висловлюватися образно стає зрозумілим завдяки перевтіленню в мовленні й лише тоді перетворюється в

акт словесного вираження; образне мовлення – це специфічний процес суб'єктивного відображення фактів дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних одне з одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця; це процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення; мовлення відіграє значну роль у збереженні й відтворенні образу; процес породження українського образного мовлення у неоднорідному мовному середовищі необхідно розглядати системно, бо він є реальною формою взаємодії елементів мовленнєвої діяльності [98, с. 9].

Образномовленнєві вміння – це здатність мовця використовувати в мовленні виразники образності відповідно до комунікативних умов і мети спілкування (С.М. Сіранчук).

До вмінь, що свідчать про оволодіння образним мовленням школярами, С.П. Паламар відносить: уміння учня вживати слова в прямому і переносному (метафоричному) значеннях, сприймати й оцінювати зображально-виражальний аспект висловлювання, відчувати емоційно-оцінні конотації слів. Загалом, визначені автором уміння є показником загальної культури людини [118].

Експериментальними дослідженнями С.М. Сіранчук було визначено лінгводидактичну технологію розвитку образного мовлення молодших школярів. Крім того, автором розроблено проєктивну модель розвитку образного мовлення, що включає три етапи – пропедевтичний, ознайомлювальний та творчий; розроблено систему образномовленнєвих вправ для учнів 2 – 4 класів у процесі вивчення частин мови [151, с. 133].

Формування образного мовлення молодших школярів засобами художнього слова представлене в наукових доробках Г.А. Каптур та М.С. Остапюк. Зокрема, авторами визначені умови формування образного мовлення, а саме: тренування мовленнєвих навичок, спрямованість на розуміння виразних можливостей мови, накопичення досвіду використання мовленнєвих засобів, розвиток когнітивних аспектів семантики мовних

одиниць. При цьому саме художньому слову відводиться важливе місце у засвоєнні мовних знань, умінь та навичок [58].

Роботу над розвитком образного мовленням школярів Т.В. Петровська розуміє як засіб розширення їх навчально-пізнавальної діяльності. Адже на формування художніх образів впливають відчуття, досвід та уявлення, через образне мовлення школярі вчаться розуміти себе, аналізувати те, що відбувається навколо них [121].

Досліджуючи проблему розвитку образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання Т.В. Мельник вказує на те, що школярі часто зазнають труднощів в усному та писемному мовленні, сприймання художніх текстів відбувається поверхово, відсутнє бажання виконувати творчі роботи. Крім того, даний процес ускладнюється етнічним зіткненням двох мов – російської та української [98].

Серед труднощів оволодіння образним мовленням молодшими школярами М.І. Пентилюк називає боязнь висловлюватись образно, оскільки мовленнєва компетенція автора та адресата безпосередньо впливає на даний процес [120, с. 43]. У свою чергу, І.О. Синиця доповнює список труднощів оволодіння образним мовленням даною категорією дітей відсутністю особливої потреби говорити добірною мовою, відповідно – невимогливість до свого мовлення [153, с. 177].

Результати досліджень Т.В. Мельник показали, що навчання учнів 5-9 класів використовувати засоби образності у власному мовленні потребує наявності у них відповідних умінь та навичок, зокрема: інтегративна інформативність про образність; мовленнєві здібності; суб'єктивність використання засобів; креативність, яке автор розуміє як внутрішнє мовленнєве чуття та спорадичність [98, с. 18].

Розвиток мовлення дитини відбувається шляхом асоціативного встановлення зв'язків між словом і конкретним предметом до його узагальнення в слові, але за умови емоційно-естетичного розвитку (Л.С. Виготський, Н.В. Гавриш, П.Я. Гальперін та ін.). Утворення асоціацій

лежить в основі фізіологічних процесів сприймання та уяви. Сприймання дітьми образних засобів мовлення відображає хід пізнавальної діяльності людини: виявлення в навколишньому світі подібних речей, процесів, перенесення явища за подібністю з одного на інше; вираження емоцій, оцінки, суб'єктивного погляду на світ. Процес сприймання включає в себе аналіз властивостей будь-якого образу, а також синтез почуттів, що викликаються цими властивостями [14; 20; 21 та ін.].

М.В. Коновальчук розглядає образне мовлення в аспекті розвитку літературної творчості молодших учнів. Зокрема, володіння засобами художньої виразності та чутливість до образного слова автор відносить до мовленнєвого компоненту інструментальної складової структури літературно-творчих здібностей молодшого школяра [67, с. 21]. Також М.В. Коновальчук розроблені завдання з розвитку образного мовлення молодших школярів, що спрямовані на збагачення та активізацію словникового запасу учнів; на оволодіння засобами художньої виразності; завдання на оволодіння емоційною виразністю літературної мови та на ознайомлення з виражальними засобами поетичного слова.

Розвиток образного мовлення школярів як одну зі складових розвитку їх усного мовлення представлено в наукових доробках М.С. Вашуленка, Ю.В. Комарової, О.М. Мелешкіної, М.І. Пентилюк та ін.

Так, важливим засобом розвитку мовлення учнів старших класів Ю.В. Комарова вважає метафору, яка якісно збагачує їх словниковий запас, а також сприяє розвитку мислення та пізнавальних здібностей [66].

Досліджуючи проблему роботи над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в 2-4 класах Т.В. Петровська наголошує на тому, що найважливішими джерелами розвитку образності дитячого мовлення є твори художньої літератури та усної народної творчості. Через поетичні образи художня література відкриває і пояснює дитині життя природи і суспільства, складний світ людських стосунків, сприяє її мовленнєвому розвитку, даючи зразок правильної літературної мови [121, с.

32]. У результаті проведеного дослідження науковці встановили, що чим ширше коло читацьких інтересів школярів, тим більш продуктивний процес формування їх образного мовлення.

Так, художній твір дає дитині готові образні мовленнєві форми, які вона запам'ятовує і за необхідності використовує (С.П. Паламар та Т.В. Петровська). В даному випадку дитина використовує прийом наслідування, але, як стверджують автори, це наслідування не є точним повтором, скоріше це реакція дитини на прочитане і часто вона зумовлена рівнем її образного мислення і конкретною мовленнєвою ситуацією. Крім того, на початкових етапах наслідування допомагає сформулювати власну думку і не рідко навіть заміняє її, але як тільки мовленнєві навички дитини будуть сформовані, вона сама відкине наслідування. Авторами були також розроблені завдання для педагогів на даному етапі: підвести до активного, творчого наслідування; надати більше самостійності у своїх спробах; допомогти осмислити твір, який стане поштовхом до власної творчості [118; 121].

Методичну систему розвитку образного мовлення учнів 2-4 класів було розроблено Т.В. Петровською. Зокрема, автором було визначено три етапи: пропедевтичний, репродуктивний та творчий. Також були розроблені завдання, які відповідали визначеним автором етапам: аналітичні (спрямовані на формування вміння знаходити образні вирази в тексті; вправи, спрямовані на формування вміння виділяти епітети (порівняння, метафори) серед образних засобів мови художнього твору; аналітико-синтетичні завдання (спрямовані на формування вміння розуміти художню значимість і необхідність епітетів у певному контексті) та синтетичні завдання на формування вміння складати власні висловлювання, вживаючи образні вирази [121, с. 32].

Ефективними прийомами роботи над образними засобами мовлення сучасні науковці (М.С. Вашуленко, Л.М. Кулибчук, Т.В. Мельник, Н.М.Сіранчук та ін.) вважають наступні: виявлення в тексті образних виразів;

пояснення значень слів та зворотів мови, знайдених у тексті самими учнями чи зазначених учителем; ілюстрування, словесне малювання; відтворення образу за запитаннями вчителя; використання проаналізованих і зрозумілих образних висловлювань у письмових роботах; спеціальні вправи на підбір порівнянь, епітетів, метафор; складання загадок тощо.

Аналіз досліджень Т.Г. Окуневич, Т.В. Петровської та ін. показав, що формуванню умінь і навичок образно висловлювати свої думки сприяють завдання, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності та творчого мислення. Зокрема, Т.Г. Окуневич до таких завдань відносить частково-пошукові та проблемні; вправи на повний і частковий стилістичний аналіз; вправи на створення текстів (за зразком, на основі опорних текстів та самостійні; стилістичне редагування). Запропонована автором система вправ сприяє розвитку навичок спостережливості та аналізу, які лежать в основі будь-якого пізнавального процесу, що дає базу для мовленнєвого розвитку особистості [114].

Крім того, важливими для нашого дослідження є також твердження Т.Г.Окуневич, що стосуються методів формування образного мовлення. Серед головних вона називає імітаційні (інтерактивні), оскільки саме за їх допомогою удосконалюється виразність мовлення. Разом з тим автор наголошує на залежності цього процесу від багатства словника й емоційності мовця, інтонаційної багатбарвності його мовлення та умінь урізноманітнювати синтаксичну організацію тексту. Разом з тим слід відмітити і твердження Т.Г. Окуневич про необхідність підвищення ефективності методів формування образного мовлення школярів, серед яких головна роль відводиться дидактичному матеріалу.

## **1.2. Наукові підходи до дослідження проблеми образного мовлення дітей зі зниженим зором**

Будь-яка мовленнєва діяльність має яскраво виражений соціальний характер, адже виникає й розвивається в трудовій діяльності. Будучи засобом спілкування, мовлення в той же час є специфічно узагальненою формою відображення навколишньої дійсності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський).

Тифлопедагоги та тифлопсихологи XIX – початку XX ст. розглядали мовлення з сенсуалістичних позицій, а до мовленнєвого розвитку науковці [10] відносилися як до результату індивідуального досвіду. Звичайно, такий підхід до розгляду зазначеної проблеми був однобічним та спонукав до висновків, що свідчать про наявність проблем як у самому процесі розуміння мовлення особами з порушеннями зору, так і в його оволодінні. Дані висновки не є безпідставними, оскільки порушення зору створює розрив між словами, отриманими в результаті зорового сприймання та зоровими уявленнями, які в осіб з порушеннями зору формуються на основі дотикового сприймання. У своїх працях К. Бюрклен писав: «Сліпа дитина чує слова, що позначають предмети, про які вона не має жодного предметного уявлення або тільки нечітке. Цей недолік при великих труднощах наочної передачі залишається й ніколи не зможе бути цілком усунений. Тому мовлення сліпого є так часто беззмістовним й призводить до недоліків, які виражаються в розходженні між формальними і реальними знаннями» [10, с. 160].

Ураховуючи залежність розвитку мовлення від способу сприймання та спираючись на те, що незрячі не розуміють мовлення зрячих і, відповідно, не можуть її правильно використовувати, науковці висунули припущення про необхідність винайдення спеціальної мови для сліпих. Так, А. Штумпф стверджував, що незрячі користуються «чужою мовою», яку слід замінити на нову, ту що буде зрозуміла незрячим та буде враховувати їх особливості сприймання навколишнього світу на основі дотику [10; с. 160].



Разом з тим у тифлопсихології існувала й інша думка про те, що мовленням особи з порушеннями зору оволодівають у результаті спілкування зі зрячими і надалі саме ця мова буде обслуговувати їх соціальні контакти. Залежність розвитку мовлення від способу сприймання пояснює сучасний науковець Є.П. Синьова: «...в мові є багато слів, що позначають враження, отримані від інших органів чуття, а також слів, що позначають поняття. Вони засвоюються сліпими так само, як і зрячими, поступово, з віком» [158, с. 256]. Відповідно, необхідності у створенні спеціальної мови для осіб з порушеннями зору не має.

Встановивши, що мовлення сліпих, так само як і мовлення зрячих, адекватно відображає навколишню дійсність, можна стверджувати спільність основних мовленнєвих функцій для всіх членів суспільства незалежно від стану їхніх аналізаторних систем, і зокрема зорового аналізатора [15; 31; 84; 157 та ін.].

Крім основних функцій (комунікативна, ідентифікаційна, експресивна, гносеологічна, мислетворча, естетична, культурологічна тощо), у тифлопсихології виділяється компенсаторна функція мовлення. Виділення цієї функції не означає виникнення яких-небудь особливостей у змісті, структурі й характері мовлення, а тільки вказує на нові, що з'являються у зв'язку зі звуженням сфери чуттєвого пізнання й спрямовані на ліквідацію мовленням наслідків психічного розвитку особистості в умовах порушеного зору [15; 50; 84; 159; 162 та ін.].

Так, дослідженнями в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Л.С. Виготський, М.І.Земцова, Н.С. Костючек, О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс, Є.П.Синьова, О.І. Скребицький, Л.І. Солнцева та ін.) доведено, що мовлення є могутнім засобом компенсації порушень зору в дошкільному та шкільному віці. Свою компенсаторну роль мовлення здійснює в усіх видах психічної діяльності дітей з порушеннями зору: в процесі сприймання, коли слово його спрямовує та уточнює; у формуванні уявлень, образів уяви, в процесі засвоєння понять тощо.

На значення розвитку мовлення в компенсації вторинних відхилень унаслідок порушення зору вказував Л.С. Виготський стверджуючи, що джерелом компенсації при порушеннях зору є не розвиток дотику чи слуху, а саме мовлення, тобто мовлення як засіб користування та засвоєння соціального досвіду у процесі спілкування зі зрячими [15].

Компенсаторне значення мовлення в розвитку незрячих дітей було доведено експериментальними дослідженнями М.І. Земцової. Зокрема, автор вказує на те, що мовлення організує чуттєвий досвід даної категорії дітей, дозволяє спростити та оптимізувати процес порівняння й узагальнення ознак предметів та явищ навколишньої дійсності. Крім того, дає можливість відновити в пам'яті старі уявлення, на основі яких утворюються нові. Разом з тим, М.І.Земцова наголошує на тому, що компенсація можлива лише за умови наявності хоча б мінімуму конкретних уявлень [50].

За Є.П. Синьовою уточнення та корекція уявлень дітей з порушеннями зору є функцією мовлення спільно з мисленням [157, с. 261]. Разом з тим відсутність або порушення зору різко обмежує повноту, точність, диференційованість чуттєвого відображення навколишньої дійсності, що негативно впливає на інтелектуальний розвиток дитини. При цьому джерелом мисленнєвої діяльності дітей з порушеннями зору є сприймання навколишньої дійсності, що здійснюється за допомогою збережених органів чуття (зору, слуху, дотику), де важливу роль у пізнанні світу відіграє слово, яке допомагає дітям з порушеннями зору вийти за межі чуттєвого досвіду О.Г. Литвак [84].

Науковими дослідженнями в галузі тифлопсихології та тифлопедагогіки (Н.І. Малюхова, І.С. Моргуліс, І.О. Сасіна, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.) доведено, що чуттєвий досвід отриманий за допомогою різних видів сприймання – це та основа, яка прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує інтелектуальний розвиток дитини та її фантазію [та ін.].

У наукових дослідженнях Л.І. Плаксіної робиться акцент на тому, що тактильно-зоровий спосіб виділення й аналізу властивостей об'єктів

сприймання, у порівнянні із зоровим, дає можливість дітям зі зниженим зором більш успішно аналізувати їх форму та величину. Але разом з тим, важливими є висновки автора про те, що дану категорію дітей слід цілеспрямовано вчити способам обстеження, порівняння, аналізу, співвіднесення та класифікації форми та величини предметів, як їх основних ознак .

Важливими у контексті зроблених наукових висновків Л.І. Плаксіної є дослідження особливостей пізнавальної активності та пізнавальних інтересів дітей з порушеннями зору (Ю.А.Бондаренко, І.М. Гудим, Т.М. Костенко, В.В. Купрас, Н.Г. Морозова, Т.П. Свиридчук, В.О. Феоктістова та ін.). Зокрема, слід звернути увагу на той факт, що внаслідок порушень зору та ослабленості нервової системи інтерес до предметів і явищ навколишньої дійсності та активність дитини природним шляхом не збуджується. Відповідно, даній категорії дітей потрібна постійна стимуляція, збудження інтересу до навколишнього світу з боку дорослого.

Дослідженнями відомих науковців (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв та ін.) доведено, що уявлення не можуть розглядатися як щось відразу дане повною мірою, адже вони формуються, поступово вдосконалюючись і змінюючись під впливом все нових і нових цілеспрямованих сприймань [2; 15; 83 та ін.].

Загальновідомо, що зміст мовлення обов'язково спирається на реальні відчуття, отримані людиною із зовнішнього світу шляхом сприймання. Відповідно порушення діяльності будь-якого із органів сприймання (зору, слуху, нюху тощо) негативно позначається на мовленнєвому розвитку особистості. Науковими дослідженнями (Л.С. Вавіна, Л.С. Волкова, З.Г. Єрмолович, Н.С. Костючек, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко та ін.) доведено, що оволодіння мовленням дітьми з порушеннями зору відбувається за загальними закономірностями. Але разом з тим, в цьому процесі виникають певні своєрідності, обумовлені порушеннями зору, які полягають у зміні взаємодії аналізаторів, через що мовлення включається в дещо іншу систему

зв'язків, ніж у дітей, які нормально бачать (М.І. Земцова, О.Г. Литвак, В.І. Лубовський, Л.І. Солнцева та ін.).

Дослідженнями Л.С. Волкової було доведено, що для дітей зі зниженим зором характерним є системний недорозвиток мовлення, різний за своєю структурою. Зокрема, нерозуміння лексичного значення слова, використання слів, засвоєних на суто вербальній основі, ехолалії, не вживання розгорнутих висловлювань через відсутність зорових уявлень [19].

Бідність словникового запасу та труднощі в складанні речень дітьми зі зниженим зором були відмічені З.Г. Єрмолович, О.С. Покутнева, Т.П. Свиридчук та ін. Відповідно недостатність словникового запасу, нерозуміння значення багатьох слів та обмежений запас уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності негативно впливає на складання розповідей дітьми з порушеннями зору. Так, даній категорії дітей важко будувати логічні послідовні розповіді, крім того їх розповіді інформативно бідні. Найважче даній категорії дітей даються описові розповіді – про природу, тварин, зовнішність та діяльність людини [44; 123; 145 та ін.].

Так, О.М. Федорова вказує на те, що діти з порушеннями зору відчують труднощі не тільки в сюжетно-композиційному оформленні власних казок, але й в побудові обставин, за яких відбувається подія, наповнення їх відповідними предметними елементами [186; с. 169].

Експериментальне дослідження особливостей зв'язного мовлення дошкільників з порушеннями зору було проведене С.О. Покутневою та показало, що, у порівнянні з дітьми з нормативним зором, рівень спонтанного мовлення у даної категорії дітей значно нижчий за всіма виділеними науковцем показниками. Тобто, під час розкриття теми діти відображають лише частину матеріалу, що їм пропонується; зміст мовлення характеризується фрагментарністю, в ньому відображений в основному предметний світ та відсутня динаміка; діти не вміють виділити та проаналізувати головні події у розповідях про своє життя; у них виникають труднощі в дотриманні логічності зв'язного мовлення. Але, разом з тим,

позитивним є той факт, що в результаті цілеспрямованої корекційної роботи, запропонованої та проведеної дослідником (з урахуванням особливостей сприймання дітей та рівня їх мовленнєвої підготовки в сім'ї), розвиток зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору відповідав результатам дітей без таких порушень [123].

Результати наукових досліджень Л.І. Вавіної, Н.С. Костючек, Т.П. Свиридчук, Т.О. Семенишеної, С.В. Федоренко, В.О. Феоктистової та ін., які вивчали готовність дітей з порушеннями зору до навчання в школі, показали відставання у всіх видах діяльності, необхідних для оволодіння рідною мовою. Крім того, для дітей одного й того ж класу характерний різний рівень розвитку мовлення. Найбільше страждає вимовна, фонематична та семантична сторони мовлення.

Розвиток мовлення старших дошкільників зі зниженим зором розглядався Т.О. Семенишеною в аспекті мовленнєвої готовності до навчання в школі, яка за експериментальними дослідженнями автора також має недостатній рівень. При цьому слухання та розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання) сформоване значно краще, ніж уміння говорити та спілкуватися з дорослими й однолітками. На основі результатів дослідження автором були розроблені напрями корекційної роботи з підвищення рівня мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей зі зниженим зором, а саме: формування вміння виділяти за завданням з усного мовлення окремі речення, слова; навчання вимови звуків; формування вміння читати напам'ять завчених з голосу вчителя творів з дотриманням відповідної інтонації, темпу і ритму; формування чіткої, правильної вимови та наголошення слів; навчання усного складання зв'язних висловлювань з опорою на допоміжні матеріали; формування довірливості в спілкуванні з дорослими та однолітками; навчання самостійному вживанню у власному мовленні нової лексики; навчання уміння слухати, розуміти співрозмовника, будувати репліки, пов'язані за змістом з репліками співрозмовника; формування бажання брати участь у діалозі;

формування пасивного та активного словника дитини; формування монологічного, діалогічного мовлення; усунення вербалізму (147, с. 9-10).

Необхідно відмітити, що Т.О. Семенишеною також зроблено акцент на необхідності розвитку образного мовлення старших дошкільників зі зниженим зором в аспекті їх мовленнєвої готовності до навчання в школі як складової формування пасивного та активного словника дитини й навчання зв'язних висловлювань.

Дослідженнями С.В. Федоренко встановлено, що у дітей зі зниженим зором виникають значні труднощі при побудові простої завершеної фрази, спостерігається відставання в описово-розповідному мовленні, відмічаються значні проблеми при переказі та складанні розповіді за наочністю у порівнянні з дошкільниками, які мають нормотиповий зір (180; с. 243).

До труднощів розвитку мовлення дітей з порушеннями зору відносяться особливості засвоєння та використання немовленнєвих засобів спілкування, а саме: міміки, пантоміміки, жестів та інтонації, що безпосередньо впливає на виразність їх мовлення. Враховуючи те, що такі елементи інтонаційної виразності, як логічний наголос та паузація є показниками образного мовлення (Н.В. Гавриш, Т.В. Мельник, М.С.Пентиліук, З.Т. Франко та ін.), а також те, що діти з порушеннями зору не сприймаючи або погано сприймаючи за допомогою зору різноманітні мімічні рухи та жести, які надають одним і тим самим висловлюванням самі різні відтінки та значення можна припустити, що труднощі в опануванні немовленнєвими засобами спілкування дітьми з порушеннями зору впливають і на розвиток у них образного мовлення.

Питання розвитку невербальних засобів спілкування в осіб з порушеннями зору розглядалися в наступних дослідженнях: І.М. Гудим (формування невербальних засобів комунікації у дошкільників зі зниженим зором) [30]; К.О. Глушенко (формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей) [22]; М.Ю.Заорської (як засіб корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору в умовах спеціальної школи-інтернату) [47]; В.О. Феоктистової (розвиток навичок спілкування у

слабозорих дітей) [187]; В.З. Денискіної (формування немовленнєвих засобів спілкування незрячих осіб) [35]; Л.М.Зальцман (формування комунікативної компетентності незрячих школярів засобами невербального спілкування) [45], Г.В. Нікуліної (формування комунікативної культури осіб з порушеннями зору) [110] та ін.

Аналіз наукових досліджень показав, що у дітей з порушеннями зору спостерігається зниження зовнішніх виявів емоцій та ситуативних виразних рухів. Крім того, діти з порушеннями зору не тільки не відтворюють ті чи інші невербальні стани, але й не сприймають та не розуміють їх, що виражається у використанні пози та жестів неадекватних ситуації та емоційному стану людини. Їм характерна скутість рухів, стереотипність у вираженні емоційних станів та недоліки в культурі усного мовлення (наприклад, під час спілкування дивитися в обличчя співрозмовника).

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив виділити особливості мовлення у дітей з порушеннями зору, а саме: відставання в розвитку та накопиченні мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування (особливо в незрячих від народження дітей через неможливість наслідування), своєрідності співвідношення між словом та образом (виникає через обмеженість сприймання і призводить до формального засвоєння знань – вербалізму), обмеженість активного словникового запасу (виникає через бідність чуттєвого досвіду), надто голосною або шепітною (наслідок недостатнього врахування площі приміщення або відстані до співрозмовника); порушення темпу мовлення (загальмований або швидкий). Відповідно, визначені особливості ускладнюють процес формування змістовності, логічності та образності мовлення, які є основою розвитку усного і писемного мовлення дітей з порушеннями зору.

Аналіз наукових досліджень В.П.Гудоніса І.С. Моргуліса, Г.В.Нікуліної, Є.П. Синьової та ін. показав, що компенсаторна функція мовлення має також величезне значення для формування особистості з порушеннями зору в цілому. Оскільки саме завдяки мовленню дана категорія осіб має можливість

контактувати з навколишнім світом, орієнтуватися та брати активну участь у суспільно-політичному житті країни, тобто бути повноцінним громадянином суспільства.

Досить важливим у системі розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору є формування образних засобів мовлення, які сприяють точності та виразності передачі тієї чи іншої смислової інформації.

Відомий психолог Л.С. Виготський також надавав великого значення розвитку мовлення дітей з порушеннями зору. Зокрема, він стверджував, що джерелом компенсації при порушеному зорі є не розвиток дотику або витонченого слуху, а саме мовлення – користування соціальним досвідом, спілкування зі зрячими [15]. У даному контексті слід звернути увагу на процес розвитку навичок спілкування в умовах порушеного зору.

Так, суттєвий вплив на розвиток спілкування в цілому має порушення взаємодії незрячих дітей та дітей зі зниженим зором із соціальним середовищем. Дослідженнями П.М. Залюбовського, М.Ю. Заорської, І.Г. Корнілової, О.Г. Литвака, І.С. Моргуліса, Є.П. Синьової доведено, що у дітей із зоровою депривацією знижується можливість візуального сприймання партнера по спілкуванню, порушується взаємодія з ним та зворотній зв'язок. Відповідно порушується фіксація дій партнера по спілкуванню, випадкове їх відображення та часто неадекватні реакції на них [46; 48; 70; 84; 104; 158 та ін.].

Спостерігається також обмеженість кола спілкування осіб з порушеннями зору (в основному батьки та такі самі діти з порушеннями зору), що у подальшому призводить до того, що людина не має реального уявлення про себе та свої можливості [104]. Певні риси характеру (замкнутість, некоммунікбельність, бажання ввійти в свій внутрішній світ тощо), які, за висловлюванням О.Г. Литвака, є наслідком обмеженого контакту з оточуючими також негативно відбивається на процесі спілкування з іншими людьми [84].



В.П. Єрмаков та Г.А. Якунін називають наступні причини звуження сфери спілкування у дітей з порушеннями зору: обмеження можливостей наслідувальної діяльності; звуження пізнавального процесу; зменшення можливостей розвитку рухової сфери та навколишні умови виховання й спілкування [43; с.124].

Переважає з боку осіб з порушеннями зору монологічної форми спілкування (Л.І. Солнцева), яка обумовлює побудову комунікативної діяльності у формі управління, у більшості випадків не влаштовує суб'єктів комунікативної діяльності, результатом чого може бути бажання скоротити можливі контакти, звести їх до мінімуму [162].

Відповідно специфічні особистісно-соціальні якості дітей і підлітків з порушенням зору є наслідком внутрішнього психологічного та зовнішнього соціального обмеження їх комунікативної активності та створюють у подальшому труднощі для досягнення успіху у всіх видах діяльності [158].

Образне мислення та мовлення розвиваються на основі уявлень і сприймань. Як показав аналіз наукової літератури, діти з порушеннями зору мають обмежені можливості чуттєвого пізнання ознак, якостей і явищ навколишньої дійсності, що обумовлює своєрідність їх мисленневих операцій (О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева та ін.). Для оволодіння образними висловлюваннями необхідно не лише розуміти слова, що входять до їх складу, але й вміти на основі цих слів відновлювати в пам'яті наявні образи та формувати нові. Вихідною основою для цього слугує накопичення достатнього запасу уявлень і відповідних їм слів.

Крім того, за дослідженнями Л.І. Солнцевої, повторне сприймання та відтворення образів пам'яті в тому чи іншому виді діяльності сприяє збереженню уявлень дітей з порушеннями зору. Якщо не підкріплювати уявлення, тобто повторно сприймати, образи пам'яті стають слабшими, неповними та погано диференціюються. Відбувається порушення уявлень про образ майже до повної втрати відповідності образу оригіналу [162].

Таким чином, аналіз результатів наукових досліджень (Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко та ін.) показав, що формування образів про предмети та явища навколишньої дійсності у дітей з порушеннями зору обумовлені певними труднощами. Зокрема, це: вміння знаходити інформацію та виділяти основне; здійснювати операції синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; відтворення інформації з власного досвіду; складність застосування набутих знань у нових умовах; здійснення самоконтролю та самооцінки тощо [145; 158; 162; 185 та ін.]. Разом з тим, необхідно відмітити, що виділені ними труднощі є фізіологічно обумовленими та пов'язані з недостатністю використання компенсаторних механізмів (необхідність використання всіх аналізаторних систем у взаємодії) та в несформованості здатності переносити образ з однієї модальності в іншу.

Багато предметів, що слугують основою образних висловлювань, носять візуальний характер і сприймаються лише за допомогою зору. Це такі явища природи, як місяць, хмари, туман, веселка, візерунки морозу тощо. Крім того, всі навколишні предмети, що сприймаються за допомогою зору, як провідного аналізатора, набувають в уявленнях певних оптичних властивостей: кольорове забарвлення, поєднання з певним фоном, динамічність тощо. Ці якості зорових уявлень отримують своє відображення в художньому мовленні, котре широко використовується в поетичних і прозових творах, наприклад, для описання природи. Відсутність або неточність у дітей з порушеннями зору зорових вражень і багатьох образів предметів утруднює оволодіння образними висловлюваннями; діти часто механічно запам'ятовують слова, що означають рух, колір та інші подібні якості предметів [200].

Н.С.Костючек відмічала, що чим конкретніше сприймається явище за допомогою зору, чим менше в ньому не візуальних ознак, тим важче воно і слова, які його виражають, осмислюються дітьми з порушеннями зору. Чим

більше органів чуття беруть участь у формуванні уявлень, тим більша адекватність відображення смислового змісту слова в мовленні [74].

Науковими дослідженнями (Б.Г. Ананьєв, О.В.Запорожець, Б.Ф. Ломов) було доведено, що зорові образи, як і будь-які інші психічні образи, досить багатогранні та складні. Так, Б.Ф. Ломов виділив три рівні їх відображення: сенсорно-перцептивний, вербально-логічний та рівень уявлень [87]. У свою чергу Б.Г. Ананьєв звертає увагу на те, що зорове сприймання включає різні операції: кодування й аналіз властивостей об'єкту, його мультимодальна конвергенція, ідентифікація об'єкту, оцінка його значущості, ухвалення рішення відповідно до мотиву та конкретного когнітивного завдання [2].

Таким чином, спираючись на дослідження науковців [2; 49; 87 та ін.] можна виділити етапи формування того чи іншого зорового образу. Первинний етап полягає у виявленні об'єкту, розрізненні й виділенні його інформативних ознак, далі – інтеграція в цілісне перцептивне утворення (на основі комплексу сприйнятих ознак). На наступному етапі відбувається співвідношення сприйнятого образу із загальноприйнятими еталонами (перцептивними та вербальними). Збіг сприйнятого образу з еталонами пам'яті дозволяє прийняти рішення до якої категорії відноситься об'єкт.

Але, говорячи про формування зорових образів у дітей з порушеннями зору, необхідно враховувати особливості їх зорового сприймання. Багатьма науковими дослідженнями в галузі тифлопсихології та тифлопедагогіки (Ю.А.Бондаренко, Л.П. Григор'єва, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, Л.В.Фомічова, Л.І. Солнцева та ін.) було встановлено, що зорове сприймання цієї категорії дітей є звуженим, фрагментарним, схематичним, має низький рівень узагальненості, порушується сприймання перспективи та глибини простору тощо. Таким чином, дитина з порушеннями зору отримує меншу кількість інформації про предмети та явища навколишньої дійсності (як в кількісному, так і в якісному відношенні), ніж діти з нормальним зором, що веде до ускладнення формування зорових образів та формування уявлень [25; 84; 157; 190; 162 та ін.)

Відповідно, у дітей із порушеннями зору формуються збіднені, часто деформовані зорові образи, для яких характерна схематичність, ригідність, мала рухова активність, стереотипність; в образі об'єкта часто немає не лише другорядних деталей, але й характерних, що призводить до фрагментарності та неточності відображення навколишньої дійсності; порушення цілісності визначає труднощі формування самої структури образу тощо. Необхідно враховувати і той факт, що порушення зору впливають уже на початкових етапах формування зорових образів, адже якщо зорові стимули неточно відображаються порушеною зоровою системою, знижується загальна активність і, як наслідок, – вибірковість сприймання [157].

Питанням вивчення особливостей розуміння образного мовлення дітьми з порушеннями зору займалися ряд науковців – Н.С.Костючек, Н.Г. Морозова, М.Ф.Фадіна, І.П. Чигринова. Авторами визначається проблематичність даного процесу, в основі якого лежать неточні, недостатні чи взагалі відсутні зорові уявлення; недостатній рівень розвитку образного мислення; бідність чуттєвого досвіду. Відповідно необхідна цілеспрямована корекційна робота із розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором [74; 107; 177; 199].

Важливими в аспекті розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору є дослідження С.В. Федоренко, яка однією із універсальних та привабливих форм роботи тифлопсихолога та тифлопедагога з розвитку мовлення даної категорії дітей вважає казкотерапію. Казки, які створює сама дитина, у метафоричній формі відображають її внутрішню реальність, активізують словник та зв'язне висловлювання. Крім того, казкотерапія розвиває чуттєве сприймання й уяву дитини з порушеннями зору, стимулює її фантазію, вчить творчо мислити та відтворювати все це в мовленні, допомагає зробити усне мовлення дітей зі зниженим зором емоційним та образним [180].

Боязнь висловлюватись образно лежить в основі труднощів оволодіння образним мовленням молодшими школярами, адже мовленнєва компетенція автора і адресата, як вказує М.І. Пентилюк, безпосередньо впливає на даний процес [120, с. 43]. Крім того, І.О. Синиця вказує на те, що відсутність

особливої потреби говорити добірною мовою породжує відповідно невимогливість до свого мовлення – це головна причина недосконалості мовлення учнів – [153, с. 111].

Спираючись на висновки М.І. Пентелюк та І.О. Синиці необхідно підкреслити важливість зроблених С.В. Федоренко висновків щодо універсальності казкотерапії як форми роботи з розвитку мовлення, в тому числі й образного. Так, казкотерапія сприяє: мовно-мовленнєвій автономності дитини (герої казок діють самостійно, в тому числі й вербально, впродовж усього сюжету); мовленнєво-мовній компетентності (герой виявляється здатним долати надзвичайні перешкоди та обов'язково досягати успіху); мовленнєвій активності (герой завжди знаходиться в русі: з кимось спілкується, комусь підказує, активно вирішує комунікативні проблеми – розповідає, попереджає, співає пісеньку, переконує, запитує, доводить, розмірковує, стверджує, описує тощо); мовленнєвому самовираженню (сюжет казки дає можливість дитині обрати образ за своїм уподобанням і проявити себе як мовленнєву особистість, виявити у висловлюваннях свій емоційний стан, вирішити проблеми та подолати мовленнєві перешкоди, що виникають у житті) [180, с. 242].

Серед теоретичних положень, які лягли в основу розроблених С.В. Федоренко методичних рекомендацій із розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором засобами казкотерапії, автор виділяє необхідність сформованості метафоричних висловлювань, оскільки вони безпосередньо впливають на сприймання даною категорією дітей змісту казки. Вирішити дане питання автор пропонує за рахунок проведеної тифлопедагогом ретельної підготовки дітей зі зниженим зором до кожного заняття, а саме: пояснення та уточнення окремих слів та фраз, які можуть викликати у них труднощі розуміння [180].

Мовленнєві порушення у незрячих дітей та дітей зі зниженим зором знижують компенсаторне значення мовлення в їх розвитку. Л.С. Волковою було виділено 4 рівні сформованості мовлення у дітей з порушеннями зору.

Так, діти, яким характерний перший рівень розвитку мовлення, мають поодинокі порушення звуковимови, їх активний словник обмежений, також мають деякі труднощі у співвіднесенні слова та образу предмета, вживанні узагальнюючих понять, у складанні речень, а особливо розповідей.

Другий рівень – порушення звуковимови більш виражені та різноманітні. Фонематичний аналіз не сформований, в анамнезі таких дітей вказується на незначне запізнення в появі мовлення. Множинно зустрічаються фонетико-фонематичні порушення, обумовлені станом зору й виступають як вторинний дефект основної патології. За дослідженнями автора, цей рівень розвитку мовлення найчастіше зустрічається у дітей з порушеннями зору.

У свою чергу третій рівень автор характеризує наступними показниками: експресивне мовлення відрізняється бідністю словника; не сформована предметна співвіднесеність слів, не розвинені узагальнюючі поняття; зв'язне мовлення аграматичне, складається з перерахувань однодвоскладових речень; розгорнуті розповіді відсутні; множинні порушення звуковимови; фонематичний аналіз і синтез не розвинені. Необхідно відмітити, що в анамнезі таких дітей вплив зорової недостатності на розвиток наслідувальної діяльності та обмеження кола спілкування відзначаються як причини більш пізньої появи рухової активності та мовленнєвої діяльності. Такий рівень мовленнєвого розвитку Л.С. Волкова відмічає як зворотній процес, тимчасову затримку мовленнєвого розвитку, як вторинний дефект.

І найнижчий (четвертий) рівень розвитку мовлення – мають місце ехолалії; характерна несформованість всіх мовних систем; зв'язне мовлення складається з окремих слів. Психічний розвиток дітей, які мають даний рівень розвитку мовлення, має значні відставання від вікової норми. В анамнезі зафіксовано пізній початок появи мовлення. В цілому, такий стан мовлення Л.С. Волкова характеризує як мовленнєве недорозвинення, супутній дефект, який протікає паралельно з порушенням зору і здійснює виражений вплив на формування психічних процесів і пізнавальної діяльності [19].

Оскільки образна сутність слова та образне мовлення характерні саме для художнього стилю мовлення (О.О. Потебня та ін.), вважаємо за необхідне розглянути наукові дослідження, спрямовані на дослідження питання сприймання та роботи над художнім твором дітьми з порушеннями зору.

Науковими дослідженнями Б.І. Коваленко, В.В. Купрас, Г.В. Соколової, Е.М. Українська, С.В. Федоренко, І.П. Чигринової та ін. було встановлено позитивний вплив читання літературних творів дітьми з порушеннями зору на розвиток їх мислення, пам'яті, уяви, уваги, мовлення, а також якостей, які відіграють корекційно-компенсаторну роль у розвитку пізнавальної діяльності даної категорії дітей [64; 79; 161; 175; 180; 199 та ін.]. Крім того, розвиток емоційної та почуттєвої сфери, образного мислення та творчих здібностей незрячих та учнів зі зниженим зором є одним із завдань уроків класного та позакласного читання в школі для дітей з порушеннями зору (В.В. Купрас, С.В. Федоренко та ін.).

Але, разом з тим, науковці вказують і на те, що сприймання художніх творів дітьми з порушеннями зору має свої особливості, які пов'язані із недостатністю сформованості конкретно-чуттєвої сфери дитини, що ускладнює процес оволодіння образним словом літературного твору.

Досить складними для розуміння дітьми з порушеннями зору є твори пейзажної лірики, в яких передаються не події з життя людей, а почуття, пов'язані зі змалюванням явищ природи, переживань тощо. Звичайно, така поезія сприяє емоційному пізнанню навколишньої дійсності, вводить дітей у світ художніх образів через почуття й на основі вже отриманих емоцій дозволяє робити певні висновки. Але, разом з тим, слід пам'ятати про те, що відсутність аналогічних життєвих вражень у дітей з порушеннями зору призводить до вербально-логічного сприймання ними пейзажної лірики та формального відтворення образів (С.В. Федоренко). Відповідно тифлопедагогам слід здійснювати цілеспрямовану роботу над збагаченням лексики дітей образними висловлюваннями, словами, що позначають почуття та їх відтінки, а також формувати творчу відтворюючу уяву [179, с. 119].

Крім того, необхідно також враховувати те, що процес читання дітей з порушеннями зору має певні своєрідності [179]. Зокрема, порушення виразності мовлення, недотримання інтонації початку й кінця речення через непоміченість синтаксичних знаків в тексті; порушення смислових пауз усередині речення, логічних наголосів внаслідок нерозуміння значення слів тощо.

У сприйманні художнього твору визначальну роль має відтворювальна уява, яка визначається уміннями через певні факти, деталі тексту скласти уявлення про події, явища та головних героїв. Загалом, при порушеннях зору уява виконує компенсаторну функцію (В.П. Єрмаков, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, В.М. Сорокін, Г.О. Якунін та ін.) доповнюючи сприймання та чуттєве сприйняття. Так, за допомогою відтворюючої уяви із використання інформації від збережених аналізаторів (залишкового зору, слуху, дотику) та словесного опису, діти з порушеннями зору мають можливість створювати образи об'єктів, які були їм недоступні під час безпосереднього сприймання. Так, В.М. Сорокін відмічає, порушення зору деякою мірою обмежують можливості розвитку уяви, особливо творчої, але завдяки компенсаторним механізмам, цілеспрямованому сенсорному розвитку, розвитку мислення, пам'яті, уявлень, уваги дітям з порушеннями зору відтворююча та творча уява цілком доступна [167].

Особливості відтворювальної та творчої уяви дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору були предметом наукового дослідження О.М. Федорової. Науковцем доведено, що незрячі діти у порівнянні із дітьми зі зниженим та нормотиповим зором відчують значні труднощі у процесі відтворення й доповнення образів казкових героїв та оточуючого їх середовища, при цьому достатньо успішно наповнюють зміст казки певними подіями. Важливими є висновки автора про те, що чим глибшими є порушення зору дитини тим більш вербалізованою є її уява, крім того рівень творчої уяви значно нижчий, ніж відтворюючої [186, с. 168-169].



Для успішного розвитку та корекції уяви дітей з порушеннями зору необхідно приділяти увагу формуванню сенсорних, предметних та просторових уявлень, розвитку навичок просторового орієнтування, формуванню навичок соціально-побутового орієнтування, а також створення сприятливих умов для прояву дитячої творчості (сюжетно-рольові ігри, театралізовані вистави, екскурсії, заняття у мистецьких гуртках, творчі конкурси та виставки дитячих робіт тощо) [186].

Г.В. Соколова, яка розробляла методику навчання учнів з порушеннями зору середнього та старшого шкільного віку писати оповідання, для розвитку творчої уяви пропонує давати учням завдання для мисленнево-словесного малювання картин, адже відомо, що словесне малювання картин сприяє не лише розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення, а й допомагає виявити та сформулювати наочні уявлення про навколишню дійсність, що безпосередньо впливає на більш глибоке та свідоме проникнення у сутність художнього твору [161].

Наукові положення, визначені в результаті досліджень особливостей уяви незрячих дітей та дітей зі зниженим зором [161; 167; 186 та ін.] необхідно враховувати і в розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору, оскільки для розуміння та використання у своєму мовленні образних висловлювань необхідна активна робота відтворюючої та творчої уяви.

Розуміння та використання засобів вторинної образної номінації дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення були предметом вивчення О.В. Белобородової. У результаті наукових досліджень автор робить висновок, що вживання ряду образних засобів доступне даній категорії дітей, при цьому спочатку дітьми засвоюються прості форми образного мовлення, потім – стійкі поєднання слів, що мають високий ступінь метафоризації [4, с. 29].

О.О.Карпушкіна, досліджуючи стан мовленнєвої здатності у молодших школярів з порушеннями мовлення, вказує на те, що діти даної категорії практично не усвідомлюють семантики фразеологізмів, які мають

спрямованість на характеристику людини як суб'єкта діяльності (наприклад, «на швидкоруч» або «водити за ніс» тощо) та не розуміють специфіки тих семантично значущих ознак, які лежать в основі фразеологічно пов'язаних поєднань слів. Крім того, автор робить висновок, що не володіючи фразеологізмами як способами відображення різних аспектів діяльності особистості діти з порушеннями мовлення не можуть їх адекватно використовувати для характеристики своєї та діяльності будь-якої іншої людини. Науковець пов'язує це з обмеженістю мовленнєвого та когнітивного досвіду у дітей з порушеннями мовлення [61].

На труднощі диференціації переносних значень слів дітьми з розладами мовлення вказує у своїх дослідженнях і Л.Б. Халілова. Серед причин, які називає автор, в першу чергу необхідно виділити слабкість семантичного асоціювання, незначний запас слів та сповільнений темп переходу від конкретних значень до абстрактних [194].

Аналіз наукових праць Л.С.Журавльової, Н.В. Ільїної, Л.Б. Халілової, М.К. Шеремет та ін. показує, що для дітей із загальним недорозвиненням мовлення також характерна бідність і якісна своєрідність лексики, в тому числі недостатність образних засобів презентації навколишнього; порушення процесу тематичного відбору й семантичного вибору слів при породженні мовленнєвого висловлювання; труднощі засвоєння парадигматичних класів абстрактних значень [53; 85; 194; 212 та ін.].

У результаті наукового дослідження, спрямованого на вивчення особливостей образного мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) дошкільного віку, Н.В. Ільїна робить висновок про не сформованість процесів усвідомлення та використання даною категорією дітей засобів образності (тропів) у власному мовленні. Помилки, яких найчастіше припускалися діти із ЗНМ: звуження або невизначеність сфери застосування конкретного фразеологізму; буквальне розуміння одного зі слів фразеологічного звороту або семантики фразеологізму в цілому; ілюстративне пояснення, тобто уявлення конкретної ситуації; спотворення змістової

структури фразеологізмів; помилки асоціативно-ситуативного характеру, тобто уявлення схожої ситуації на основі асоціації з одним із слів фразеологічного виразу [52, с. 2].

Крім того, Н.В. Ільїною також були визначені фактори, що впливають на тлумачення фразеологізмів дітьми із ЗНМ, а саме: кожна фразеологічна одиниця називає те чи інше явище, яке вже має своє лексичне значення; правильність розуміння значення фразеологізмів у контексті залежить від прозорості його внутрішньої форми; недостатність життєвого досвіду [53, с.10]. Серед методів та прийомів формування та корекції розвитку образного мовлення дітей із ЗНМ Н.В. Ільїна визначає наступні: лексичні та ігрові вправи (добір епітетів до предмета, відгадування об'єкта за поданою характеристикою, добір слів, що визначають дії, назви предметів тощо), дидактичні розповіді, вправи, прийом відшукування в тексті потрібних висловів і їх аналіз, добір до фразеологічного виразу синонімів, художній аналіз прислів'їв та приказок [53; с. 15]. При цьому в корекційній роботі логопеду слід звернути увагу на такі прийоми роботи, як: допоміжні питання, вказівки, пояснення, виправлення помилок, підказка необхідних слів, багаторазове повторення мовленнєвого матеріалу в різних ситуаціях [52; с. 6].

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей з порушеннями зору та інтелекту представлена в наукових дослідженнях І.С. Ісмаїлової. Зокрема, були визначені індивідуально-типологічні особливості складання розповідей різних типів: з великими труднощами такі діти засвоюють лексику, формування якої спирається на зорові уявлення про колір, форму, величину; під час складання розповідей про цікавий випадок із життя спостерігається відсутність вербалізації спогадів і самостійне мовлення обмежується використанням слів, які позначають лише реальне функціонування; невміння визначити причинно-наслідкові зв'язки; порушення послідовності викладу та малий словниковий запас; труднощі формування узагальнюючих понять [55].

Аналізуючи досвід зарубіжних країн, а саме США та Великої Британії, щодо формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей

К.О.Глушенко прийшла до висновку, що наслідком впливу комбінованого порушення сенсорних функцій на психічний розвиток дитини є відсутність засобів спілкування, в першу чергу несформованість усного словесного мовлення без спеціального навчання; інертність дитини в соціальних контактах, соціальна ізольованість дитини, відсутність соціального досвіду, труднощі у встановленні асоціацій між предметами та їх призначенням; неусвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, спотворене світосприйняття [22, с. 17-18].

Дослідженнями корекційної педагогіки (В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, В.В. Тарасун та ін.) доведено наявність труднощів в узагальненні, засвоєнні абстрактних понять, неможливість вийти за межі безпосереднього конкретного досвіду дітьми з порушеннями інтелекту. Оскільки значення слова ця категорія дітей розуміє конкретно, їм важко зрозуміти умовність, яка прихована в образних висловлюваннях. Унаслідок конкретності мислення діти з інтелектуальною недостатністю не розуміють метафор, фразеологізмів, приказок тощо.

Таким чином, важливе місце у системі роботи з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів зі зниженим зором посідає проблема розвитку їх образного мовлення. Правильне використання художніх засобів (порівнянь, епітетів, метафор): слів у переносному значенні, фразеологізмів в усному та писемному мовленні розвиває, збагачує й конкретизує словниковий запас учнів, допомагає точніше висловлювати свою думку, надає дитячим творам естетичної цінності. Крім того, образне мовлення розвиває понятійне мислення дітей та відіграє компенсаторну роль в корекції пізнавальної діяльності молодших школярів зі зниженим зором.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз різних теоретичних концепцій і накопичених експериментальних фактів в галузі загальної та спеціальної педагогіки й психології, зокрема тифлопедагогіки й тифлопсихології, дозволив зробити наступні висновки:

1. Розвиток мовлення посідає важливе місце у всій системі навчання та виховання молодших учнів з порушеннями зору, крім того для дітей з порушеннями зору мовлення має корекційне та компенсаторне значення, оскільки сприяє співвіднесенню чуттєвого та логічного в їх пізнавальній діяльності.

2. Образне мовлення досить складне поняття, яке включає психологічні, лінгвістичні, естетичні та лінгводидактичні аспекти та здатне розвиватися залежно від багатьох факторів (віку, рівня психічного розвитку, провідної діяльності дитини, соціальної ситуації розвитку та ін.), що важливо враховувати, визначаючи зміст, методи, прийоми і форми навчання дітей.

3. Розвиток мовлення у дітей зі зниженим зором визначається загальними закономірностями їх вікового розвитку, змістом навчання, культурним рівнем навколишнього середовища. Разом з тим, воно має свої особливості, пов'язані зі структурою зорового дефекту, з часом його виникнення, ступенем сформованості у дитини вміння бачити та спостерігати навколишній світ. У зв'язку з цим у мовленні дітей з порушеннями зору спостерігається відставання в розвитку та накопиченні мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування, невідповідність між словом та образом, обмеженість активного словникового запасу; порушення темпу мовлення тощо.

4. У дослідженнях багатьох тифлопсихологів та тифлопедагогів (Л.І. Вавіна, І.М. Гудим, О.Г. Литвак, Н.С. Костючек, В.В. Купрас, Є.П.Синьова, С.В. Федоренко, І.П.Чигринова та ін.) відмічаються утруднення в засвоєнні дітьми з порушеннями зору експресивних мовленнєвих засобів. Разом з тим, в корекційній роботі тифлопедагога з метою активізації та розвитку пізнавальної діяльності дітей із порушеннями зору широко використовуються носії образності (забавлянки, казки, вірші, загадки, прислів'я, приказки), зміст яких для більшості дітей важко зрозуміти через наявність великої кількості образних висловів, отже дійсна ефективність використання літературних творів значно нижча за потенційну.

5. Засвоєння широкого значення слова є більш складним процесом для молодших учнів (як для дітей з порушеннями зору, так і для дітей з нормотиповим зором), ніж засвоєння його конкретного змісту. Проте у дітей з порушеннями зору виникають додаткові труднощі в процесі оволодіння образним мовленням. Для оволодіння образними висловлюваннями необхідно не лише розуміти слова, які входять до їх складу, але й вміти на основі цих слів відновлювати в пам'яті наявні образи та формувати нові. Вихідною основою для цього слугує накопичення достатнього запасу уявлень і відповідних їм слів.

6. Питанням вивчення особливостей розуміння образного мовлення учнями з порушеннями зору займалися ряд науковців – Н.С. Костючек, Н.Г. Морозова, М.Ф. Фадіна, І.П.Чигринова та ін. Зокрема, дослідження Н.С. Костючек були спрямовані на вивчення впливу слухових і зорових уявлень на розуміння образних висловлювань сліпими учнями початкових класів. Питанням формування та розвитку образного мовлення в учнів старших класів шкіл для дітей з порушеннями зору займалася І.П. Чигринова, М.Ф. Фадіна. Загальні питання проблематичності та необхідності розвитку образного мовлення у дітей з порушеннями зору представлені в роботах Л.С. Вавіної, М.І. Земцової, О.Г. Литвака, В.В. Купрас, Т.О. Семенишеної, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко та ін. Не дивлячись на значний інтерес до цієї проблеми залишається поза увагою науковців таке важливе питання, як розвиток образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

#### 2.1. Методика вивчення рівнів сформованості образного мовлення у дітей молодшого шкільного віку в нормі і при порушеннях зору

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти однією із основних ключових компетентностей нової української школи є спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами [36]. Крім того, Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів мовно-літературної освітньої галузі включають наступні загальні цілі: взаємодія з іншими усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей в різних комунікативних ситуаціях; аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів та використання їх; сприймання художнього тексту як засобу збагачення особистого емоційно-чуттєвого досвіду; висловлення думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими письмово та в режимі он-лайн, дотримання мовленнєвих норм; дослідження індивідуального мовлення – власного та інших, використання цих знань для власної мовленнєвої творчості [36]. Відповідно певні лінгвістичні відомості, в тому числі розвиток образного мовлення, не є самостійним предметом вивчення, а може розглядатися як засіб та умова формування й розвитку мовленнєвих умінь учнів, розвитку їх творчого мислення та творчих здібностей, розвитку емоційно-почуттєвої сфери та спонування до подальшого саморозвитку.

Детальний аналіз наукових досліджень (М.С. Вашуленко, Т.В. Мельник, М.І. Пентилюк, Н.М. Сіранчук, І.Л. Фоміна та ін.), а також Державного стандарту початкової загальної освіти нової школи [36] дозволив визначити наступні компоненти розвитку образного мовлення молодших школярів: когнітивний (дитина розуміє та пояснює сутності виразників образності, доступні учням молодшого шкільного віку), творчо-практичний (вміння

свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності), емоційний (розповідає про свої почуття та емоції від прочитаного художнього тексту; аналізує емоційний стан персонажів, співпереживає).

Під виразниками образності ми розуміємо слова та висловлювання (різні щодо ступеня переосмислення чи асоціативності), які за допомогою певних естетичних властивостей (яскравість, незвичність у поєднанні з іншими словами, метафоричність (переносне значення), емоційність тощо) образно передають думки мовця, викликають певні емоції та почуття, збуджують фантазію (за З.Т. Франко).

У нашому дослідженні ми використовували виразники образності, які є доступними для дітей молодшого шкільного віку, визначені Н.М. Сіранчук [150, с. 8-9], а саме: фонетико-словотворчі, лексико-семантичні, синтаксичні, тропи, стилістичні фігури та елементи інтонаційної виразності. Більш детальна їх характеристика представлена в таблиці 2.1.

Визначена компонентна структура розвитку образного мовлення молодших школярів дозволила сформувати методичний апарат діагностування особливостей та рівнів розвитку образного мовлення в учнів з зі збереженим та зі зниженим зором початкових класів, а саме 3-4 класів.

У процесі організації констатувального етапу експериментального дослідження, а саме з метою підбору завдань для діагностичного обстеження рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором, був врахований той факт, що захворювання органів зору мають різний вплив на можливості зорового сприймання (С.О. Риков та ін.). Так, при міопії погано сприймається предмет на далекій відстані, при недостатньому освітленні ускладнений процес переведення погляду з близького об'єкта на далекий і навпаки; при гіперметропії та амбліопії ускладнене сприймання на близькій відстані дрібних деталей; при косоокості, ністагмі, інших порушеннях окорухових функцій сприймання сповільнюється, страждає його цілісність; при астигматизмі зображення не зберігається в одному фокусі тощо. Відповідно, зорові сприймання дітей зі зниженим зором характеризується



уповільненістю, нечіткістю, бідністю, фрагментарністю, деформацією, страждає повнота огляду та спостережливість. У зв'язку з цим виникають труднощі у формуванні цілісного синтетичного образу предметів та явищ навколишньої дійсності [54].

Таблиця 2.1

**Характеристика виразників образності, доступних учням  
молодшого шкільного віку**

<b>Виразники образності</b>	<b>Реалізація</b>
Фонетико-словотворчі	Різноманітні префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрубілості і пестливості
Лексико-семантичні	Багатозначні слова, синоніми, антоніми, омоніми
Синтаксичні	Прислів'я, приказки, крилаті вислови, фразеологізми (ідіоми)
Тропи	Епітет, порівняння, метафора
Стилістичні фігури	Риторичне запитання
Елементи інтонаційної виразності	Зміна висоти тону, логічний наголос, паузи, тембр голосу, темп мовлення

Як стверджує Є.П. Синьова, чого немає у сприйманні – того й не може бути в уявленнях дітей зі зниженим зором [157], відповідно уявлення є нестійкими та неточними; порушується їх предметність, цілісність; знижується швидкість та правильність їх формування; поняття про предмети та явища навколишньої дійсності неповні, не підкріплені чуттєвими образами, порушений ступінь узагальненості понять. Все це безпосередньо впливає на оволодіння образним мовленням дітьми зі зниженим зором (Н.С. Костючок,

І.П.Чигринова та ін.).

Разом з тим, враховувалось і те, що час порушення зору, а також наявність належної корекційної роботи, спрямованої на попередження виникнення вторинних відхилень у розвитку та забезпечення розвитку компенсаторних пристосувань у даної категорії дітей на попередніх етапах їх розвитку, а саме дошкільного дитинства, також має значний вплив на розвиток особистості з порушеннями зору, в тому числі й на розвиток їх образного мовлення (О.Г. Литвак, Є.П. Синьова та ін.).

Враховуючи вище сказане, у програму експериментального дослідження було включено аналіз анамнестичних даних учнів зі зниженим зором за наступними показниками: зорові захворювання, час порушення зору, який заклад освіти відвідували до вступу до школи – загальноосвітній чи спеціальний.

Головною **метою** констатувального етапу дослідження стало визначення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором, що здійснювалося у три етапи:

1-й етап – організаційно-підготовчий, який передбачав вивчення документації педагогів спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору та анамнестичних даних з медичних карток дітей.

2-й етап – експериментальний, мета якого – вивчення особливостей та рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором.

3-й етап – заключний, на якому відбувалося узагальнення отриманих емпіричних даних та їх статистична обробка.

За результатами поетапної методики констатувального зрізу здійснювалось узагальнення отриманих емпіричних даних та їх статистична обробка.

Відповідно до мети констатувального дослідження були визначені наступні **завдання**:

– аналіз документації спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору та їх анамнестичних даних з медичних карток;

- виявлення форм та напрямів роботи педагогів з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором на уроках та в позакласній роботі;

- вивчення участі батьків дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором в розвиток образного мовлення їх дітей;

- виявлення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором;

- встановлення особливостей розвитку образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором.

Таким чином, на першому (організаційно-підготовчому) етапі констатувального дослідження було здійснено:

- вивчення документації навчальних закладів (анамнестичних даних про дітей, які складають контингент спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору; медичних карток з діагнозами зорових та супутніх захворювань, документації офтальмологів; програм навчально-виховної та корекційної роботи педагогів).

На другому (експериментальному) етапі відбувалось:

- анкетування педагогів, з метою виявлення форм та напрямів роботи педагогів з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором на уроках та в позакласній роботі;

- анкетування батьків дітей молодшого шкільного віку з метою вивчення їх участі в розвитку образного мовлення дітей;

- вивчення рівня розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором.

Виявлення рівнів розвитку образного мовлення молодших школярів за когнітивним компонентом (розуміння та пояснення сутності синтаксичних виразників образності (прислів'я, приказки, крилаті вислови, фразеологізми) та тропів (епітети, порівняння, метафори)

Для вивчення розуміння дітьми синтаксичних виразників образності, ми запропонували учням пояснити десять синтаксичних виразників образності

своїми словами. Зокрема, це наступні висловлювання:

1. «Полювати за двома зайцями».
2. «Який батько такий син»
3. «Задирати носа».
4. «Крутитися, як білка в колесі».
5. «До їжі вовк, а до роботи заєць».
6. «Яке частування – таке й дякування».
7. «Ранок вечора мудріший».
8. «Не плюй в криницю – доведеться води напитися».
9. «Скажи, хто твій друг – я скажу, хто ти».
10. «Сім разів відміряй – один раз відріж».

Для експериментального дослідження рівнів розуміння та пояснення метафор (переносне значення слова), епітетів, порівнянь, які часто використовується в пейзажній ліриці, учням зі зниженим зором та учням молодших класів з нормотиповим зором нами виразно читався уривок із вірша Т.Г. Шевченка «Світає...» і пропонувався ряд запитань, відповідно до змісту твору. Був обраний саме цей твір, оскільки в його зміст входять виразники образності, які доступні молодшим школярам. Крім того, ми передбачали, що діти його чують не вперше і їм буде не складно пояснити значення поданих у творі виразників, адже він входить в навчальну програму для учнів початкових класів (2 клас) із літературного читання.

Світає,  
 Край неба палає,  
 Соловейко в темнім гаї сонце зустрічає.  
 Тихесенько вітер віє,  
 Степи, лани мріють,  
 Між ярами над ставами  
 Верби зеленіють.

Перша частина дослідження мала на меті з'ясувати ставлення учнів до Т.Г. Шевченка – поета, визначити знання його творчості. Дітям після прослуховування вірша пропонувалося відповісти на такі запитання:

- Хто автор даного твору?
- Що ви знаєте про життя та творчість Т.Г. Шевченка?
- Які ще вірші Т.Г. Шевченка ви можете назвати?
- Чи подобається вам творчість Т.Г. Шевченка?

У другій частині дослідження дітям пропонували пояснити своїми словами виразники образності, використані у віршованому творі, та дати відповідь на наступні запитання:

- Як ви розумієте слово «Світає»?
- Що означає фраза «Край неба палає»?
- Хто такий «Соловейко»?
- Що таке «Гай»?
- Чому автор називає «Гай» темним?
- Як соловейко може зустрічати сонце в темному гаї?
- Що означає «Тихесенько вітер віє»?
- Що означає «Верби зеленіють»?
- Що означає «Степи лани мріють»? тощо.

Як свідчать дані психології [14; 71; 87; 131 та ін.], рівень розуміння визначається співвіднесенням конкретного та понятійного в мисленнєвій діяльності учнів. Зрозуміти образне висловлювання означає встановити відповідність образу та думки, яка заключається в ньому. Відповідно, рівень розуміння буде залежати від наступних показників: актуалізація образів, які стоять за словом, тобто особистого досвіду та вдосконалення способів керування мисленневою діяльністю, тобто якості навчання.

Розуміння переносного значення образного висловлювання не забезпечується знанням лише етимології слів, які в ньому вживаються. Воно потребує проникнення в той новий зміст, який несе в собі метафоричний образ. Це можливо при оволодінні учнями функцією переносу, усвідомленні ними

тих якостей предметів та явищ, які характеризуються за допомогою даного переносу. Учні спочатку розкривають конкретні відношення між образом і його вихідною основою (I рівень або неспецифічний). При такому рівні розуміння учні пояснюють образне висловлювання конкретно. Наприклад, вислів «Гаряче дихання» – «У людини гаряче дихання».

Наступним кроком є деяке розуміння переносного значення, але у зв'язку з конкретним змістом метафоричного образу (II рівень або специфічно однозначний). Наприклад, образний вислів «Гаряче дихання» пояснюють наступним чином: «Коли набігаєшся, дихаєш важко і часто».

Третій рівень, який називають специфічно узагальнений – розуміння переносного значення такою мірою, що учні можуть конкретизувати його в різних конкретних випадках, уявляючи при цьому ситуації, які втрачають зовнішню подібність зі змістом, який вкладений у виразнику образності.

Спираючись на результати проведеного експериментального дослідження було визначено чотири рівні розуміння та пояснення виразників образності молодшими школярами:

Високий – дитина правильно пояснює виразники образності, наводить приклади із конкретних життєвих ситуацій.

Середній – дитина пояснює виразники образності, спираючись на їх конкретний змістом, наводить приклади з життя за допомогою вчителя.

Низький – дитина пояснює образне висловлювання конкретно, не може навести прикладів із життя навіть з допомогою вчителя.

Дуже низький – відповідь відсутня або дитина обмежується словом «не знаю», допомогу не сприймає.

Виявлення рівнів розвитку образного мовлення молодших школярів за творчо-практичним компонентом (вміння свідомо та доречно застосовувати виразники образності у власному мовленні)

З цією метою учням пропонувалися три типи завдань:

- підібрати синоніми, антоніми, омоніми;
- усно переказати текст;

- написати твір-опис.

З метою вивчення рівня сформованості вміння молодшими школярами підбирати лексико-семантичні виразники образності (синоніми, омоніми, антоніми та порівняння) кожному учню індивідуально пропонувалося по чотири завдання, в яких необхідно було, наприклад, замінити в реченні виділене слово близьким за значенням; до запропонованих слів дібрати антоніми та ввести їх у речення; замінити в словосполученнях іменники так, щоб прикметники вживалися в переносному значенні; замінити кожне стійке сполучення слів дієсловом-синонімом та до кожного дієслова дібрати антонім тощо.

Для встановлення рівнів сформованості у молодших школярів з нормальним та зі зниженим зором (3 та 4 класів) вміння вживати виразники образності в зв'язних висловлюваннях, а саме в переказах, учням для усного переказу був запропонований текст «Витівки Діда Мороза» за Г. Демченко (101 слово). В ході експерименту була проведена наступна робота. Для того щоб впевнитися в тому, що учні зі зниженим зором правильно зрозуміють зміст запропонованого їм тексту була проведена попередня робота (за С.В. Федоренко), а саме: пояснення та уточнення лексичного значення слів, які на погляд експериментатора були складними для їх розуміння та впливали на усвідомлення змісту тексту (глід, черемха, мереживо, разки намиста, торочки, серпанок). Далі всім категорія учнів, які брали участь в експерименті, текст один раз прочитувався, а вони уважно слухали. Після цього були запропоновані запитання на відтворення змісту прочитаного (Про яку пору доби йдеться в тексті? Хто так гарно прикрасив все довкола? Як Дід Мороз прикрасив кущики глоду та гілки черемхи? А що він доточив дубовому листку? Який вигляд мають сосни? тощо). Спільно з учнями текст було поділено на частини та був складений план (план був записаний на дошці, а деяким учням зі зниженим зором був запропонований на індивідуальних картках). Була проведена словникова робота, яка складалася із кількох завдань: доповнити речення (*Тихий ... . Нечутно, в шапці-невидимці ... Ще з ночі ...*

*Кожний ... На кущах глоду ... На гілках черемхи ... А дубовому листу ... Усі сосни ...* ); назвати слова, які вказують на те, що довкола залягла глибока тиша? (*Не шерехне, ніщо не порушить; нечутно*); підібрати близькі за значенням слова (зокрема, до слів: *милується, потрудився, здивувати*). Повторне читання тексту та пропозиція учням детально його переказати відповідно до складеного раніше плану.

Для визначення рівнів сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення в учнів 3-4 класів ми скористувалися критеріями, які були розроблені Н.М. Сіранчук.

Високий рівень – у висловлюванні наявне співвідношення реальності до креативної образності мовлення, тобто учень вправно словесно «малює»: будує текст, насичений інтерпретованими образами, зміст якого відповідає темі, заголовку; у тексті розкрито основну думку; наявні зачин, основна частина та кінцівка; твір складено за планом; ужито слова і вислови з емоційно-експресивним забарвленням; текст насичений лінгвістичними і літературознавчими виразниками образності.

Середній рівень – учень досить вправно інтерпретує образи, будує текст, розкриває його основну думку і загальний зміст; у тексті наявні всі складові частини, але поодинокі вживаються або зовсім не вживаються слова і вислови з емоційно-експресивним забарвленням; висловлювання насичене лінгвістичними і літературознавчими виразниками образності.

Низький рівень – школяр будує текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений інтерпретованими образами; у роботі наявні відхилення від авторського тексту (переказ) або від теми (твір); неповно розкрито основну думку, є недоліки в структурі тексту – відхилення від плану, відсутні зачин або кінцівка; зовсім не вживаються слова та вислови з емоційно-експресивним забарвленням; поодинокі вживаються лінгвістичні та літературознавчі виразники образності.

Дуже низький рівень – учень будує лише окремі речення або переказує окремі фрагменти змісту, які не утворюють зв'язного тексту та не містять



інтерпретації образів; у мовленні відсутні слова та вислови з емоційно-експресивним забарвленням; зовсім не вжито лінгвістичних і літературознавчих виразників образності [150, с.10].

Виявлення рівнів розвитку емоційного компоненту образного мовлення  
молодших школярів

У процесі дослідження учням пропонувалося прочитати тест та дати відповіді на запитаннями за прочитаним. Враховуючи вимоги до перевірки сформованості навички читання вголос (саме виразності читання), у тому числі розуміння прочитаного (визначення основної думки; відтворення послідовності подій, встановлення смислових, причинно-наслідкових зв'язків тощо), перевірка здійснювалася після повторного читання тексту.

Учням 3-4 класів був прочитаний текст «Ранок улітку» (за Панасом Мирним). Після первинного читання тексту вчителем учням були надані питання для з'ясування емоційного враження від тексту: «Чи сподобався вам текст? Що саме вам сподобалося найбільше? Який настрій виник у вас після прослуховування даного тексту? Які почуття викликав текст?».

Після з'ясування емоційного враження від прочитаного учням було запропоновано самостійно попрацювати над змістом тексту і підготуватися до виразного та емоційного читання вголос.

Для визначення вмінь учнів 3-4 класів працювати із текстом були запропоновані наступні питання: «Про яку пору року йдеться в тексті? Яка пора доби закінчилася? Яка найважливіша ознака літнього світанку? Як про це сказано в тексті? Що в тексті сказано про повітря? Співи яких пташок лунали серед ранкової тиші? Чому все зраділо, стрічаючи день? Які слова в тексті вжиті в переносному значенні? Чи доводилося вам спостерігати світанок, розкажіть? Яким ви уявили собі світанок, описаний Панасом Мирним тощо».

За результатами дослідження були визначені рівні сформованості емоційного компоненту образного мовлення у молодших школярів.

Високий – читає правильно, плавно словами і групами слів із дотриманням норм літературної вимови; самостійно та правильно виконує

завдання за текстом; висловлює оцінювальні судження щодо подій у тексті з використанням відповідної оцінної лексики, аргументує свої відповіді з посиланням на текст. Висловлює та аргументує своє ставлення не лише до подій, а й до змісту твору загалом, вдало використовуючи авторські засоби художньої виразності; мовленнєві помилки у відповідях відсутні.

Середній – читає плавно словами і групами слів, правильно але припускається окремих орфоепічних помилок; самостійно виконує завдання за текстом; висловлює власне ставлення до подій, припускаючись неточностей у формулюванні найпростіших оцінювальних суджень; самостійно знаходить у тексті засоби художньої виразності; не завжди може пояснити роль окремих авторських засобів художньої виразності; у відповідях на запитання використовує виразники образності, вжиті в тексті; є поодинокі мовленнєві помилки.

Низький – читає переважно словами, припускається помилок на заміну, перестановку складів, у наголошуванні слів, порушує правила вимови, читання монотонне; переважно самостійно виконує завдання за змістом твору, усвідомлює його фактичний зміст; висловлює (без аргументації) власне ставлення до подій, користується елементарною оцінювальною лексикою; знаходить у тексті засоби художньої виразності, хоч і неповно розуміє їх функції у творі; у відповідях на запитання поодинокі використовує виразники образності, вжиті в тексті; припускається мовних і мовленнєвих помилок.

Дуже низький – значну кількість слів читає складами, не дотримуючись пауз між реченнями і смисловими групами слів; припускається багатьох помилок на перестановку, заміну складів, звуків, слів, у наголошуванні слів; частково виконує завдання за змістом тексту лише зі значною допомогою вчителя; усвідомлює його фактичний зміст з незначною допомогою; зосереджує свою увагу лише на подіях твору; не завжди розуміє, як вони пов'язані між собою; виконує завдання за змістом твору лише зі значною допомогою; не може знайти у тексті засоби художньої виразності; у відповідях

на запитання виразники образності повністю відсутні; припускається численних мовних, мовленнєвих, орфоепічних помилок.

З метою забезпечення чистоти експерименту опитування молодших школярів проводилося індивідуально в окремому кабінеті. При цьому були усунуті всі відволікаючі фактори. Крім того, були дотримані санітарно-гігієнічні умови організації діагностичної роботи (достатнє освітлення: в приміщенні 1000 лк, на робочому місці дитини – 400-500 лк); а також індивідуальні режими безперервних зорових навантажень (залежно від зорового діагнозу від 7 до 15 хвили). Результати експериментального дослідження щоденно аналізувалися і заносилися у відповідні протокольні форми та узагальнені таблиці.

На заключному 3-му етапі констатувального дослідження здійснювалося узагальнення отриманих емпіричних даних та їх статистична обробка.

Узагальнені результати за кожним із компонентів (когнітивний, творчо-практичний та емоційний) дослідження образного мовлення молодших школярів зі зниженим та зі збереженим зором заносилися до зведених таблиць кількісних даних, на основі яких будувалися порівняльні таблиці середньоарифметичних значень показників рівнів сформованості вище зазначених компонентів образного мовлення у обох категорій учнів та рівня розвитку образного мовлення загалом.

## **2.2. Результати експериментального дослідження**

Всього в констатувальному дослідженні взяли участь 143 учні зі зниженим зором 3-4 класів. За міжнародним правовим розподілом до контингенту обстежуваних молодших школярів увійшли учні з гостротою зору  $V_{is} 0,05-0,4$  [54].

Для якісної характеристики особливостей розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором в програму експериментального

дослідження було включено 157 учнів початкових класів без порушень зору. Бази дослідження: СЗШ № 309 м. Києва, СЗШ № 156 м. Києва, СЗШ № 218 м. Києва та Тереховлянський навчально-виховний комплекс.

Відповідно до першого етапу констатувального дослідження було вивчено документацію педагогів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору та здійснено аналіз анамнестичних даних дітей.

Так, була проаналізована основна документація, яку ведуть вчителі та вихователі молодших класів у спеціальних школах для дітей зі зниженим зором. Зокрема, календарне та тематичне планування загальноосвітніх уроків (українська мова, літературне читання, математика, природознавство, основи здоров'я, образотворче мистецтво, трудове навчання), корекційних занять (розвиток мовлення, корекція розвитку (пізнавальної, емоційно-вольової сфери)); виховної роботи вихователя.

Результати проведеного аналізу показали, що основна робота з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором здійснюється на уроках української мови, оскільки відповідно до програми [135] на вивчення тих чи інших виразників образного мовлення (синоніми, омоніми, антоніми, багатозначні слова, різноманітні префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрублості і пестливості тощо) передбачена певна кількість годин в кожному класі. Слід констатувати, що дана робота здійснюється лише у межах освітньої програми з української мови.

Аналіз тематичного та календарного планування вчителями початкових класів уроків літературного читання показав, що як окрема тема вивчення виразників образності ними не виділяється. Разом з тим, у щоденному плануванні даних уроків розвиток образного мовлення визначено саме як складову мети уроку під час вивчення тих чи інших художніх творів та під час вивчення усної народної творчості.

Щодо інших загальноосвітніх уроків (математика, трудове навчання, природознавство тощо), то вчителями явно недооцінюється роль міжпредметних зв'язків у розвитку образного мовлення молодших школярів зі

зниженим зором, оскільки лише 15,6 % вчителів ставлять собі за мету його розвиток на даних уроках.

Разом з тим, як показали бесіди із педагогами, хоча всі вони вважають роботу з розвитку образного мовлення корисною, але проводять її нерегулярно та приділяють недостатньо уваги збагаченню мовлення учнів зі зниженим зором початкових класів образною лексикою на загальноосвітніх уроках. Крім того стверджують, що це завдання саме уроків української мови, рідше уроків літературного читання. Відповідно, вчителі пояснюють такий стан недостатньою кількістю годин, передбачених програмою з української мови та необхідного методичного забезпечення. Крім того, робота з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором ускладнюється та потребує додаткового часу через особливості пізнавальної діяльності та недостатній життєвий досвід у даній категорії учнів. Дані результати дають підстави констатувати, що для успішного формування образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором недостатньо лише уроків української мови та літературного читання, а можливості міжпредметних зв'язків вчителями не використовуються.

Аналіз документації вихователів спеціальних шкіл для дітей зі зниженим зором показав, що лише 28,1% вихователів планують розвиток образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором в позаурочний час на виховних годинах.

Оскільки розвиток мовлення є одним із напрямів корекційної роботи у спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями зору (І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридюк), то нами також було проаналізовано планування тифлопедагогами корекційних занять із розвитку мовлення. Аналіз документації показав, що корекційні заняття із розвитку мовлення тифлопедагога в початкових класах планують відповідно до програми, що розроблена авторами С.М.Скринниковою та Л.Д. Соляник [133] і на дані корекційні заняття відводиться по 70 годин на рік в кожному з початкових класів.

Як окрема тема корекційного заняття розвиток тих чи інших аспектів

образного мовлення тифлопедагогами в першому класі не планується, але в меті, в корекційно-розвитковій спрямованості даних занять було відмічено «Розвиток словникового запасу учнів, збагачення його образною та оцінною лексикою мовлення» в процесі вивчення однієї теми впродовж першого класу: «Заголовок. Знаходження в тексті слів і речень про певні події, місце дії».

У другому класі було відмічено таких 4 години на рік, це дві теми. Зокрема, тема: «Практичне ознайомлення із засобами виразності усного мовлення (сила голосу, темп мовлення)», відповідно мета: «Формування чіткості та виразності усного мовлення». Друга тема, яка була відмічена у календарному плануванні тифлопедагогами 2 класів корекційних занять із розвитку мовлення: «Твори усної народної творчості (загадки, прислів'я, приказки, казки)», але визначення мети цього заняття «Формування умінь слухати, сприймати й розуміти зв'язне мовлення» свідчить про те, що педагоги недооцінюють чи взагалі не вважають за необхідне розвивати образне мовлення молодших школярів зі зниженим зором у процесі вивчення творів усної народної творчості. Разом з тим вони є чудовим джерелом збагачення образного мовлення учнів.

У 3 класі на розвиток образного мовлення педагогами виділяється 10 годин. Серед тем, які вони планують, теми, що стосуються прямого та переносного значення слів (2 год.), багатозначні слова (1 год.) робота над синонімами, омонімами та антонімами (6 год.) та робота над добором влучних слів для висловлювання думки (1 год.).

Аналіз календарного планування корекційних занять з розвитку мовлення у четвертому класі показав, що кількість годин, відведених тифлопедагогами на розвиток образного мовлення, зменшилася до 8 годин, з них 6 годин виділено на вивчення синонімів та антонімів (іменники, прикметники та дієслова) і 2 години на вивчення прямого і переносного значення слів. Слід також відмітити, що близько 24 годин відводиться тифлопедагогами на роботу із текстом та побудову власних зв'язних висловлювань, але на жаль на цих заняттях вчителі не ставлять собі мету

розвиток образного мовлення учнів зі зниженим зором.

Таким чином, аналіз документації педагогів спеціальних шкіл для дітей зі зниженим зором щодо планування освітньої, виховної та корекційної роботи показав, що в їх практичній діяльності не зафіксовано цілеспрямованого, систематичного характеру роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором. Відповідно, не визначеними залишаються шляхи реалізації підходу до розвитку образного мовлення учнів зі зниженим зором, який доцільно здійснювати не лише на уроках з української мови та літературного читання, а й на корекційних заняттях та в позаурочний час. Такий стан практики та недостатність методичних розробок позбавляє педагогів орієнтиру у виборі форм, методів, вправ та дидактичного матеріалу з розвитку образного мовлення учнів зі зниженим зором молодшого шкільного віку. Крім того знижує компенсаторну роль мовлення у формування особистості з порушеннями зору, що негативно впливає на розвиток пізнавальної діяльності та на навчальний процес в цілому.

Аналіз анамнестичних даних дітей, які взяли участь в експерименті здійснювався за наступними складовими: зорові захворювання, час порушення зору, який заклад освіти відвідували до моменту вступу до школи – загальноосвітній чи спеціальний. Результати даного аналізу наведені в таблиці 2.1.

Аналіз зорових порушень учнів молодших класів, які брали участь в експериментальному дослідженні, показав досить широкий їх діапазон. Ми їх виділили в три групи: порушення оптичних механізмів зору; порушення очорухового апарату та патологія зорового апарату (таблиця 2.2).

Найбільший відсоток склали учні, які мали патологію зорового апарату (51,7 %). Серед зорових захворювань, що увійшли до цієї групи найчастіше зустрічалися наступні: афакія, вроджені аномалії розвитку скловидного тіла, мікрофтальм, анофтальм, глаукома, ністагм, відшарування сітківки, гіпоплазія зорового нерву, катаракта та ін.

Таблиця 2.2

**Кількісний склад учнів молодших класів за зоровими порушеннями, часом їх виникнення та попереднім закладом освіти (у %)**

Анамнестичні дані		Кількість дітей
зорові порушення	порушення оптичних механізмів зору	28,7
	порушення окорухового апарату	19,6
	патологія зорового апарату	51,7
час порушення зору	від народження	79,7
	після трьох років	20,3
попередній заклад освіти	загальний	23,8
	спеціальний	76,2

Учнів, які мали порушення оптичних механізмів зору, в основному це такі зорові порушення, як міопія та гіперметропія різних ступенів, було відмічено 28,7 %.

Серед основних причин порушення зору у дітей можна виділити спадковість та пренатальну патологію, органічні ураження ЦНС, травматичні ушкодження зору, функціональні порушення.

Щодо часу порушення зору, то у більшості респондентів (79,7%) це вроджені порушення зору. Тобто, при вроджених дефектах зору у дитини спостерігається відставання у розвиткові пізнавальної діяльності як вторинне відхилення (О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева та ін.). При цьому, найсуттєвіший вплив спостерігається у розвитку уявлень та понять, що необхідно враховувати педагогам при організації їх навчання та виховання, в тому числі у процесі розвитку мовлення.

Аналіз анамнестичних даних молодших школярів зі зниженим зором



дозволив також встановити, що більшість дітей (близько 76,2 %) до моменту вступу в спеціальну школу відвідували спеціальні дошкільні заклади освіти для дітей з порушеннями зору. Це дає нам підстави припустити, що більшість учнів, які брали участь в експериментальному дослідженні, отримували належну корекційно-педагогічну допомогу із розвитку компенсаторних пристосувань та попередження появи вторинних відхилень у їх розвитку, що позитивно вплинуло на розвиток їх мовлення.

Результати опитування батьків дітей молодшого шкільного віку з метою вивчення їх участі в розвитку образного мовлення дітей дали можливість зробити наступні висновки.

Серед опитаних батьків, а в дослідженні взяло участь 227 батьків учнів молодших класів, 56,3 % змогли відразу навести образне висловлювання. Ще 28,6 % після, того як отримали пояснення та приклад образного висловлювання, змогли назвати свої приклади. 15,1 % опитаних батьків так і не змогли цього зробити, вони або відповідали, що не знають або починали загадувати загадки чи намагалися згадати якийсь вірш та продекламувати його частину.

Більшість опитаних батьків (78,6 %) стверджували, що вживають у спілкуванні зі своєю дитиною образні висловлювання, але роблять це час від часу та не звертають особливої на це уваги, оскільки не ставлять собі за мету пояснити ці образні висловлювання дітям і заохотити до того, щоб і діти їх використовували. На запитання: «Чи доводилося Вам пояснювати образні висловлювання Вашій дитині?» всі без винятку відповіли, що так, але при цьому 81,5 % вказали на те, що тлумачення цих образних висловлювань були задані дітям, як домашні завдання. Крім того, серед цієї категорії батьків, 47 % відмітили, що у підручниках з української мови на домашні завдання винесені дуже складні образні висловлювання і у них самих виникали труднощі, щоб правильно розтлумачити їх дітям, і батькам довелося шукати необхідну інформацію в Інтернеті.

Із твердженням про те, що потрібно цілеспрямовано розвивати образне

мовлення дітей погодилися більшість опитаних батьків (77,4 %). Решта відмітили, що не вважають за необхідне, адже з віком вони самі ним оволодіють, крім того не вважають це обов'язковим, оскільки не розуміють де в житті вони це можуть використовувати.

На запитання: «Хто, на Вашу думку, має займатися розвитком образного мовлення дітей – педагоги чи батьки?» 64,7 % відповіли, що педагоги, 19,0 % - що це має бути спільна праця і 16,3 % відповіли, що не знають і не бачать в цьому особливої потреби.

Важливим для нашого дослідження було й останнє запитання опитувальника, оскільки було з'ясовано, що лише 19,5 % батьків вказали на те, що їхні діти читають художні твори, які не входять до шкільної програми. Відповідно та зважаючи на те, що твори художньої літератури є одним з основних джерел та зразків якісної образної лексики (А.М. Богуш, Г.А. Каптур, М.С. Остапюк та ін.), самостійне збагачення мовлення образною лексикою у молодших школярів є обмеженим.

Таким чином, результати опитування батьків молодших школярів показали, що в сім'ї приділяється недостатньо уваги питанням розвитку образного мовлення, діти рідко чують виразники образності у повсякденному житті. Хоча батьки вважають це важливим аспектом у розвитку їхньої дитини, але відповідальність у розвитку образного мовлення перекладають на педагогів. Самостійне оволодіння дітьми образним мовленням також обмежене, оскільки діти практично не читають твори художньої літератури, які не входять у шкільну програму, за дослідженнями це близько 80,5 % дітей.

Для вивчення розуміння синтаксичних виразників образності ми запропонували учням пояснити десять образних висловлювань своїми словами. Обстеження кожної дитини проводилося індивідуально. За необхідності дітям надавалася допомога у формі запитань, пояснень. Відповіді дітей фіксувалися.

Результати вивчення рівнів розвитку образного мовлення молодших школярів за когнітивним компонентом, а саме: розуміння та пояснення

сутності синтаксичних виразників образності наведені в табл. 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Розподіл учнів початкових класів за рівнями розуміння та пояснення сутності синтаксичних виразників образності (у %)**

Рівні розвитку	Зрячі учні			Учні зі зниженим зором		
	3 кл.	4 кл.	С.П.	3 кл.	4 кл.	С.П.
високий	31,5	35,6	33,6	20,5	18,7	19,6
середній	35,8	35,9	35,8	31,7	36,6	34,2
низький	31,5	28,1	29,8	40,9	39,0	39,9
дуже низький	1,3	0,4	0,8	6,9	5,7	6,3

Таким чином, аналіз результатів дослідження рівнів розуміння та пояснення сутності синтаксичних виразників образності (табл. 2.2) показав, що у молодших школярів зі зниженим зором він характеризується як низький рівень (близько 39,9 %), а у молодших школярів з нормальним зором – середній (близько 35,8 %). При цьому слід відмітити, що незначна частина молодших школярів зі зниженим зором (6,3 %) мали дуже низький показник розвитку вище зазначених виразників образності, відсоток учнів без порушень зору, яких було віднесено до даного рівня, близько 0,8 %.

Разом з тим, показовим є і той факт, що високий рівень розвитку синтаксичних виразників образності зафіксовано у 33,6 % молодших школярів зі збереженим зором, тоді як в учнів зі зниженим зором він зафіксований лише у 19,6 %.

Дамо більш детальну характеристику результатам проведеного дослідження враховуючи клас та стан зору дітей.

Так, серед третьокласників зі зниженим зором 6,3 % мають дуже низький рівень розуміння та пояснення синтаксичних виразників образності.

У ході дослідження вони зовсім не змогли відповісти на більшість поставлених запитань, допомогу не сприймали, намагалися переключитися на щось інше або просто відмовчувалися. В свою чергу, у їх зрячих однолітків дуже низький рівень зафіксовано лише у 1,3 %.

Значна частина, близько 40,9 %, третьокласників зі зниженим зором, показали низький рівень розуміння та пояснення образних висловлювань (конкретне чи неправильне розуміння) і у 31,7 % – розуміння та пояснення на середньому рівні. Показник високого рівня розуміння та пояснення синтаксичних виразників образності в учнів третього класу зі зниженим зором зафіксовано у 20,5 %. У свою чергу в їх однолітків без порушень зору високий рівень встановлено у 31,6 %, а середній рівень розуміння та пояснення синтаксичних виразників образності зафіксовано у 35,6 %.

5,7 % учнів зі зниженим зором 4-х класів у ході дослідження показали дуже низький рівень розуміння образного мовлення і цей показник практично зовсім не відрізняється від тих результатів, що показали третьокласники зі зниженим зором (6,9 %). На низькому рівні розуміння та пояснення образних висловлювань знаходиться 44,6 % учнів 4-х класів шкіл для дітей з порушеннями зору.

Середній рівень розуміння та пояснення синтаксичних виразників образності зафіксовано у 39,0 % учнів 4-х класів зі зниженим зором, і він також практично не відрізняється від показника, що показали учні 3-х класів даної категорії (40,9 %).

Учні з нормотиповим зором 4-го класу показали значно кращі результати розуміння та пояснення синтаксичних виразників образності. Хоча в учнів переважав середній рівень розвитку вище зазначених умінь (35,9 %), але відсоток дітей, які показали високий рівень, практично такий самий (близько 35,6 %). Потрібно відмітити, що це приблизно на 10,0 % більше, ніж в учнів зі зниженим зором 3-х та 4-х класів.

Отже, результати нашого дослідження показали, що розуміння молодшими школярами, які мають знижений зір, синтаксичних виразників

образності знаходиться в основному на низькому (близько 39,9 %) та середньому (34,2 %) рівнях. Тоді, як учні зі збереженим зором показали переважно середній (35,8 %) та високий (33,6 %) рівні. Суттєвої різниці в рівнях розуміння та пояснення синтаксичних виразників образності між молодшими школярами 3-х та 4-х класів як зі збереженим, так і зі зниженим зором нами не відмічено.

Розглянемо більш детально кількісну та якісну характеристику результатів дослідження щодо розуміння та пояснення кожного із синтаксичних виразників образності учнями початкових класів (табл. 2.4).

**Таблиця 2.4**

**Розподіл учнів початкових класів за рівнями розуміння та пояснення сутності кожного із синтаксичних виразників образності**

Синтаксичні виразники образності	Рівні	Стан зору та клас					
		нормальний			знижений		
		3кл.	4 кл.	СП	3 кл.	4 кл.	СП
Який батько такий син	високий	35,5	35,9	35,7	26,1	27,0	26,6
	середній	43,4	27,1	35,2	27,5	35,2	31,3
	низький	21,1	37,0	29,1	46,4	37,8	42,1
	дуже низький	-	-	-	-	-	-
Полювати за двома зайцями	високий	26,3	38,3	32,3	24,6	17,6	21,1
	середній	36,8	34,6	35,7	20,4	28,4	24,4
	низький	34,3	25,9	30,1	44,9	45,9	45,3
	дуже низький	2,6	1,2	1,9	10,1	8,1	9,2

## Продовження таблиці 2.4.

Крутитися, як білка в колесі	високий	30,2	35,8	33,0	21,6	21,6	21,6
	середній	47,4	46,9	47,1	36,3	37,8	37,1
	низький	22,4	17,3	19,9	36,3	35,2	35,7
	дуже низький	-	-	-	5,8	5,4	5,6
До їжі вовк, а до роботи заєць	високий	14,5	18,5	16,5	-	-	-
	середній	38,2	33,3	35,7	26,1	25,7	25,9
	низький	43,4	45,7	44,6	60,9	63,5	62,2
	дуже низький	3,9	2,5	3,2	13,0	10,8	11,9
Яке частування – таке й дякування	високий	38,2	39,5	38,9	46,5	40,5	43,5
	середній	27,5	38,3	32,9	24,6	28,4	26,5
	низький	34,3	22,2	28,2	21,7	24,3	23,0
	дуже низький	-	-	-	7,2	6,8	7,0
Ранок           вечора мудріший	високий	34,2	35,9	35,1	8,8	10,8	9,8
	середній	22,4	27,1	24,7	33,3	41,9	37,7
	низький	43,4	37,0	40,2	52,1	43,2	47,6
	дуже низький	-	-	-	5,8	4,1	4,9
Не плюй в криницю – доведеться води напитися	високий	25,0	27,1	26,0	-	-	-
	середній	38,1	38,3	38,2	43,5	47,3	45,4
	низький	34,3	34,6	34,5	46,4	44,6	45,5

## Продовження таблиці 2.4.

	дуже низький	2,6	-	1,3	10,1	8,1	9,1
Скажи, хто твій друг – я скажу, хто ти	високий	36,8	39,5	38,2	26,1	20,3	23,2
	середній	38,2	34,6	36,4	50,7	52,7	51,7
	низький	25,0	25,9	25,4	20,3	27,0	23,5
	дуже низький	-	-	-	2,9	-	1,6
Сім разів відміряй – один раз відріж	високий	38,2	39,5	38,8	26,1	23,0	24,6
	середній	23,6	38,3	31,0	23,2	31,1	27,2
	низький	34,3	22,2	28,3	43,5	37,8	40,6
	дуже низький	3,9	-	1,9	7,2	8,1	7,6
Задирати носа	високий	36,8	45,7	41,3	24,6	25,7	25,1
	середній	40,8	40,7	40,7	31,9	37,8	34,9
	низький	22,4	13,6	18,0	36,3	31,1	33,7
	дуже низький	-	-	-	7,2	5,4	6,3
<b>Середній показник</b>	<b>високий</b>	<b>31,6</b>	<b>35,6</b>	<b>33,6</b>	<b>20,5</b>	<b>18,7</b>	<b>19,6</b>
	<b>середній</b>	<b>35,6</b>	<b>35,8</b>	<b>35,8</b>	<b>31,6</b>	<b>36,6</b>	<b>34,2</b>
	<b>низький</b>	<b>31,6</b>	<b>28,1</b>	<b>29,8</b>	<b>40,9</b>	<b>39,0</b>	<b>39,9</b>
	<b>дуже низький</b>	<b>1,3</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	<b>6,9</b>	<b>5,7</b>	<b>6,3</b>

Найлегшим для розуміння дітьми зі зниженим зором був виразник образності «Яке частування – таке й дякування». Так, 43,5 % респондентів пояснили його самостійно, а 26,5 % використовували при цьому допомогу.

23,0 % не змогли пояснити даний вислів навіть із допомогою. При цьому було відмічено, що слово «частування» у деяких дітей викликало труднощі у зв'язку з недостатнім розумінням його лексичного значення. «Частування» у даній категорії дітей асоціювалося зі словом «часто». Наприклад, Назар В. (4 клас, двостороння вроджена монуккулярна катаракта, ГЗрКр 0,1/0,3) – «Якщо часто ходити в гості, то та людина, до якої ти прийшов, буде тобі вдячною»; Микита В. (4 клас, астигматизм, ГЗрКр 0,04/1,0) – «Часто потрібно дякувати»; Іра М. (3 клас, амбліопія середнього ступеня, гіперметропія слабкого ступеня, ГЗрКр - 0,2/0,4 – «Якщо вас пригощають, а ви не хочете, то ви говорите дякую».

У зрячих однолітків цей вислів також не викликав особливих труднощів – більшість з них дали правильну відповідь.

Синтаксичний виразник образності «Яке частування – таке й дякування» не викликав особливих труднощів у обох категорій респондентів з тої причини, що більшість дітей його вже чули і обговорювали із вчителями та батьками. Крім того, більшість дітей безпомилково навіть могли назвати художній твір, в якому вони його зустрічали, зокрема, українська народна казка «Лисичка та Журавель». І, як підтверджують наші спостереження, майже в кожному куточку книги, які були обладнані в класах, була названа книга.

Досить нескладним для дітей зі зниженим зором виявилось і прислів'я «Який батько – такий й син». Близько 26,6 % опитаних учнів правильно пояснили даний виразник образності, влучно наводили приклади з конкретних життєвих ситуацій. Ще 31,3 % змогли це зробити за допомогою навідних запитань експериментатора. Разом з тим, значна частина учнів 3-4 класів зі зниженим зором (42,1 %) пояснювали виразник образності конкретно і не сприймали допомогу. Так, мали місце такі цікаві відповіді: Ігор А. (далекозорий астигматизм обох очей, амбліопія обох очей, ГЗрКр - 0,08/0,2) «Якщо батько п'є пиво, я також буду пити пиво»; Іра К. (тотальне відшарування сітківки, ретинопатія недоношених 5 ступеня, ГЗрКр - 0,2/0,2)



– «Мій батько лікар, я виросту і теж буду лікарем» або «Якщо у батька є машина, у мене також буде машина» тощо.

Найважчим для розуміння учням зі зниженим зором виявився виразник образності «До їжі вовк, а до роботи заєць». Близько 62,2 % не змогли його правильно пояснити навіть із допомогою вчителя. Самостійних правильних відповідей серед учнів даної категорії в ході дослідження не виявлено. На наш погляд, слова «вовк» і «заєць» при недостатності зорових уявлень породжували у даної категорії дітей неправильні асоціації, що безпосередньо відобразилося на розумінні даного виразника. Наприклад, «Вовк хижий звір і голодний, може побачити зайця, упіймати і з`їсти» - Настя С. (косоокість збіжна співдружна, амбліопія середнього ступеня, гіперметропія слабого ступеня, ГЗрКр - 0,7/0,3); «Вовк любить їсти зайців» - Ганна С. (гіперметропія, астигматизм, амбліопія слабого ступеня, ГЗрКр 0,1/0,4); «Вовк може з`їсти зайця» - Сашко Н. (афакія, екстракапсулярна екстракція катаракти, ГЗрКр 0,1/ 0,6); «Не можна з`їсти вовка, бо він великий» - Сашко Б. (гіперметропія, астигматизм, рефракційна амбліопія, ГЗрКр - 0,4/0,1,5).

Для респондентів зі збереженим зором даний вислів також був досить складний, лише 16,5 % змогли правильно пояснити вказаний вище виразник образності та навести приклад із певної життєвої ситуації. Разом з тим, майже половина (46,6 %) пояснили образне висловлювання конкретно і пов`язати його з якоюсь життєвою ситуацією так і не змогли. Характерним для їх відповідей було те, що вони переносили образне значення виразника не на одну людину, а на двох: «Одна людина робить, а інша їсть» - Ліна С. (4 клас, зір в нормі); «Вовк лінивий, а заєць роботящий» - Маша К. (4 клас, зір в нормі); «Один хоче лише їсти, а інший – і поробити, і поїсти» - Наташа В. (4 клас, зір в нормі); «Вовк їсть відразу, а заєць попрацює і потім їсть» - Андрій Ш. (3 клас, зір в нормі); Олександр Д. (3 клас, зір в нормі), «Вовк хоче з`їсти зайця, а заєць працює і робить будинок для захисту від вовка».

Виразник образності «Задирати носа» у 41,3 % зрячих учнів не викликав ніяких труднощів і лише 18,0 % дали неправильні відповіді. Що ж стосується

учнів зі зниженим зором, то 33,7 % розкривали його конкретний зміст, а не переносне значення навіть із допомогою вчителя. Наприклад: «Це можна лягти і отак (задирає носа рукою), або сидіти» (Толік С., 3 клас – оперована косоокість, ГЗрКр - 0,2/1,0); «Сильно любити все нюхати» (Віта К., 3 клас – гіперметропія слабкого ступеня, амбліопія середнього ступеня, ГЗрКр - 0,06/0,7, характер зору монокулярний); «Брати і задирати собі носа» (Руслан В., 3 клас – непостійна розбіжна косоокість, ексцес дивергенції, ГЗрКр – 0,08/0,5); «Розсердитись і кудись побігти» (Коля М., 4 клас – гіперметропія слабкого ступеня, астигматизм, ГЗрКр 0,1/0,4); «Дивитися вгору» (Назар Т., 4 клас – двостороння вроджена монокулярна катаракта, ГЗрКр – 0,2/0,07).

Вислів «Полювати за двома зайцями» більшість учнів зі зниженим зором (54,6 %) зрозуміли невірно: «Ходити по лісу з автоматом і стріляти» (Артем К., 3 клас – косоокість збіжна співдружна, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр - 0,4/0,09); «Це ходити, побачити і спіймати» (Толік В., 3 клас – дисбінокулярна амбліопія, непостійна косоокість, ГЗрКр - 0,08/1,0); «Зайці швидкі, щоб їх упіймати потрібна зброя» (Вова Р., 3 клас – гіперметропія середнього ступеня, непостійна косоокість з нестабільним кутом, ГЗрКр – 0,08/1,0 ); «Бути лінивим» (Ваня Б., 4 клас – ретинопатія недоношених, вроджена міопія слабкого ступеня, ГЗрКр - 0,07/0,4).

Пояснення даного синтаксичного виразника образності викликало труднощі і серед 32 % респондентів зі збереженим зором. Так, наприклад: Андрій Ш. (3 клас, зір в нормі) «Це ніби ховатися і підслуховувати за двома людьми» або Оленка В. (4 клас, зір в нормі) «Ось так ходити і дивитися, де заховався один заєць, а потім другий заєць і зловити обох одночасно».

Вислів «Крутитися, як білка в колесі» близько 37,1 % учнів зі зниженим зором та 47,1 % учнів з нормальним зором пояснили правильно, але при цьому використовували допомогу. Самостійно та правильно змогли пояснити даний виразник образності 33,0 % учнів з нормальним та 21,6 % учнів зі зниженим зором.

35,1 % зрячих респондентів правильно зрозуміли і виразник образності «Ранок вечора мудріший», а от їх однолітки зі зниженим зором мали певні труднощі в його розумінні та поясненні, адже лише 9,8 % змогли самотійно це зробити. Крім того, майже половина (47,6 %) учнів зі зниженим зором 3-4 класів пояснили його не правильно. Серед даної категорії дітей були зафіксовані наступні тлумачення: «Вдень працюють, а ввечері миються і лягають спати» - Микола П. (3 клас, ретинопатія недоношених, вроджена міопія слабого ступеня, ГЗрКр 0,07/ 0,4); «Зранку хочеться спати, а ввечері настроїй хороший» - Ганна І. (гіперметропія, астигматизм, ГЗрКр - 0,8/0,1); «За вечір щось можна швидше зробити» - Єгор Б. (дисбіокулярна амбліопія, непостійна косоокість, ГЗрКр - 0,2/0,4); «Багато роботи і до вечора не встигнеш зробити» – Василь Т. (гіперметропія, астигматизм, ГЗрКр 0,8/0,09).

Важким для всіх респондентів виявився синтаксичний виразник образності «Не плюй в криницю – доведеться води напиться». Було отримано багато неправильних відповідей як серед дітей зі зниженим зором, так і серед респондентів з нормотиповим зором. Наприклад, «Якщо плюнеш в криницю, то ніхто води звідти не питиме» - Женя С. (3 клас, амбліопія середнього ступеню, ГЗрКр - 0,5/0,1); «Захочеш напиться, а криниці немає» - Катерина Т. (4 клас, гіперметропія середнього ступеня, ГЗрКр - 0,07/0,4); «Не плюй, бо люди не питимуть воду» – Ганна С. (4 клас, гіперметропія, астигматизм, ГЗрКр - 0,09/0,6). Деякі респонденти відповідали прислів'ям на прислів'я: «Не плюй в очі» (Оля В., 3 клас, зір в нормі); «Не плюй в душу» (Антон К., 3 клас, зір в нормі); «Не рий яму іншому, бо сам в неї попадеш» (Крістіна К., 4 клас, зір в нормі).

Таким чином, високого рівня розуміння та тлумачення виразника образності «Не плюй в криницю – доведеться води напиться» серед учнів зі зниженим зором 3-4 класів не зафіксовано, а серед їх ровесників зі збереженим зором відмічено у 26,0 %. Необхідно зазначити, що 45,5 % учнів зі зниженим зором та 34,5 % учнів з нормальним зором за результатами дослідження були віднесені до низького рівня, а відповідно 9,1 % та 1,3 % до

дуже низького рівня розуміння та пояснення вказаного вище виразника образності.

Зміст прислів'я «Скажи, хто твій друг – я скажу, хто ти» більшість учнів як зі зниженим, так і з нормальним зором розкрили правильно і при цьому відсотковий показник був майже однаковий, відповідно 74,9 % та 74,6 %.

Серед учнів зі зниженим зором, які не змогли правильно пояснити даний виразник образності (близько 23,5 %), мали місце наступні відповіді: Володя, 3 клас (астигматизм, амбліопія слабого ступеня, ГЗрКр - 0,7/0,1) - «Як друга звати, так, значить, треба звати і мене» або «Мій друг професійно займається шахами – я теж буду»; Настя В. (гіперметропія середнього ступеня, міопія високого ступеня, непостійна косоокість з нестабільним кутом, ГЗрКр - 0,2/0,06) - «Якщо мій друг черговий по класу, то і я буду з ним чергова». Ще в 2,9 % учнів зі зниженим зором 3-х класів відповідь взагалі була відсутня.

Виразник «Сім разів відмір – один раз відріж» серед респондентів з нормотиповим зором не викликав особливих труднощів. Так, високий рівень зафіксовано у 38,8 %, а середній – у 31,0 % учнів 3-4 класів.

24,6 % учнів зі зниженим зором також без особливих труднощів справилися із даним завданням. Разом з тим 40,6 % відповідей носили конкретний чи неправильний характер (низький рівень розуміння та пояснення виразників образності). Так, наприклад, були зафіксовані наступні відповіді: «Можна виміряти дошку, тканину» (Віта С., 3 клас, косоокість збіжна співдружна, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр – 0,4/0,1); «Перероби багато разів, щоб зробити правильно» (Іра Т., 4 клас, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр – 0,3/0,3); «Щось будуть відрізати» (Микита К., 4 клас, гіперметропія слабого ступеня, астигматизм, ГЗрКр – 0,7/ 0,08); «Ні, так не може бути, треба один раз відміряти і один раз відрізати» (Людя Н., 4 клас, астигматизм, ГЗрКр – 0,2/0,8) та інші.

До критеріїв когнітивного компоненту сформованості образного мовлення молодших школярів крім синтаксичних виразників образності було

віднесено виразники образності ліричної поезії, оскільки даний жанр літературної творчості містить досить велику кількість виразників образності і використовується в практиці навчання, виховання та корекційної роботи школярів зі зниженим зором уже з першого класу.

Отже, перша частина експериментального дослідження рівнів розуміння переносного значення образних висловлювань пейзажної лірики учнями зі зниженим зором та зрячими учнями молодших класів була спрямована на виявлення у респондентів знань про творчість Т.Г. Шевченка.

Наше дослідження показало, що учні, незалежно від стану зору, знайомі з творчістю Т.Г. Шевченка і, зокрема, з його поетичним твором «Світає...». При цьому слід відмітити, що учні 3-х класів обох категорій знають про життя і творчість Т.Г. Шевченка менше, ніж учні 4-х класів. Але, слід відмітити, що дана інформація була передбачуваною, оскільки, як свідчить аналіз навчальних програм із літературного читання [134; 135] для даних вікових категорій, зміст інформації про творчий шлях та твори Т.Г. Шевченка розширюється від класу до класу.

Так, більше половини опитаних нами респондентів 4-х класів (59,5 % учнів зі зниженим зором та 63,0 % учнів зі збереженим зором) змогли назвати віршів Т.Г. Шевченка, вказали, що в основному вивчали їх на уроках літературного читання. Із задоволенням декламували твори українського поета, зокрема: «Садок вишневий коло хати...», «Тече вода з-під явора...», «Світає...», «Стоїть явір над водою...», «Зоре моя, вечірняя...», «Мені тринадцятий минало...» тощо, згадували також збірку його творів «Кобзар».

Що стосується Шевченка-художника, то слід відмітити, що лише незначна частина респондентів, які мають знижений зір, згадували про це і наголошували на тому, що дана інформація для них не актуальна. Стверджували, що вони бачили репродукції його картин, але жодної не могли назвати і лише 8,4 % від загальної кількості дітей зі зниженим зором, які взяли участь в експериментальному дослідженні, змогли частково описати, що ж зображено на тих картинах, які вони бачили. Наприклад, Мирослава В. (4 клас,

змішаний астигматизм, ГЗрКр – 0,3/0,08) - «Він намалював сам себе», при цьому із ознак його зовнішності назвала лише вуса; Олег О. (3 клас, розбіжна косоокість, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр – 0,06/0,7 «Я бачив його картину, на ній була намальована якась дівчина» тощо.

Таким чином, дослідження показало, що всі опитані респонденти, незалежно від стану зору, знайомі із творчістю Т.Г. Шевченка, в тому числі із його віршем «Світає...».

Крім того, ми також враховували той факт, що на розуміння пейзажної лірики учнів зі зниженим зором впливає наявність відповідних уявлень та розуміння лексичних значень вжитих в ньому слів (Л.С. Вавіна, В.В. Купрас, С.В. Федоренко, та ін.).

Так, для аналізу виразника образності «Край неба палає» нам важливо було встановити, чи знають учні початкових класів лексичне значення слова «світає», оскільки розуміння поданого вище виразника образності напряду від цього залежить. Термін «світає» всі респонденти з нормотиповим зором і більшість (86 %) учнів зі зниженим зором пояснили правильно, проте зустрічалися відповіді типу: «Все цвіте» - Інна С. (3 клас, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр - 0,2/0,4); «Темніє» Віка К. (4 клас, оперована катаракта, ГЗрКр - 0,1/0,5). У першому випадку дитина знайшла співзвучне слово, у другому – переплутала поняття «світає» і «вечоріє».

Для розуміння строфи «Соловейко в темнім гаї сонце зустрічає» необхідно, щоб у дітей були сформовані уявлення про значення таких слів, як «соловейко» та «гай». Результати опитування показали, що всі учні знали, що соловейко – це пташка, але більше половини (54,5 %) учнів зі зниженим зором ніяк не конкретизували свої уявлення, тобто не змогли назвати його характерні ознаки. Решта учнів зі зниженим зором чітко описували соловейка, вказуючи на його колір та величину, також розповідали, що він є одним із перших провісників весни, а саме головне – він дуже гарно співає.

Важким для учнів зі зниженим зором виявилось запитання «Що таке гай»? Були відповіді типу: «Гай – це поле» - Олена С. (3 клас, амбліопія дуже

високого ступеня, ГЗрКр - 0,04/0,6); «Гай – це луки, поляна» - Ангеліна К. (3 клас, гіперметропія високого ступеня, ГЗрКр - 0,1/0,05); «Гальявина біля річки» - Назар В. (4 клас, двостороння вроджена монуккулярна катаракта, ГЗрКр 0,06/0,5) тощо.

Необхідно також відмітити, що майже для половини учнів зі збереженим зором початкових класів (45,2 %) дане запитання також було складним, і їх відповіді були ідентичні відповідям учнів зі зниженим зором. При цьому слід відмітити, що неправильні відповіді давали ті учні (як з нормальним, так і зі зниженим зором), які проживали в місті (Одеса, Дніпро), а не в невеликих населених пунктах (Рубіжне). Тобто, можна припустити, що ці учні не мають безпосередніх живих вражень про те, як виглядає гай, не чули як співає зранку соловейко в гаю тощо.

Вказану вище закономірність ми помітили і під час тлумачення молодшими школярами лексичного значення слова «яр». Так, 48,3 % учнів зі зниженим зором та 36,9 % молодших школярів з нормальним зором не змогли правильно пояснити лексичне значення слова. Серед відповідей зустрічалися наступні: «Це яма», «Яр, як долина», «Яри утворюють машини, коли часто їздять і розбивають асфальт» тощо.

Тлумачення значення слів «степи» та «лани» не викликало труднощів у обох категорій опитаних респондентів, і вони легко пояснили його лексичне значення, вказали де вони знаходяться та навіть, що на них росте.

Також, майже всі респонденти знали, що верба – це дерево, хоча серед учнів зі зниженим зором (12,6 %) були такі, що відповіли, що верба – це гілка. Більш детальне опитування цієї категорії дітей показало, що вони дійсно бачили вербу лише у вигляді гілки, тобто як прикрасу у вазі; як гілочку, яку весною ставлять у воду майже в кожному початковому класі, щоб показати учням як на ній з'являються листочки; як символ Вербної Неділі на Пасху.

Сам вислів «Верби зеленіють» більшість дітей теж зрозуміли вірно, хоча у 19,6 % учнів зі зниженим зором зустрічалися відповіді: «На вербі

з'являються зелені плоди»; «На вербі з'являється зелена трава»; «Природа оживає» тощо.

Слід відмітити, що з усіма учнями зі зниженим зором, які в ході дослідження дали неправильні відповіді, була проведена попереджувальна робота із пояснення лексичного значення того чи іншого слова.

Таким чином, можна передбачити, що у молодших школярів є всі передумови для правильного тлумачення (твір дітям знайомий, лексичне значення вжитих в ньому слів також зрозумілий) виразників образності вірша Т.Г. Шевченка «Світає». Результати опитування наведені у таблиці 2.5.

**Таблиця 2.5**

**Розподіл молодших школярів за рівнями розуміння та пояснення виразників образності пейзажної лірики (у %)**

Рівні розвитку	Учні зі зниженим зором			Учні зі збереженим зором		
	3 кл.	4 кл.	С.П.	3 кл.	4 кл.	С.П.
високий	7,2	9,5	8,4	17,1	21,0	19,0
середній	30,5	29,7	30,1	39,5	40,8	40,2
низький	40,6	44,6	42,6	34,2	33,3	33,8
дуже низький	21,7	16,2	18,9	9,2	4,9	7,0

Аналізуючи результати табл. 2.5 слід відмітити наступне: не дивлячись на те, що всі опитані нами учні початкових класів вивчали вірш Т.Г. Шевченка «Світає...» на уроках літературного читання, самостійно пояснити виразники образності з даного вірша змогли лише 19,0 % учнів з нормотиповим та 8,4 % учнів зі зниженим зором. Також було зафіксовано, що розуміння виразників образності пейзажної лірики у дітей зі зниженим зором має низький рівень (близько 42,6 %), а у дітей зі збереженим зором середній (40,2 %).



Отже, дані експериментального дослідження свідчать про те, що в школах приділяється недостатньо уваги роботі над виразниками образності в процесі вивчення пейзажної лірики. Діти даний твір вивчали, знають його автора, багато із опитаних нами респондентів (близько 54 %) могли його навіть продекламувати, але при цьому для багатьох учнів початкових класів залишається незрозумілим зміст не лише вжитих в ньому виразників образності, а й лексичне значення окремих слів.

Розглянемо більш детально результати даного дослідження та дамо йому якісну характеристику.

Так, найважчим для респондентів зі зниженим зором і 3-х, і 4-х класів виявився виразник образності «Край неба палає», оскільки його розуміння ґрунтується на зорових уявленнях, які у даної категорії дітей мають свої особливості (поверхові, неточні, фрагментарні тощо). Були отримані неправильні відповіді, які можна поділити на декілька груп.

Першу групу складають відповіді учнів зі зниженим зором в основі яких лежать недосконалі уявлення про колір, наприклад: «Край неба стає блакитного чи синього кольору» - Віра П. (4 клас, гіпоплазія зорового нерву, ГЗрКр - 0,2/0,08); «Край неба стає чорним» - Ярослав Ш. (3 клас, катаракта, ГЗрКр - 0,2/0,4) та ін.

До другої можна віднести ті неправильні відповіді, в яких учні зі зниженим зором намагалися конкретно пояснити значення поданого вище виразника образності, зокрема: «На небі багато диму» - Марк С. (4 клас, гіперметропія високого ступеня, ГЗрКр - 0,1/0,4); «Дуже жарко» - Ліна Р. (3 клас, відшарування сітківки, ГЗрКр - 0,07/0,1); «Хтось запалив траву і вогонь потрапив аж на небо» та ін.

Також слід відмітити групу учнів зі зниженим зором, які намагалися пояснити виразник образності «Край неба палає» спираючись на певні емоційні переживання. Наприклад, Софія Г. (4 клас, гіперметропія високого ступеня, ГЗрКр - 0,08/0,2) довго думала на поставлене запитання і відповіла - «Просто красиво», але при цьому дівчинка не змогла пояснити свою відповідь

більше ніякими словами не дивлячись на навідні запитання. У свою чергу учень 3 класу Віталій К. (афакія, ГЗрКр - 0,3/0,07) дав наступне тлумачення: «Це дуже страшно», на запитання: «Чому?» відповів – «Коли пожежа завжди страшно».

Вислів «Соловейко в темнім гаї сонце зустрічає» самостійно змогли пояснити лише 8,4 % учнів зі зниженим зором та 18,5 % учнів зі збереженим зором.

37,1 % учнів зі зниженим зором та 26,1 % учнів з нормотиповим зором початкових класів так і не змогли правильно пояснити виразник образності «Соловейко в темнім гаї сонце зустрічає». Серед відповідей дітей, які потрапили до даної групи, були наступні: «Настає ніч і соловейко засипає на гілці та чекає сонечко», «Сидить в гаю та чекає сонце» тощо. При цьому жоден учень не пов'язав «зустріч» зі співом соловейка, не дивлячись навіть на допомогу та навідні запитання типу: «Як саме соловейко зустрічає?» або «Що соловейко робить?» тощо.

Найпростішим для учнів обох категорій виявився вислів «Тихесенько вітер віє». Так, для 60 % респондентів зі зниженим зором він не становив особливих труднощів, бо в його основі лежать слухові та тактильні відчуття.

Таким чином, підсумовуючи відповіді дітей під час аналізу твору пейзажної лірики необхідно відмітити, що на правильність його розуміння вплинули наявність певного чуттєвого досвіду, точність та повнота зорових та слухових уявлень, а також відповідна робота педагогів із розвитку образного мовлення учнів початкових класів як зі збереженим, так і зі зниженим зором. Образи і поняття, основу яких складають слухові відчуття, наприклад, «Тихесенько вітер віє», сприймаються легше учнями зі зниженим зором, ніж ті, основу яких складають візуальні ознаки, наприклад, «Край неба палає». Суттєвої різниці в рівнях розуміння пейзажної лірики між учнями 3-х та 4-х класів як зі зниженим, так і збереженим зором в ході дослідження нами не зафіксовано.

Таблиця 2.6

**Розподіл учнів початкових класів за рівнями сформованості  
когнітивного компоненту образного мовлення (у %)**

Виразники образності	Рівні	Стан зору та клас					
		збережений			знижений		
		3 кл.	4 кл.	СП	3 кл.	4 кл.	СП
синтаксичні	високий	31,6	35,6	33,6	20,5	18,7	19,6
	середній	35,6	35,9	35,8	31,7	36,6	34,2
	низький	31,5	28,1	29,8	40,9	39,0	39,9
	дуже низький	1,3	0,4	0,8	6,9	5,7	6,3
пейзажна лірика	високий	17,1	21,0	19,0	7,2	9,5	8,4
	середній	39,5	40,8	40,2	30,5	29,7	30,1
	низький	34,2	33,3	33,8	40,6	44,6	42,6
	дуже низький	9,2	4,9	7,0	21,7	16,2	18,9
<b>середній показник</b>	<b>високий</b>	<b>24,3</b>	<b>28,3</b>	<b>26,3</b>	<b>13,9</b>	<b>14,1</b>	<b>14,0</b>
	<b>середній</b>	<b>37,6</b>	<b>38,4</b>	<b>38,0</b>	<b>31,1</b>	<b>33,2</b>	<b>32,2</b>
	<b>низький</b>	<b>32,9</b>	<b>30,7</b>	<b>31,8</b>	<b>40,8</b>	<b>41,8</b>	<b>41,2</b>
	<b>дуже низький</b>	<b>5,2</b>	<b>2,6</b>	<b>3,9</b>	<b>14,2</b>	<b>10,9</b>	<b>12,6</b>

Підсумовуючи результати дослідження рівнів сформованості когнітивного компоненту образного мовлення у молодших школярів необхідно констатувати, що в учнів зі зниженим зором він характеризується як низький (41,2 %), а в учнів з нормальним зором – як середній (38 %). При цьому, майже вдвічі більше зафіксовано учнів зі збереженим зором (26,3 %) з

високим рівнем сформованості вище вказаного компоненту, ніж учнів зі зниженим зором (14 %). Також необхідно вказати і на дуже низький рівень сформованості когнітивного компоненту образного мовлення, адже він має досить суттєву різницю у двох категорій респондентів і учнів зі зниженим зором, яких було віднесено до даного рівня майже втричі більше (12,6 %), ніж їх ровесників з нормотиповим зором.

Щодо характеристики виразників образності синтаксичних та пейзажної лірики, то останні в обох категорій опитаних учнів сформовані гірше. Так, з високим рівнем сформованості синтаксичного виразника образності зафіксовано 33,6 % респондентів зі збереженим зором та 19,6 % зі зниженим зором, тоді як показники розуміння виразників образності пейзажної лірики значно нижчі – відповідно 19 % та 8,4 %. Ми це пов'язуємо з тим, що для правильного розуміння пейзажної лірики необхідно мати певний лексичний запас, наявність відповідних уявлень та життєвих вражень, які у молодших школярів в силу їх вікових особливостей ще недостатньо сформовані, а в учнів зі зниженим зором їх формування ще й посилюється особливостями психофізичного розвитку.

Таким чином, дані експериментального дослідження свідчать про те, що сформованість когнітивного компоненту образного мовлення в учнів зі зниженим зором знаходиться на низькому рівні, а в учнів зі збереженим зором на середньому. Було встановлено, що в школах приділяється недостатньо уваги тлумаченню лексичного значення слів у процесі вивчення пейзажної лірики, які ведуть до формального засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами зі зниженим зором і як результат – вербалізму в їх мовленні. Легше сприймаються учнями зі зниженим зором виразники образності, в основі яких лежать слухові, а не зорові уявлення. Крім того, було встановлено, що правильність розуміння виразників образності молодшими школярами як зі збереженим, так і зі зниженим зором залежить від наявності певного життєвого досвіду, правильності та повноти зорових і слухових

уявлень, а також відповідної роботи педагогів із розвитку їх образного мовлення.

Уміння свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності, підбирати влучні слова, продукувати тексти усної та письмової форм свідчить про високу внутрішню культуру особистості, про прояв у неї певних літературно-творчих здібностей, тобто сформованість творчо-практичного компоненту образного мовлення.

Результати вивчення сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення в молодших школярів зі збереженим та зі зниженим зором наведені у таблиці 2.7.

Результати дослідження рівня сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення у молодших школярів зі збереженим та зі зниженим зором показали, що в обох категорій респондентів він характеризується як низький. Як свідчать дані таблиці 2.6 35,2 % молодших школярів зі зниженим зором і 38,7 % їх однолітків зі збереженим зором віднесено до низького рівня сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення. Значно більше молодших школярів зі зниженим (25,3 %), ніж зі збереженим зором (19,8 %) показали дуже низький рівень сформованості вмінь вище вказаного компоненту.

Досить малочисельною і майже з однаковими відсотковими співвідношеннями є чисельність груп молодших школярів зі збереженим та зі зниженим зором, які показали високий рівень сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення, відповідно 15,9 % та 14,4 %.

Із переліку завдань, які пропонувалися учням для визначення рівня сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення, найлегшим виявився усний переказ тексту. Так, рівень його сформованості у обох категорій осіб характеризується як середній. Крім того, слід констатувати, що усний переказ тексту краще виконали молодші школярі зі зниженим зором, ніж учні зі збереженим зором. Дану особливість можна спостерігати за кількістю учнів, які були віднесені до різних рівнів

Таблиця 2.7

**Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості  
творчо-практичного компоненту образного мовлення**

Показники	Рівні	Стан зору та клас					
		знижений			збережений		
		3 кл.	4 кл.	СП	3 кл.	4 кл.	СП
підбір лексико-семантичних виразників образності	високий	21,7	25,7	23,7	27,6	27,2	27,4
	середній	24,7	28,4	26,5	28,9	37,0	32,9
	низький	34,9	29,7	32,3	30,3	21,0	25,7
	дуже низький	18,7	16,2	17,5	13,2	14,8	14,0
усний переказ тексту	високий	17,4	20,3	18,9	13,2	18,5	15,8
	середній	36,2	39,1	37,6	30,3	35,8	33,1
	низький	21,7	22,8	22,3	36,8	28,4	32,6
	дуже низький	24,7	17,8	21,2	19,7	17,3	18,5
письмовий твір-опис	високий	-	1,4	0,7	3,9	4,9	4,4
	середній	10,1	12,2	11,1	10,6	11,1	10,9
	низький	53,6	48,6	51,1	56,6	59,3	57,9
	дуже низький	36,3	37,8	37,1	28,9	24,7	26,8
<b>середній показник</b>	<b>високий</b>	<b>13,0</b>	<b>15,8</b>	<b>14,4</b>	<b>14,9</b>	<b>16,9</b>	<b>15,9</b>
	<b>середній</b>	<b>23,7</b>	<b>26,6</b>	<b>25,1</b>	<b>23,3</b>	<b>28,0</b>	<b>25,6</b>
	<b>низький</b>	<b>36,7</b>	<b>33,7</b>	<b>35,2</b>	<b>41,2</b>	<b>36,2</b>	<b>38,7</b>
	<b>дуже низький</b>	<b>26,6</b>	<b>23,9</b>	<b>25,3</b>	<b>20,6</b>	<b>18,9</b>	<b>19,8</b>

сформованості вміння вживати виразники образності в усних переказах (табл. 2.7). Загальновідомо, що в сприйманні інформації на слух, якою є запропонований для переказу текст, важливе значення має вміння слухати та

слухова увага, відповідно, на нашу думку, у дітей зі зниженим зором відбулася активізація слухового аналізатору, спрямована на компенсацію порушеного зору. Адже, як відомо із досліджень в тифлопсихології (О.Г.Литвак, І.О.Сасіна, Є.П. Синьова, Л.І.Солнцева та ін.) у дітей з порушеннями зору тонка і чутлива диференціація слухового сприймання починає формуватися вже в молодшому дошкільному віці та має компенсаторне значення.

Найважчим для обох категорій осіб було написання твору. Лише 1,4 % учнів зі зниженим зором 4-х класів на високому рівні впоралися із даним завданням. Серед учнів зі зниженим зором 3-х класів високого рівня не виявлено. У свою чергу лише 3,9 % учнів зі збереженим зором 3-х класів та 4,9 % 4-х класів показали високий рівень при написанні твору-опису.

Загалом, сформованість вмінь вживати виразники образності у творах молодшими школярами зі збереженим та зі зниженим зором характеризується низьким рівнем, і він характерний більш, ніж половині опитаних респондентів.

Розглянемо більш детально кількісну та якісну характеристику рівнів сформованості творчо-практичного компоненту у молодших школярів зі збереженим та зі зниженим зором враховуючи виконання кожного завдання, а саме: підбирати лексико-семантичні виразники образності; усний переказ тексту та письмовий твір-опис. Результати сформованості вміння підбирати лексико-семантичні виразники образності представлені в таблиці 2.8.

Результати дослідження показали, що половина опитаних молодших школярів зі зниженим зором (близько 50,2 %) та більше половини учнів без порушень зору (близько 60,3 %) без особливих труднощів справилися з запропонованими їм завданнями, тобто показали високий та середній рівні сформованості вміння підбирати лексико-семантичні виразники образності. На наш погляд, такі високі результати пов'язані з тим, що завдання такого типу учні вже виконували на уроках української мови, що засвідчив аналіз їхніх робочих зошитів та підручників для учнів 3 і 4 класів.

Таблиця 2.8

**Розподіл учнів за рівнями сформованості вміння підбирати  
лексико-семантичні виразники образності**

Рівні сформованості	Учні зі зниженим зором			Учні зі збереженим зором		
	3 кл.	4 кл.	С.П.	3 кл.	4 кл.	С.П.
високий	21,7	25,7	23,7	27,6	27,2	27,4
середній	24,7	28,4	26,5	28,9	37,0	32,9
низький	34,9	29,7	32,3	30,3	21,0	25,7
дуже низький	18,7	16,2	17,5	13,2	14,8	14,0

Хоча необхідно зазначити, що були учні як серед опитаних респондентів зі зниженим зором, так і без порушень зору, які не змогли правильно виконати запропоновані завдання і відповідно показали дуже низький рівень сформованості вище зазначених умінь (близько 17,5 % та 14 % відповідно).

Розглянемо більш детально помилки, яких припускалися молодші школярі в процесі виконання вправ на підбор синонімів, омонімів, антонімів та порівнянь.

Так, аналіз робіт учнів дозволив встановити такі типові помилки при підборі антонімів: використання замість антонімів тих самих слів, але з запереченням *не* (*велика річка – не великий струмок*); до запропонованого слова підібране не протилежного йому за значенням, а відмінне від нього (*струмок вузенький, а річка – довга*); вживання слів за змістом далеких від потрібних (*мілководний струмок – прісна, красива, Дніпро* тощо); вживання русизмів (*Струмок швидко мчав з гори, а річка бистро несла свої води*). Щоб встановити правильний зв'язок між протилежними за змістом словами (тобто підібрати антоніми) необхідно чітко розуміти лексичне значення кожного із



слів та вмінні встановлювати між ними певний взаємозв'язок. Це необхідно враховувати в роботі з формування даних умінь.

У свою чергу при доборі синонімів молодшими школярами були допущені наступні помилки: вживання антонімів замість синонімів; невміння використовувати граматичні особливості слова (*тихий - тихенький*); встановлення надто спрощених зв'язків між відомими їм словами (*дзвінка пісня – красива*); вживання слів, за змістом далеких від потрібних (*спритний горобчик – смішний, маленький, працьовитий тощо*); вживання русизмів або діалектизмів. Помилки, яких припустилися учні при доборі синонімів ми пов'язуємо з тим, що вони плутали синоніми та антоніми; за синоніми вважали ті слова, які часто разом вживаються або можуть в окремих контекстах замінити одне одного; не враховували лексичне значення слова.

При виявленні рівня вміння підбирати багатозначні слова, омоніми також були відмічені типові помилки: коли учні знають тільки одне значення слова і не мають достатнього досвіду користування ним в різних ситуаціях; знають декілька значень слова та не усвідомлюють смислової спорідненості між ними. Аналіз дитячих робіт показав, що діти частіше вживали слово в тих значеннях, які вони вже зустрічали в реченнях, художніх творах тощо і рідше наводили ті, з якими вони зустрічаються кожен день, більш конкретні та зрозумілі їм.

Аналіз виконання молодшими школярами зі зниженим зором та без порушень зору завдань, які були спрямовані виявлення у них умінь підбирати порівняння, показали, що для обох категорій учнів ці завдання виявилися досить складними. Хоча помилки, яких припускалися обидві категорії дітей, дещо різнилися. Для дітей зі зниженим зором були характерні помилки у підборі слів, лексичне значення яких для них було складним для розуміння, внаслідок чого їм важко було встановлювати належні зв'язки між ними (наприклад, *залізний замок – залізний характер* або *черства буханка – черства душа*). Це можна пояснити тим, що вживання слів у переносному значенні потребує безпосереднього виділення суттєвих ознак того чи іншого предмета

або об'єкта, а внаслідок збідненого чуттєвого досвіду дітям зі зниженим зором це дається значно важче, ніж їх зрячим одноліткам. Даних помилок припускалися і молодші школярі з нормотиповим зором, але меншою мірою.

У молодших школярів без порушень зору найбільш типовою була помилка невдалого користування аналогією при підборі порівнянь (*золота голова – золоті вуха*, тобто ті, які дуже гарно чують, тощо). Даних помилок припускалися й діти зі зниженим зором.

Типовими для обох категорій дітей були помилки, пов'язані з недостатнім досвідом у користуванні певним словом (*двірник – працівник*, який підтримує порядок і чистоту на подвір'ї, і *двірник – пристрій* для механічного витирання скла автомобіля).

Таким чином, аналіз помилок, яких припускалися молодші школярі зі зниженим зором при підборі лексико-семантичних виразників образності, свідчать про те, що не можна вводити дані виразники образності лише для того, щоб посилити яскравість мовлення дітей, не досягнувши перед тим правильного розуміння ними цих слів у прямому значенні. Крім того, активну роботу слід проводити над збагаченням та уточненням їх уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності.

Результати дослідження рівнів сформованості в учнів з нормальним та зі зниженим зором 3-х та 4-х класів вміння вживати виразники образності в усних переказах наведені в таблиці 2.9.

Результати дослідження показали, що в обох категорій молодших школярів спостерігається переважно середній рівень сформованості вживати виразники образності в усних переказах, відповідно це в середньому 37,6 % учнів зі зниженим зором та 33,1 % учнів без порушень зору.

Низький рівень сформованості вміння вживати виразники образності в усних переказах зафіксовано в 22,3 % учнів зі зниженим зором та у 32,6 % учнів зі збереженим зором. В усних переказах цієї категорії учнів були наявні відхилення від авторського, спостерігалися недоліки в побудові зв'язного

висловлювання – відхилення від плану, поодинокі вживалися авторські лінгвістичні та літературознавчі виразники образності.

**Таблиця 2.9**

**Розподіл учнів за рівнями сформованості вміння вживати виразники образності в усних переказах**

Рівні сформованості	Учні зі зниженим зором			Учні зі збереженим зором		
	3 кл.	4 кл.	С.П.	3 кл.	4 кл.	С.П.
високий	17,4	20,3	18,9	13,2	18,5	15,8
середній	36,2	39,1	37,6	30,3	35,8	33,1
низький	21,7	22,8	22,3	36,8	28,4	32,6
дуже низький	24,7	17,8	21,2	19,7	17,3	18,5

Учнів, які показали дуже низький рівень сформованості вміння вживати виразники образності в усних переказах, серед молодших школярів зі зниженим та зі збереженим зором зафіксована майже однакова кількість, відповідно 21,2% та 18,5 %. До цієї категорії потрапили учні з низьким рівнем розвитку мовлення, які переказували окремі фрагменти змісту тексту, що не утворювали зв'язного тексту. У їх мовленні були відсутні не лише лінгвістичні та літературознавчі виразники образності, вжиті автором, але й будь-які.

Результати вивчення вміння молодшими школярами вживати виразники образності у власних зв'язних висловлюваннях, у творах, представлені в таблиці 2.10.

Результати вивчення рівнів сформованості у молодших школярів зі зниженим та зі збереженим зором вміння вживати виразники образності у власних творах-описах показали, що це досить складний для них вид роботи. Слід констатувати, що він характеризується як низький для обох категорій опитаних нами респондентів та становить їх більшу частину, тобто це 51,1 %

молодших школярів зі зниженим зором та 57,9 % учнів зі збереженим зором. Для творів учнів, які були віднесені до низького рівня, характерні помилки в побудові самого твору, а саме: безсистемність викладу; дублювання змісту попередніх частин тексту; смислові розриви у викладах змісту; невдалі початкові і кінцеві частини тексту, логічно не пов'язані з основною частиною; незавершеність, необґрунтованість висловлених тверджень; відсутність смислового зв'язку між реченнями або абзацами; непослідовне розташування абзаців або їх відсутність тощо. Крім того, зовсім не вживаються слова та вислови з емоційно-експресивним забарвленням; поодинокі зустрічаються лінгвістичні та літературознавчі вирази образності (переважно стандартні), тобто ті, що учні чують найчастіше (наприклад, *золота осінь*), або ті, що були запропоновані експериментатором під час підготовчої роботи до написання твору (наприклад, «розмалювала» тощо).

Таблиця 2.10

**Розподіл учнів за рівнями сформованості вміння вживати  
виразники образності у творах**

Рівні розвитку	Учні зі зниженим зором			Учні зі збереженим зором		
	3 кл.	4 кл.	С.П.	3 кл.	4 кл.	С.П.
високий	-	1,4	0,7	3,9	4,9	4,4
середній	10,1	12,2	11,1	10,6	11,1	10,9
низький	53,6	48,6	51,1	56,6	59,3	57,9
дуже низький	36,3	37,8	37,1	28,9	24,7	26,8

Досить чисельною була й категорія молодших школярів, яких за результатами дослідження було віднесено до дуже низького рівня сформованості вміння вживати виразники образності у власних творах. Так, в середньому це 37,1 % учнів зі зниженим зором та 26,8 % учнів зі збереженим

зором. Твори цієї категорії учнів склалися з окремих речень, які не утворюють зв'язного тексту та не містять інтерпретації образів. Виразники образності відсутні.

Серед учнів зі зниженим зором 3-х класів високого рівня зафіксовано не було, і лише 1,4 % учнів зі зниженим зором 4-х класів та 3,9 % учнів 3-х, 4,9 % учнів 4-х класів, які мали збережений зір, були віднесені до високого рівня сформованості вище зазначених умінь. Твори цієї незначної частини учнів характеризувалися співвідношенням реальності до їх креативної образності мовлення. Ці учні досить вправно словесно «малювали», тобто в їх мовленні були вжиті слова і вислови з емоційно-експресивним забарвленням, а також лінгвістичними і літературознавчими виразниками образності. Крім того, зміст відповідав заголовку та була розкрита його основна думка; наявні зачин, основна частина і кінцівка; складові частини тексту виділено абзацами. Наведемо приклад одного із таких творів.

Андрій Ш. (учень 3-го класу, зір в нормі).

*Осінній ліс*

*У ліс прийшла золота осінь.*

*Наче майстер ювелірних справ покрила всі листочки на деревах тонесеньким шаром золота. Золотаві, пишно вбрані дерева стоять гордо, мов величні правителі лісу. Лише листочки тихесенько перешіптуються про те, що скоро доведеться покинути рідну домівку.*

*Такі ж невеселі та тривожні голоси птахів. Пташки збираються разом та про щось тривожно радяться. Мабуть про наближення суворої зими.*

*Гарно, але сумно в осінньому лісі.*

Середній рівень сформованості вміння вживати виразники образності у власних творах-описах зафіксовано у незначної частини молодших школярів, але суттєвої різниці між учнями зі зниженим та зі збереженим зором, а також між учнями 3-х та 4-х класів в ході дослідження відмічено не було. У творах цієї категорії учнів наявні всі складові частини, але поодинокі вживаються або зовсім не вживаються слова та вислови з емоційно-експресивним

забарвленням; висловлювання насичене лінгвістичними і літературознавчими виразниками образності.

Таким чином, результати дослідження сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення у молодших школярів зі зниженим та зі збереженим зором показали, що у 3 класі *на високому рівні* за результатами трьох зрізових завдань констатувального експерименту, спрямованого на вивчення творчо-практичного компоненту образного мовлення, перебувало 13,0 % учнів зі зниженим і 14,9 % зі збереженим зором, *на середньому* відповідно 23,7 % і 23,3 %, *на низькому* – 36,7 % і 41,2 %, *на дуже низькому* – 26,6 % і 20,6 %. У 4 класі *на високому рівні* перебувало 15,8 % учнів зі зниженим зором і 16,9 % учнів зі збереженим зором, *на середньому* – відповідно 26,6% і 28,0 %, *на низькому* – 33,7 % і 36,2 %, *на дуже низькому* – 23,9% і 18,9 %.

Отже, слід констатувати, що розвиток творчо-практичного компоненту образного мовлення у молодших школярів зі збереженим та зі зниженим зором знаходиться приблизно на одному рівні. Також спостерігається незначний розвиток даного компоненту образного мовлення від класу до класу. У зв'язних висловлюваннях учнів найчастіше зустрічаються синоніми; дуже рідко, можна сказати поодинокі, зустрічається самостійне використання у зв'язному тексті епітетів, порівнянь та фразеологізмів.

Таким чином, недостатній рівень володіння молодшими школярами як зі зниженим, так і зі збереженим зором лексикою образного мовлення обмежує їх активний словниковий запас та не сприяє формуванню культури мовлення.

Спираючись на те, що образне мовлення є показником якісного, емоційно багатого мовлення [26; 42; 130; 202 та ін.] в програму нашого дослідження входило вивчення рівнів сформованості емоційного компоненту образного мовлення молодших школярів. Результати дослідження наведені в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

**Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості  
емоційного компоненту образного мовлення (дані у %)**

Показники	Рівні сформованості	Учні зі зниженим зором			Учні зі збереженим зором		
		3 кл.	4 кл.	С.П.	3 кл.	4 кл.	С.П.
читання тексту	високий	-	4,1	2,1	18,4	37,0	27,7
	середній	30,4	31,1	30,7	46,1	33,4	39,7
	низький	36,2	37,8	37,0	28,9	24,7	26,8
	дуже низький	33,4	27,0	30,2	6,6	4,9	5,8
відповіді на запитання до тексту	високий	14,5	16,2	15,3	22,4	28,4	25,4
	середній	27,7	28,4	28,1	36,8	40,7	38,7
	низький	39,1	37,8	38,4	29,1	22,3	25,7
	дуже низький	18,7	17,6	18,2	11,7	8,6	10,2
<b>середній показник</b>	<b>високий</b>	<b>7,3</b>	<b>10,1</b>	<b>8,8</b>	<b>20,4</b>	<b>32,7</b>	<b>26,5</b>
	<b>середній</b>	<b>29,0</b>	<b>29,7</b>	<b>29,3</b>	<b>41,5</b>	<b>37,1</b>	<b>39,2</b>
	<b>низький</b>	<b>37,6</b>	<b>37,8</b>	<b>37,7</b>	<b>29,0</b>	<b>23,5</b>	<b>26,3</b>
	<b>дуже низький</b>	<b>26,1</b>	<b>22,3</b>	<b>24,2</b>	<b>9,1</b>	<b>6,7</b>	<b>8,0</b>

Виявлення рівнів розвитку емоційного компоненту образного мовлення молодших школярів показав, що він має певну різницю щодо сформованості у дітей зі збереженим та зі зниженим зором. Зокрема, у молодших школярів зі збереженим зором рівень сформованості даного компоненту образного мовлення характеризується як середній (39,2 %), а в учнів зі зниженим зором

– як низький (37,7 %). Крім того, частка молодших школярів 3-4 класів зі зниженим зором, у яких в ході дослідження було зафіксовано високий рівень, становить лише 8,8 %, тоді як учнів зі збереженим зором втричі більше – 26,5 %. Показники дуже низького рівня також вказують на те, в учнів зі зниженим зором (24,2 %) значно гірше сформований емоційний компонент образного мовлення, ніж в учнів зі збереженим зором (8,0 %). Щодо низького рівня сформованості емоційного компоненту образного мовлення, то серед учнів зі збереженим зором він зафіксований у 26,3 % опитаних респондентів, а серед учнів зі зниженим зором – у 37,7 %.

Аналіз даних результатів дослідження дав можливість констатувати, що визначені вище рівні сформованості емоційного компоненту образного мовлення є характерними як для учнів 3-х, так і 4-х класів зі збереженим та зі зниженим зором.

Слід також констатувати, що рівень розвитку образного мовлення у молодших школярів зі збереженим зором змінюється на краще з віком дітей. Так, наприклад, в учнів зі збереженим зором 3-х класів високий рівень характерний для 20,4 %, тоді як в учнів 4-х класів він уже зафіксований у 32,7 %. Учні зі збереженим зором з низьким (23,5 %) та дуже низьким рівнями (6,7 %) у 4-х класах зафіксовано менше у порівнянні з учнями цієї ж категорії 3-х класів, відповідно – 29,0 % та 9,1 %.

Щодо зміни з віком показника рівня сформованості емоційного компоненту образного мовлення в учнів зі зниженим зором 3-х та 4-х класів то слід відмітити, що не простежується достатня позитивна вікова динаміка його зміни як в учнів зі збереженим зором. Зокрема, з віком на 2,8 % збільшилася кількість дітей із високим рівнем сформованості емоційного компоненту образного мовлення та на 3,8 % зменшився відсоток дітей зі зниженим зором із дуже низьким рівнем.

Якісний та кількісний аналіз відповідей дітей на завдання, які пропонувалися учням під час вивчення емоційного компоненту образного мовлення показав, що для категорії дітей зі зниженим зором важчим виявилось



завдання емоційно та виразно прочитати текст ніж дати відповіді на запитання до нього.

Виразність читання безпосередньо впливає на розуміння та усвідомлення прочитаного, в тому числі виразників образності вжитих автором у тексті [57]. Розвиток навички виразного читання дає змогу читачеві виразно, чітко вимовляти слова, речення, фрази та загалом контролювати весь процес читання. Але щоб читання було виразним, учень має дотримуватися розділових знаків, логічних пауз та логічного наголосу, вміти підібрати тон та необхідний темп читання, надати тексту певної емоційної забарвленості. Відповідно на виразність читання впливають всі показники навички читання, а саме: правильність, свідомість та швидкість.

У дослідженнях Н.С. Костючек, В.В. Купрас, Чигринової, Т.П. Свиридюк, С.В. Федоренко та ін. були визначені особливості формування навички читання у дітей з порушеннями зору. Зокрема С.В. Федоренко вказує на те, що учні зі зниженим зором, в силу порушення зорової системи (порушення цілісності сприймання, окорухової функції, периферійного та бінокулярного зору, фіксації погляду, прослідковуючої функції) часто не помічають розділових знаків, початку і кінця речення, не одразу знаходять слова, які притягують до себе логічний наголос, порушують синтаксичні зв'язки всередині речення. Також для даної категорії дітей характерна незакінчена інтонація при читанні речень, оскільки вузьке поле зору (звуження чи випадіння окремих його ділянок), недостатність бінокулярного зору, відсутність цілісності та одночасності сприймання не дає можливості передбачити розділовий знак, а це заважає, в свою чергу, правильній модуляції голосу, робить читання монотонним, інтонаційно незавершеним [164, с. 98-99].

За результатами дослідження високий рівень при читанні тексту показали лише 2,1 % учнів зі зниженим зором, тоді як серед учнів зі збереженим зором 27,7 % респондентів було віднесено до даного рівня.

Середній рівень зафіксовано у 30,7 % досліджуваних молодших школярів зі зниженим зором та у 39,7 % учнів 3-4 класів зі збереженим зором.

У 37,0 % молодших школярів зі зниженим зором та у 26,8 % учнів збереженим зором зафіксовано низький рівень вмінь емоційно та виразно читати текст.

Лише незначна частина, а це 5,8 % учнів зі збереженим зором, показали дуже низький рівень вмінь виразно читати текст. За результатами, які показали учні 3-4 класів дітей зі зниженим зором, 30,2 % даної категорії дітей були віднесені до дуже низького рівня сформованості навички читання. Під час читання молодші школярі, які були віднесені до дуже низького рівня припускалися багатьох помилок у закінченнях, переставляли літери і склади, припускалися також численних помилок мовного характеру. В більшості випадків читали по складах, не дотримуючись пауз між реченнями і смисловими групами слів. Відповідно читання молодших школярів як зі збереженим, так і зі зниженим зором було монотонним без дотримання інтонації початку і кінця речення, спостерігалися неправильні наголоси та невиправдані смислові паузи в середині речень.

Значну різницю у кількості молодших школярів зі збереженим (5,8 %) та зі зниженим зором (30,2 %), які були віднесені до дуже низького рівня сформованості навички виразного читання, ми пов'язуємо з тим, що цю групу представляють діти зі складними зоровими захворювання (атрофія зорового нерва, афакія, відшарування сітківки, глаукома, дегенерація сітківки, ністагм, катаракта) та низькою гостротою зору (VIS від 0,05 до 0,3). Отже, низькі показники виразності читання обумовлюється порушеннями окорухових функцій, зниженням гостроти зору, внаслідок чого учні не бачать розділових знаків всередині та в кінці речення, не виділяють слів з логічним наголосом, не розуміють слів з абстрактним значенням, словосполучень та образних висловлювань, не встановлюють взаємозв'язки усередині речення. Разом із тим, на процес читання впливає не лише порушеннями швидкості і правильності читання, а й недоліки загального мовленнєвого розвитку,

збідненість предметних уявлень, мовнорухові порушення, порушення ритму дихання, слабкість голосових зв'язок даної категорії учнів.

Зазначимо, що хоча для перевірки навички виразного читання тексту були створені всі необхідні дидактичні (перевірка після надання зразка для виразного читання та самостійної роботи із текстом) та спеціальні вимоги (організація належних офтальмо-педагогічних вимог, залучення тифлотехнічних засобів навчання, пояснення незрозумілих слів перед первинним читанням тексту), все ж у молодших школярів зі зниженим зором 3-4-х класів констатовано низький та дуже низький рівні сформованості навички читання, що негативно впливає на процес сприймання та усвідомлення вжитих у тексті виразників образності, адже виразне читання визначає ступінь розуміння прочитаного і таким чином підвищує свідомість читання. Для цієї категорії дітей, в силу особливостей зорового порушеннями, є проблематичним самостійне опрацювання виразників образності, що вживаються в описових та художніх текстах, і вони потребують посиленого педагогічного керівництва.

Результати виконання дітьми другого завдання, яке входило в структуру експериментального дослідження із вивчення рівнів сформованості емоційного компоненту образного мовлення в учнів 3-4 класів, в якому слід було дати відповіді на запитання до прочитаного тексту «Ранок улітку» (за Панасом Мирним), дали можливість зробити подані нижче висновки.

У молодших школярів зі збереженим зором зафіксовано середній (38,7%), а в учнів зниженим зором низький (38,4 %) рівні вміння давати відповіді на запитання до прочитаного тексту. Високий рівень відмічено у 25,4 % учнів зі збереженим зором та у 15,3 % учнів зі зниженим зором. Молодших школярів 3-4 класів, які за результатами дослідження були віднесені до дуже низького рівня, серед респондентів зі збереженим зором зафіксовано 10,2 %, а серед учнів зі зниженим зором – 18,2 %.

Отже у молодших школярів зі збереженим зором краще сформована навичка вмінь давати відповіді на запитання до прочитаного тексту ніж у їх

ровесників зі зниженим зором. Разом з тим, наявність дуже низького та низького рівнів сформованості вище вказаної навички у обох категорій учнів свідчить про необхідність залучення в освітній процес більш ефективних методів та прийомів роботи над аналізом змісту тексту та розвитком мовлення.

Дамо якісну характеристику відповідей молодших школярів. Так, з'ясування емоційного враження від прочитаного тексту показало, що абсолютно всі досліджуванні на запитання: «Чи сподобався вам текст?» дали стверджувальні відповіді, але лише незначна частина, тобто 15,3 % учнів зі зниженим зором та 25,4 % учнів зі збереженим зором, змогли дати пояснення що саме їм сподобалося? Наприклад: Оля В. (4 клас, гіперметропічний астигматизм, ГЗрКр - 0,3/0,2) – «Мені сподобалося як Ви прочитали текст і там так гарно сказано про те, як сонечко цілувало все навколо своїми промінчиками. Я теж люблю грітися на сонечку і підставляти йому своє личко»; Віталій О. (3 клас, зір в нормі) – «В тексті дуже красиво написано як сходить сонце, як воно всіх цілує, як всі йому раді, співають та вітаються з ним, все таке свіже та чисте»; Ярослав Ш. (периферична дегенерація сітківки OD, міопія середнього ступеню OS, збіжна косоокість, ГЗрКр - 0,15/0,6) - «Сподобався тим, що всі жителі проснулися і люди, і птахи, і тварини, що всі підуть працювати раді та веселі. Встало веселе сонце і з усіма поділилося своїми промінцями щастя» тощо.

На наступне запитання: «Який настрій виник у вас після прослуховування даного тексту?» більшість дітей як зі збереженим (66,7 %), так і зі зниженим зором (55,2 %) відразу починали перераховувати: радісний, веселий, чудовий тощо. Разом з тим, маємо констатувати, що близько 23,8 % молодших школярів зі зниженим та 10,8 % зі збереженим зором відповіли, що «ніякий» або «не знаю». Ще більший відсоток дітей обох категорій не змогли також визначити почуття, які викликав у них текст, зокрема це – 24,2% учнів зі збереженим та 34,3 % учнів зі зниженим зором. Можна вважати, що на дану категорію дітей текст, який був насичений значною кількістю виразників образності (*Край неба жевріло рожевим вогнем; пучок світла поливсь; сонце*

*обливало землю рожевим світлом ... цілувало тисячами своїх гарячих іскорок ... пестило теплом свого проміння; обізвалась трава; струшуючи срібну росу і т.д.), не справив певного емоційного враження через його нерозуміння. Як показали наші спостереження та бесіди із дітьми, вони не зрозуміли даний текст і кожен виразник образності, який був вжитий в тексті, потребував пояснень. У процесі пояснення виразників образності учням зі зниженим зором було помічено, що в даній категорії дітей досить бідні уявлення про предмети та явища навколишньої дійсності, на які можна було б спиратися в процесі пояснення вжитих в тексті виразників образності. Як результат – доводилося пояснювати і значення багатьох слів, що становили основу для розуміння того чи іншого виразника образності. Так, в образному висловлюванні: «Луги, струшуючи срібну росу, розляглися» пояснення безпосереднього лексичного значення потребувало спочатку кожне слово з визначенням його характерних ознак, а потім ще й їх переносне значення.*

Про бідність та недостатність уявлень молодших школярів зі зниженим зором свідчили також їх відповіді на запитання до тексту. Зокрема, близько 25,9 % учнів зі зниженим зором не змогли назвати, яка частина доби закінчилася; ще 28,8 % не змогли назвати найважливішу ознаку літнього світанку. Слід також зауважити, що серед учнів зі збереженим також були такі, що не змогли дати відповіді на вказані вище питання, але їх відсоток був значно меншим, відповідно це – 11,5 % та 9,5 %.

На запитання: «Чи доводилося вам спостерігати світанок, розкажіть?» ствердні відповіді ми отримали лише від 12,2 % учнів зі зниженим зором та 24,2 % молодших школярів зі зниженим зором. отже обидві категорії учнів мають недостатній життєвий досвід аби при читанні запропонованого їм тексту мати знання та уявлення, близькі до авторських, щоб могли їх з допомогою слів тексту та виразників образності, вжитих у ньому, активізувати, а головне – відчувати ті самі почуття та настрої. Діти, які бачили схід сонця, розповіли про це так: Назар (3 клас, зір в нормі) – коли я слухав текст я відразу згадав, як я бачив схід сонця, коли ми з татом були на

риболовлі. Спочатку лише щось засвітилося, наче хтось включив прожектор, а потім з'явився кусочок сонця, потім більше і потім все сонце вийшло – було дуже гарно; Марина Б. (4 клас, афакія, амбліопія високого ступеня, ГЗрКр 0,08/1,0) – вдалині потроху появляється світло і ось так потроху, спочатку оранжеве, а потім стає звичного нам жовтого кольору) тощо.

Більшість учнів зі збереженим (69,6 %) та зі зниженим зором (73,9 %) на запитання: «Яким ви уявили собі світанок, описаний Панасом Мирним», здійснювали переказ тексту. Лише незначна частина дітей вносила у свій опис елементи творчості, спираючись на зміст тексту, свої враження від почутого та власний життєвий досвід це – 8,4 % учнів зі зниженим зором та 10,2 % зі збереженим зором. Наприклад: Іринка К. (4 клас, зір в нормі) – «Стою я на горі і тут далеко за горизонтом починає просипатися сонечко. Спочатку проснувся один його промінчик, потім другий, а там і з'явилася його яскраво червона, як вогонь, серединка. Так красиво. Щоб помилуватися цим просипається все довкола – і люди, і пташки, і дерева. Все оживає і радіє». Іванна З. (4 клас, вроджений ністагм, гіперметропія середнього ступеню, ГЗрКр 0,08/1,0) – «Сонечко встає дуже красиво. Десь далеко починає спочатку горіти, наче якась кругла тарілка. Далі з'являються дітки сонечка – веселі промінчики, які починають скрізь заглядати і всіх будити – звірів, метеликів, людей. Всі раді та щасливі ідуть працювати».

22,0 % молодших школярів зі зниженим зором та 15,9 % зі збереженим зором сказали, що не знають і навіть на стимулюючі запитання: «Згадай як автор описав світанок у тексті? Які слова для цього використав? Які події відбувалися? тощо» все одно відмовчувалися і намагалися уникнути розмови. Вочевидь, в даному випадку спрацювало знову ж таки не розуміння прочитаного тексту (попри попередньо проведений його аналіз), або недостатній запас уявлень, а також бідність лексичного запасу слів та недосконалі вміння будувати зв'язні розповіді.

Важливим в контексті нашого дослідження було з'ясування питання: «Які слова в тексті вжиті в переносному значенні?». Так, 15,3 % учнів зі

зниженим зором та 25,4 % зі збереженим зором правильно знайшли виразники образності в тексті та змогли пояснити значення більшості з них. Ще 28,1 % молодших школярів зі зниженим та 38,7 % зі збереженим зором справилися із завданням правильно, але не змогли пояснити значення та ролі більшості виразників образності, вжитих в тексті. Не виконали дане завдання 18,2 % учнів зі зниженим зором та 10,2 % учнів зі збереженим зором.

Отже, результати вивчення рівнів сформованості емоційного компоненту образного мовлення учнів 3-4-х класів дали можливість констатувати, що у молодших школярів зі зниженим зором він характеризується як низький, тобто читання монотонне без дотримання інтонації та пауз із порушенням правил вимови; ця категорія дітей переважно самостійно виконує завдання за змістом твору, але усвідомлює лише його фактичний зміст без аргументації власного ставлення та не може пояснити свої почуття та емоції від прочитаного; знаходить у тексті засоби художньої виразності, хоча й неповно розуміє їх функції в творі; у відповідях на запитання поодинокі використовує виразники образності, вжиті в тексті; припускається мовних і мовленнєвих помилок.

Наводимо порівняльну характеристику сформованості образного мовлення в молодших школярів за трьома виділеними нами компонентами, а саме: когнітивним, творчо-практичним та емоційним (табл. 2.12).

Результати порівняльного аналізу показали, що в молодших школярів зі збереженим зором зафіксований середній, а в учнів зі зниженим зором низький рівні розвитку образного мовлення за всіма визначеними компонентами. Маємо зазначити, що високий рівень сформованості образного мовлення показала значна частка учнів з нормотиповим зором, на відміну від учнів зі зниженим зором. Особливо чітко це простежується у сформованості емоційного компоненту образного мовлення. Так, до високого рівня сформованості емоційного компоненту образного мовлення було віднесено лише 8,8 % учнів зі зниженим зором, тоді як учнів зі збереженим зором зафіксовано на 17,7 % більше. Дані особливості спостерігаються у

сформованості високого рівня образного мовлення й за іншими компонентами.

**Таблиця 2.12**

**Порівняльна таблиця рівнів сформованості образного мовлення за когнітивним, творчо-практичним та емоційним компонентами у молодших школярів 3-4-х класів (у %)**

Компоненти	Рівні сформованості	Категорія учнів	
		знижений зір	збережений зір
Когнітивний	високий	14,0	26,3
	середній	32,2	38,0
	низький	41,2	31,8
	дуже низький	12,6	3,9
Творчо-практичний	високий	14,4	15,9
	середній	25,1	25,6
	низький	35,2	38,7
	дуже низький	25,3	19,8
Емоційний	високий	8,8	26,5
	середній	29,3	39,2
	низький	37,7	26,3
	дуже низький	24,2	8,0

Відмінності в розвитку образного мовлення молодших школярів 3-4 класів зі збереженим та зі зниженим зором можна спостерігати (табл. 2.11) і за відсотком дітей цієї та іншої категорії, що були віднесені до дуже низького



рівня. Так, за когнітивним компонентом, 12,6 % учнів зі зниженим зором були віднесені до дуже низького рівня, а учнів зі збереженим зором майже втричі менше (3,9 %). Таку особливість щодо розподілу за дуже низьким рівнем сформованості образного мовлення ми можемо спостерігати і за іншими компонентами (емоційний, творчо-практичний).

Найкраще в обох категорій учнів сформований когнітивний компонент. Найгірше у молодших школярів зі зниженим зором сформований емоційний компонент, а у молодших школярів зі збереженим зором – творчо-практичний. Такий стан ми пов'язуємо з тим, що в умовах порушеного зорового сприймання значно звужується можливість наслідування та прояву різних емоційних станів і розуміння експресивного мовлення (І.М. Гудим, В.З.Денискіна, О.Г. Литвак, Л.І. Солнцева та ін.). Для даної категорії дітей також характерне невиразне монотонне читання, що ускладнює виділення ними слів з логічним наголосом та безпосередньо впливає на розуміння слів з абстрактним значенням, словосполучень та образних висловлювань (Л.С.Вавіна, Н.С. Костючек, В.В. Купрас, І.П. Чигринова, С.В. Федоренко та ін.). Крім того, збіднений чуттєвий досвід, недостатність життєвих вражень, а також формальне засвоєння значення багатьох слів (Л.С. Вавіна, М.І.Земцова, І.С. Моргуліс, Є.П. Синьова та ін.) перешкоджають учням зі зниженим зором повною мірою зрозуміти та розкрити свої почуття та емоції від прочитаного художнього тексту, насиченого виразниками образності.

Розглянемо загальний показник рівня сформованості образного мовлення учнів 3-4 класів зі зниженим та збереженим зором, який у відсотковому співвідношенні представлений у табл. 2.13 та на рис. 2.1.

Результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення рівня розвитку образного мовлення в учнів 3-4 класів, показали, що в молодших школярів зі збереженим зором він характеризується переважно як середній (34,3 %), а в учнів зі зниженим зором – як низький (38,0 %).

Таблиця 2.13

**Розподіл учнів 3-4 класів за рівнями сформованості образного мовлення (у %)**

<b>Середній показник</b>	<b>високий</b>	11,4	13,3	12,4	20,0	26,0	23,0
	<b>середній</b>	27,9	29,8	28,8	34,1	34,5	34,3
	<b>низький</b>	38,4	37,8	38,1	34,4	30,1	32,3
	<b>дуже низький</b>	22,3	19,1	20,7	11,5	9,4	10,4

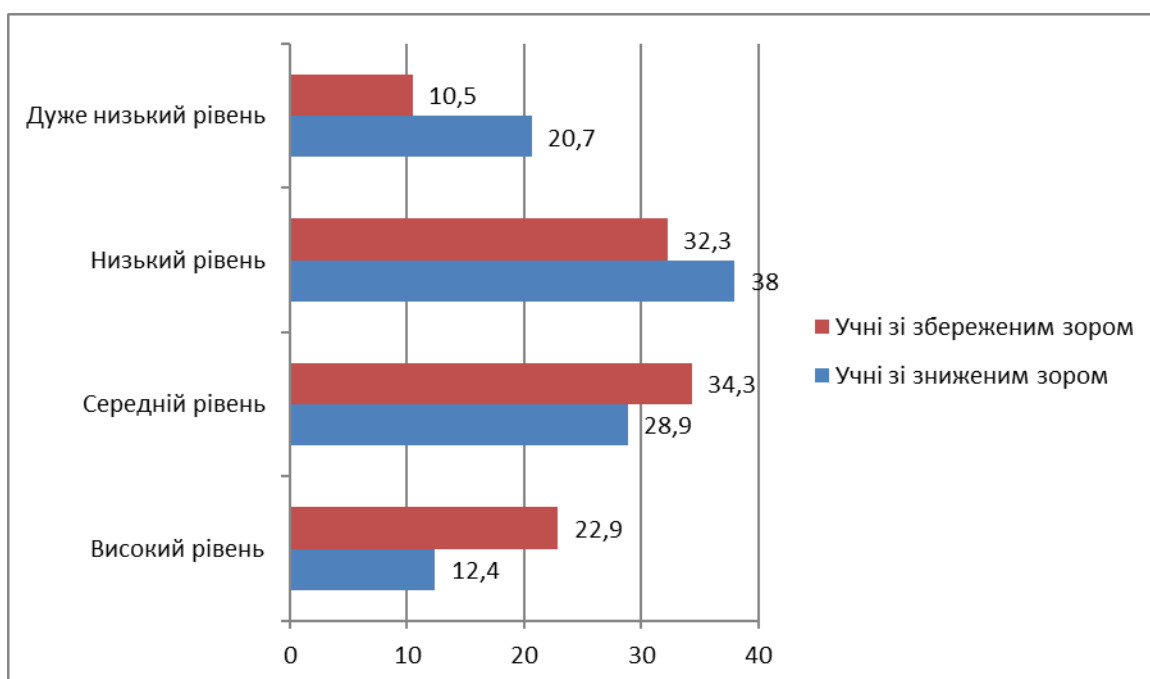


Рис. 2.1. Розподіл учнів молодшого шкільного віку за рівнями сформованості образного мовлення

З віком у дітей спостерігається підвищення рівнів розвитку образного мовлення, тобто високий показник в учнів зі збереженим зором у 4-му класі збільшився на 6,0 %, а в учнів зі зниженим зором – лише на 2,1 %, У свою чергу зменшилася кількість учнів, у яких було зафіксовано дуже низький рівень розвитку образного мовлення: у молодших школярів зі збереженим

зором 4-х класів у порівнянні з учнями 3-х класів на 2,1 %, в учнів зі зниженим зором – на 3,2 % (табл. 2.11).

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність розробки методики корекційної роботи із розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, яка включала б виділені нами напрямки роботи: когнітивний, творчо-практичний та емоційний. При цьому особливу увагу слід звернути саме на формування емоційного компоненту образного мовлення, оскільки рівень сформованості його основних характеристик (виразність, емоційність читання, пояснення почуттів та емоцій від прочитаного тощо) найбільше залежать від стану зору дітей.

### **Висновки до другого розділу**

Експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим та зі збереженим зором, здійснювалося відповідно до розробленої методики та дало можливість зробити наступні висновки.

1. У молодших школярів зі збереженим зором зафіксовано середній рівень розвитку образного мовлення (34,3 %), а в учнів зі зниженим зором – низький (38,0 %). Підвищення рівнів розвитку образного мовлення спостерігається з віком, і ці показники дещо різняться в обох категорій учнів: високий показник в учнів зі збереженим зором у 4-му класі, у порівнянні із 3-м класом, збільшився на 6,0 %, а в учнів зі зниженим зором лише на 2,1 %.

2. Дослідження рівнів сформованості когнітивного компоненту образного мовлення (дитина розуміє та може пояснити сутність виразників образності, що доступні учням молодшого шкільного віку) показало, що для молодших школярів зі збереженим зором характерне пояснення виразників образності з опорою на їх конкретний зміст. Вони можуть навести приклади із життя за допомогою вчителя, що відповідає середньому рівню (38,0 %). У свою чергу для дітей зі зниженим зором характерне пояснення образного

висловлювання конкретно, вони не можуть навести приклади із життя навіть з допомогою вчителя, що відповідає низькому рівню сформованості когнітивного компоненту (41,2 %).

Для учнів обох категорій важчим виявилось завдання пояснити виразники образності пейзажної лірики, ніж синтаксичні, навіть в тих випадках, коли використовувалися вже знайомі їм твори, що входять до шкільної програми. Це свідчить про недостатню увагу з боку педагогів до тлумачення значень образних висловлювань, що веде до формального засвоєння навчального матеріалу і як результат – вербалізму мовлення учнів зі зниженим зором. Правильність розуміння виразників образності молодшими школярами обох категорій досліджуваних залежить від наявності певного життєвого досвіду, правильності та повноти зорових і слухових уявлень, відповідної роботи педагогів з розвитку їх образного мовлення. При цьому учнями зі зниженим зором легше сприймаються виразники образності, в основі яких лежать слухові, а не зорові уявлення, а в учнів зі збереженим зором – навпаки.

3. За творчо-практичним компонентом, тобто умінням свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності, рівень розвитку образного мовлення обох категорій учнів відповідає низькому рівню, у молодших школярів зі зниженим зором це 35,2 %, в учнів зі збереженим зором – 38,7 %. Учні мають труднощі в образному висловлюванні своєї думки; не завжди розуміють для чого потрібні та як можна і коли використовується той чи інший виразник образності; найчастіше використовують синоніми, поодинокі епітети, порівняння та фразеологізми. Недостатній рівень володіння молодшими школярами обох категорій лексику образного мовлення обмежує їх активний словниковий запас і не сприяє формуванню їх мовлення.

4. Дослідження рівнів сформованості емоційного компоненту образного мовлення молодших школярів показало, що у молодших школярів зі зниженим зором він характеризується як низький (37,7 %), а в учнів зі збереженим зором

як середній – 39,5 %. Значущим при дослідженні емоційного компоненту є показник його високого та дуже низького рівнів сформованості. Адже лише 8,8 % учнів зі зниженим зором були віднесені до високого рівня, тоді як серед ровесників зі збереженим зором їх було 26,0 %. У свою чергу учнів зі зниженим зором, які показали дуже низький рівень сформованості емоційного компоненту, було 24,2 %, а учнів зі збереженим зором лише 8,0 %. Суттєвою перепорою в розвитку емоційного компонента образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором вважаємо значно звужені можливість даної категорії дітей у наслідуванні та прояві різних емоційних станів; недостатнє, а часом і неправильне розуміння експресивного мовлення; невиразне і монотонне читання; недостатність життєвих вражень, а також формальне засвоєння значення багатьох слів, які мають вплив на почуття та емоції дитини.

5. Враховуючи дані констатувального етапу дослідження постає питання про обґрунтування принципів, методів, напрямів та змісту роботи педагогів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором.

## РОЗДІЛ 3

### МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

#### 3.1. Обґрунтування змісту та методики експериментальної роботи з учнями молодших класів зі зниженим зором

Науковими дослідженнями (Л.С. Виготський, Г.С.Костюк, Ж.Піаже, О.О. Потєбня, та ін.) доведено, що будь-яку інформація, яку отримує людина в процесі пізнання, залишає слід в її пам'яті у вигляді тих чи інших образів. Тривалість збереження цих образів різноманітна, від декількох секунд до таких, що людина зберігає в пам'яті впродовж всього життя [14; 73; 122; 131 та ін.]. З огляду на ці наукові дані важливо навчити молодшого школяра створювати художньо-естетичні образи засобами слова та формувати спеціальні вміння, необхідні для вираження своєї думки: відчуття мовлення, відчуття звукової краси мовлення, розуміння образності художнього мовлення тощо. Тобто збагатити інтелектуально-пізнавальний та морально-естетичний досвід і на цій основі, за висловлюванням В.О. Сухомлинського, формувати чутливість до змісту і краси слова, його найтонших відтінків, щоб слово у свідомості росло й переливалося всіма барвами та мелодіями навколишнього світу, сприяючи тим самим розвитку мовлення загалом та розвитку образного мовлення зокрема [170, с. 201].

Крім того, у роботі з дітьми, які мають порушення зору, вважаємо за необхідне розвивати образне мовлення не лише як складову їх загальнокультурного розвитку, але й як засіб корекції, а саме як засіб розширення уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності та свідомого ставлення до лексичного значення слова. В аспекті корекційної роботи важливо акцентувати на тому, що саме в початкових класах вона має найбільший вплив на розвиток дитини (Б.І. Коваленко, Н.Б. Коваленко, В.І.Лубовський, І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридчук та ін.), оскільки в цей період

закладаються основи та створюються передумови для оволодіння учнями знаннями, передбаченими загальноосвітніми програмами.

Аналіз літератури з проблеми дослідження і результати констатувальної частини експерименту дали змогу виявити наступні особливості розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором:

- ✓ рівень розвитку образного мовлення залежить від віку, стану зору та відповідної роботи педагогів із розвитку образного мовлення;
- ✓ розуміння явищ і образів тісно пов'язане з чуттєвим досвідом дітей (чим кращий чуттєвий досвід – тим вищий рівень розуміння);
- ✓ формальне засвоєння значення багатьох виразників образності;
- ✓ звужені можливості в наслідуванні та прояві різних емоційних станів;
- ✓ недостатнє, а часом і неправильне, розуміння експресивного мовлення.
- ✓ легше сприймаються виразники образності, в основі яких лежать слухові, а не зорові уявлення.

Зазначені особливості дозволяють визначити мету, завдання та напрями експериментальної роботи.

**Метою** формувального етапу дослідження було визначено розробку та обґрунтування методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором в умовах спеціально організованої корекційно-розвиткової роботи, оскільки всебічний розвиток мовлення даної категорії дітей є не лише показником їх соціально-комунікативної компетентності, а й засобом корекції та компенсації порушення зору.

Відповідно до мети були визначені наступні **завдання** формувального експерименту:

- ✓ обґрунтувати методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором;
- ✓ розробити зміст, форми, методи та прийоми розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором;

- ✓ здійснити апробацію експериментальної методики розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором;

- ✓ виявити особливості розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором в ході спеціально спрямованого педагогічного керівництва цим процесом та узагальнити результати формувального етапу експерименту.

Розробка формувальної частини дослідження базувалась на системі принципів навчання. Принципи навчання дітей з порушеннями зору розглядаються нами як система найбільш загальних, істотних та стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу даної категорії осіб [159, с.63]. Крім того, враховувалося твердження Є.П.Синьової та С.В. Федоренко, які вказують на те, що принципи сприяють інтеграції різних засобів, форм, методів та прийомів у цілісну систему, визначають стратегічний напрям цілісного підходу до розв'язання завдань корекційно-педагогічного процесу [159, с.63]. Загалом, були враховані загальнодидактичні, лінгводидактичні та спеціальні принципи навчання дітей з нормотиповим та з порушеним зором.

Зокрема, були використані загальновідомі дидактичні принципи: єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, науковості змісту і методів навчання, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності, наочності, наступності, зв'язку навчання з життям.

Спираючись на дослідження Н.М. Сіранчук, в яких визначена лінгводидактична технологія розвитку образного мовлення молодших школярів, були також враховані розроблені автором лінгводидактичні принципи розвитку образного мовлення, а саме: мовленнєве спрямування уроку, взаємозв'язок усіх сторін мовлення в процесі навчання, єдність образного мовлення і образного мислення, забезпечення емоційного тла і цілеспрямованого сприйняття наочного матеріалу з використанням доцільної лексики [151, с. 133-134].



Важливого значення в побудові експериментальної методики, спрямованої на розвиток образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, надавалося спеціальним принципам навчання, адже вони відображають найважливіші, концептуальні положення спеціальної освіти осіб з порушеннями зору. Розглянемо їх детальніше.

Оскільки, мовлення є потужним засобом корекції (М.І. Земцова, І.С.Моргуліс, Л.І. Солнцева та ін.), що обумовлено компенсаторною функцією, яку воно виконує в умовах збереженої сфери чуттєвого пізнання, то основним є спеціальний *принцип корекційно-компенсаторної спрямованості навчання*. Він передбачає використання збережених аналізаторних систем і функцій дитячого організму, що розвивається в умовах порушеного зору. В контексті нашого дослідження важливого значення в першу чергу ми надаємо мовленнєвій корекції, що передбачає роботу над збагаченням, уточненням та активізацією словникового запасу молодших школярів зі зниженим зором, а також роботу над розвитком їх зв'язного мовлення.

Також було враховано те, що мовлення спрямовує процес сприймання, уточнює та формує уявлення дітей з порушеннями зору про доступні та недоступні для безпосереднього сприймання предмети та явища навколишньої дійсності. Разом з тим, сенсорна корекція також має важливе значення в процесі розвитку образного мовлення дітей, оскільки для формування адекватних образів, для запобігання формального засвоєння значення слів, в тому числі і виразників образності, необхідно вміти вилучати інформацію про предмети та явища використовуючи систему сенсорних еталонів.

Для забезпечення використання корекційно-компенсаторних резервів дитячого організму слід дотримуватися основних вимог до організації освітнього та корекційно-розвиткового процесу із молодшими школярами зі зниженим зором [69; 100; 105; 145 та ін.]: дотримання санітарно-гігієнічних та офтальмологічних вимог; використання та розвиток збережених аналізаторних систем дитячого організму із зоровими порушеннями відповідно до вікового, психофізичного і пізнавального розвитку дітей даної

категорії; створення психолого-педагогічних умов для корекційно-компенсаторної роботи, спрямованої на постійну стимуляцію різних видів пізнавальної діяльності та відповідних емоційних переживань; організація доброзичливої, емоційно насиченої атмосфери для забезпечення позитивної мотивації до навчання; використання тифлотехнічних засобів навчання.

*Принцип необхідності спеціального педагогічного керівництва.*

Науковими дослідженнями Т.М. Костенко, О.Г. Литвака, І.С. Моргуліса, І.О. Сасіної, Т.П. Свиридчук, Є.П. Синьовою, С.В. Федоренко та іншими доведено, що навчально-пізнавальна діяльність дитини з порушеннями зору відрізняється від діяльності дитини з нормальним зором: має особливий зміст, своєрідність протікання й потребує особливої організації та способів її реалізації. Вона спрямована на корекційно-компенсаторне перетворення різних психічних функцій і задоволення особливих навчальних потреб дитини з порушеннями зору.

Оскільки мовлення це індивідуальне користування мовою, то в процесі експериментальної роботи, спрямованої на розвиток образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором, був врахований також *діяльнісний принцип*, або практико-орієнтований підхід. Тобто, основним способом корекційного впливу була організація активної та самостійної діяльності самої дитини.

*Принцип одночасного розвитку мислення й мовлення* як засобів нормалізації формування особистості дитини дозволяє своєчасно коригувати та розвивати мислення, мовлення, комунікацію, синтезуючи їх в єдиний пізнавальний процес з метою природної соціокультурної адаптації в сучасне суспільство (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Спираючись на те, що виразники образності, за З.Т. Франко, це певні слова та висловлювання, які з допомогою своїх естетичних властивостей (яскравість, незвичність у поєднанні з іншими словами, метафоричність (переносне значення), емоційність тощо) викликають емоційні переживання, то в процесі роботи над розвитком образного мовлення молодших школярів зі

зниженим зором важливим є врахування принципу *емоційної насиченості освітнього процесу*. В роботі з дітьми зі зниженим зором даний принцип набуває ще й специфічного значення через особливості зорового сприймання даної категорії дітей (неможливість сприймати на далекій відстані, обмежені можливості цілісного сприймання, порушена повнота огляду та розуміння багатоплановості, спостережливості тощо), тому часто необхідну інформацію вони отримують через слово вчителя, до мовлення якого відповідно висувається ряд вимог, серед яких виразність, точність та емоційність (Л.С.Вавіна, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.). Крім того, діти зі зниженим зором потребують збагачення уявлень як основи розвитку їх образного мовлення, тому для забезпечення емоційності навчального процесу поряд із читанням художніх творів, які несуть своє емоційне навантаження, доречними будуть прослуховування музичних творів, розглядання картин, спостереження в природі тощо.

*Принцип активного залучення найближчого соціального оточення* молодшого школяра зі зниженим зором до участі в освітній та корекційній роботі. Науковими дослідженнями (Т.М. Дегтяренко, В.М. Ремажевська, Т.П.Свиридюк, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.) доведено, що активне включення батьків в корекційно-виховний процес сприятиме успішному формуванню необхідних знань, умінь та навичок у даної категорії дітей та практичному використанню їх у повсякденному житті. Крім того, ми також враховували той факт, що важливою умовою розвитку мовлення дитини дошкільного та молодшого шкільного віку є наявність відповідного зразка (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко та ін.).

*Принцип індивідуального та диференційованого підходу* передбачав врахування в освітньому та корекційно-розвитковому процесах індивідуальних особливостей кожної дитини зі зниженим зором. Диференційований підхід здійснювався відповідно до стану зору, рівням пізнавальних можливостей та рівням загальної обізнаності учнів зі зниженим зором.

Для реалізації головної мети експериментальної частини дослідження нами була розроблена експериментальна методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, опорні положення якої репрезентовані на рис. 3.1.

Визначені в ході експериментального дослідження особливості розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, науково-теоретичні положення щодо дослідження проблеми розвитку образного мовлення дітей з типовим розвитком (Т.В. Мельник, Н.М. Сіранчук, І.Л. Фоміна та ін.), дітей з порушеннями зору (Л.С. Вавіна, Н.С. Костючек, В.В. Купрас, І.П. Чигринова, Т.О. Семенишена та ін.) дозволили визначити основні завдання з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, а саме:

- ✓ розвиток наочно-образної основи мовлення (включає роботу над конкретизацією наявних знань та уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності та в процесі роботи уточнення лексичного значення слів; розширення знань і уявлень – збагачення словникового запасу; узагальнення, систематизація знань та уявлень – відображення їх у мовленні або оформлення мовленнєвих висловлювань);

- ✓ розвиток виразності мовлення та емоційно-почуттєвої сфери;
- ✓ формування вмінь і навичок умілого використання в мовленнєвій діяльності виразників образності; розвиток навичок активної роботи зі словом (точність, доречність, чистота, багатство мовлення);

Форми роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором:

- ✓ методична робота з педагогами;
- ✓ уроки української мови та літературного читання;
- ✓ інші загальноосвітні уроки (природознавство, трудове навчання, музичне мистецтво, образотворче мистецтво);
- ✓ корекційні заняття з розвитку мовлення;
- ✓ заняття вихователя;

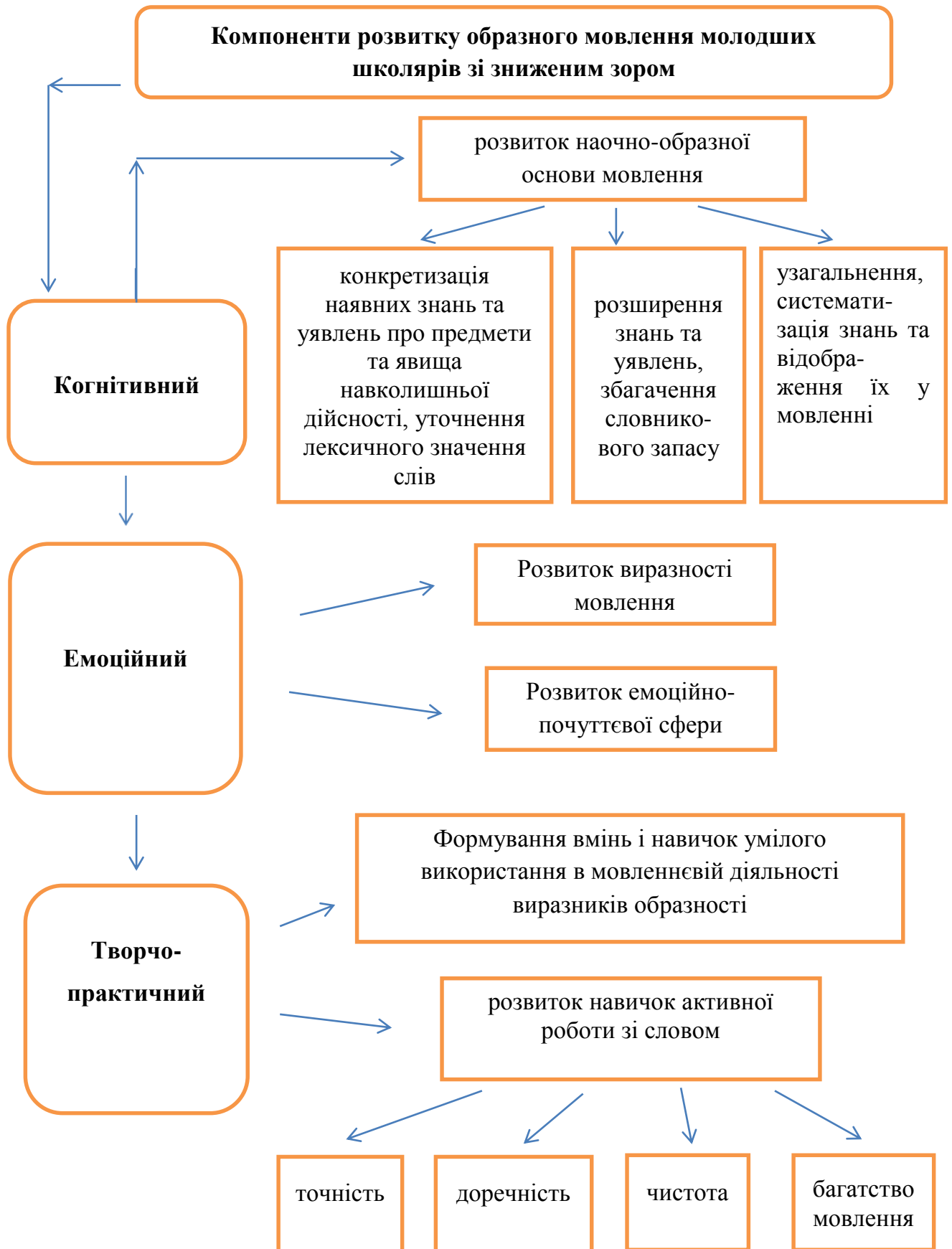


Рисунок 3.1. Схема експериментальної методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором

- ✓ позакласна робота (організація спілкування у різних видах діяльності: ігровій, побутовій, трудовій);

- ✓ проведення просвітницької роботи з батьками.

Методична робота з педагогами щодо розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором була спрямована на:

- усвідомлення педагогами необхідності здійснення цілеспрямованих впливів із розвитку образного мовлення даної категорії учнів і як важливої складової загальної культури мовлення особистості, і як засобу корекції порушень зору;

- ознайомлення з основними педагогічними умовами розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором;

- актуалізацію, систематизацію наявних та отримання нових знань зі змісту, форм, методів та прийомів роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором.

Для реалізації визначених напрямів роботи були проведені різні форми роботи з вчителями початкових класів, тифлопедагогами та вихователями. А саме:

- ✓ теоретичний семінар – «Мова як засіб корекції та компенсації порушень зору»,

- ✓ методичні посиденьки – «Мовленнєве середовище як важлива умова розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором»;

- ✓ інтерактивні семінари-практикуми – «Сучасні методичні підходи до розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором»; «Методика роботи вихователя з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором»;

- ✓ ігрове моделювання ситуації – «Планування та реалізація корекційної складової на уроках української мови та літературного читання»; «Збагачення, уточнення та активізація словникового запасу молодших школярів зі зниженим зором»;

✓ майстер-класи – «Організація цілеспрямованих спостережень як основи розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору»; «Особливості використання образотворчих засобів навчання з метою розвитку образного мовлення учнів з порушеннями зору»; «Розвиток образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором засобом казки»; «Художня література та особливості її використання в розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору»;

✓ колективні перегляди уроків української мови, літературного читання, корекційних занять та виховних годин.

✓ засідання методичної ради на тему: «Взаємозв'язок та взаємоузгодженість освітньої та корекційної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором».

У процесі проведення семінарів-практикумів педагоги були ознайомлені з психолого-педагогічними умовами розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, а саме:

- врахування пізнавальних можливостей та особливостей мовленнєвої діяльності дітей зі зниженим зором;

- дотримання офтальмо-гігієнічних вимог в процесі навчання;

- збагачення, уточнення знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності із залученням збережених аналізаторів як основи розвитку образного мовлення;

- забезпечення педагогічного керівництва розвитком образного мовлення молодших школярів не лише на загальноосвітніх уроках (української мови та літературного читання), але й на корекційних заняттях (з розвитку мовлення) та у повсякденному житті (організація цілеспрямованих спостережень та стимулювання до мовленнєвого оформлення побаченого під час прогулянок з вихователями в другу половину дня);

- емоційне насичення уроків та корекційних занять через використання досконалих зразків художнього слова, образотворчих засобів навчання, музичних творів, аудіокниг з музичним супроводом, кінофільмів.

- занурення учнів зі зниженим зором в активне мовленнєво-розвивальне середовище, пов'язане з використанням виразників образності (читання художніх творів, наявність зразка для наслідування (батьки, педагоги, інші учні) тощо);

- стимулювання до використання виразників образності у власному мовленні шляхом використання практичних вправ, творчих завдань, проведення художньо-літературних конкурсів, організації різноманітних виставок тощо.

Розвиток образного мислення та образного мовлення безпосередньо пов'язані з проблемою співвідношення чуттєвих та логічних компонентів у пізнавальній діяльності учнів. Оскільки діти з порушеннями зору мають обмежені можливості в якісному пізнанні навколишнього світу, що є основою мовлення (Л.С. Вавіна, Н.С. Костючек, Н.Г. Морозова, М.Ф. Фадіна, С.В. Федоренко, І.П.Чигринова та ін.), то корекційна робота з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором окрім формування власне мовленнєвої компетентності має бути спрямована і на розвиток пізнавальної діяльності дитини. В цьому аспекті особливого значення набуває навчання молодших школярів зі зниженим зором спеціальним прийомам сприймання та спостереження з використанням збережених аналізаторів та полісенсорних взаємозв'язків.

Аналіз науково-методичної літератури (Н.С. Костючек, Н.І. Малюхова, Н.О. Рахуба, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко та ін.) дозволив виділити основні напрями роботи з розвитку наочно-образної основи мовлення:

- ✓ конкретизація наявних знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності, уточнення лексичного значення слів;
- ✓ розширення знань та уявлень, збагачення словникового запасу;
- ✓ узагальнення, систематизація знань та уявлень, відображення їх у мовленні.



Дано характеристику визначеним напрямом роботи та шляхів їх реалізації з метою розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором.

Загальновідомо, що більшість знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності людина отримує за допомогою зорового сприймання. При порушеннях зору під час самостійного сприймання цей процес ускладнюється та має певні труднощі (Т.М. Костенко, О.Г. Литвак, Н.Г. Морозова, Н.О. Рахуба, Т.П. Свиридчук, Є.П. Синьова, С.В. Федоренко та ін.), пов'язані із:

- ✓ низьким рівнем пізнавальної активності та пізнавального інтересу;
- ✓ труднощами знаходженням необхідної інформації та виділенням суттєвих ознак;
- ✓ складністю здійснення операцій порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- ✓ тим, що часто образ сприймається без опори на реальні предмети;
- ✓ складністю відтворити дітьми інформацію із власного досвіду тощо.

Звичайно, отримана за таких умов інформація негативно відображається на якості самих знань та уявлень і дана категорія дітей часто потребує уточнення уявлень навіть про знайомі, на перший погляд, для них предмети та явища навколишньої дійсності. Відповідно, в процесі засвоєння того чи іншого навчального матеріалу слід перевіряти наявність і характер знань та за необхідності їх уточнювати. Слід наголосити на тому, що збагачення, уточнення знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності необхідно здійснювати не лише на спеціально організованих загальноосвітніх уроках, корекційних заняттях, екскурсіях, спостереженнях у природі тощо, а й використовувати для цього й повсякденне життя дитини як в умовах закладу освіти, так і поза його межами.

Для формування знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності як основи розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором були використані традиційні методи: наочні, словесні та

практичні. У процесі підбору та використання методів навчання особлива увага приділялася подоланню порушення співвідношення чуттєвого і логічного [159, с. 86]. Таким чином, в процесі пояснення нового матеріалу ми намагалися поєднувати слово, образ та безпосередньо практичну діяльність так, щоб знання були поштовхом до дій, а словесні прийоми, що при цьому використовувалися, мали регулюючу функцію. Тобто спрямовували процес формування знань та уявлень про оточуючий дитину предметний і соціальний світ, сприяли уточненню та збагаченню її словникового запасу, стимулювали учнів будувати свої власні висловлювання із використанням виразників образності.

Серед методів роботи, спрямованих на розширення та уточнення уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності молодших школярів зі зниженим зором в аспекті розвитку їх образного мовлення, особлива увага приділялася організації методу спостереження. Оскільки спостереження, за вченням Б.Г. Ананьєва, являє собою складний цілісний процес розумової діяльності, в якому безпосередньо беруть участь сприймання, мислення і мова. Тобто будь-яке спостереження складається не тільки зі сприймання якихось конкретних фактів, але й потребує їх осмислення та відображення у мовленні.

В роботі з дітьми, які мають порушення зору, використання даного методу набуває ще й особливого значення – сприяє корекції вторинних відхилень у їх розвитку. Так, процес спостереження потребує організації діяльності з реальними об'єктами та явищами природи, а це сприяє розвитку збережених аналізаторів, збагаченню чуттєвого досвіду та формуванню реалістичних уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності, в окремих випадках – їх корекції. У дітей, які здобувають таким чином нові знання та уявлення, активізується подальша пізнавальна діяльність і на цій основі розвиваються пізнавальні інтереси.

Не слід забувати і про такий аспект процесу спостереження, як емоційні враження від побаченого. Особливо це стосується спостережень у природі (О.В. Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.). В науковій літературі не

одноразово підкреслювалося, що основою багатьох виразників образності є саме природа. При цьому зорові та слухові враження, отримані в результаті спостережень за об'єктами та явищами природи, мають значно більший емоційний вплив на дитину з порушеннями зору, ніж образно-сміслові [199, с.9-10].

Зважаючи на те, що результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що емоційний компонент розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором сформований найгірше (у порівнянні із когнітивним та творчо-практичним), а також на те, що серед особливостей розвитку образного мовлення у даної категорії дітей визначені такі, як звужені можливості у наслідуванні та прояві різних емоційних станів в процесі організації спостережень у природі особлива увага зверталася на:

- ✓ збагачення емоційних вражень;
- ✓ розвиток вмінь роздумувати над побаченим;
- ✓ уміння давати отриманим емоційним враженням характеристику, використовуючи для цього найбільш точні слова, в тому числі підбирати виразники образності (порівняння, епітети, метафори тощо);
- ✓ розвиток виразності мовлення.

Організація процесу спостереження з дітьми зі зниженим зором потребує педагогічного керівництва (Н.І. Малюхова, Н.О.Рахуба, Т.П. Свиридчук, С.В. Федоренко та ін.). Педагогічне керівництво здійснювалося насамперед за допомогою використання низки запитань чи завдань, що спонукали дітей зі зниженим зором до пізнання; спрямовували їх увагу на послідовне виділення суттєвих ознак та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; на використання в процесі сприймання, по можливості, всіх збережених аналізаторів; на потребу та необхідність словесного оформлення побаченого на всіх етапах спостереження. Такий підхід дозволив максимально збільшити не лише кількість нових вражень та уявлень в процесі спостереження, а головне – забезпечити якість цих сприймань за активної та спільної діяльності мислення і мовлення. Єдність процесів сприймання на

полісенсорній основі та активні мисленнєва і мовленнєва діяльність збагачують і активізують чуттєвий досвід дитини зі зниженим зором, що є хорошою основою для розвитку її образного мислення та мовлення [93; 145; 185 та ін.].

Оскільки зміст загальноосвітніх уроків (українська мова та літературне читання) обтяжений вирішенням певної дидактичної мети, то організація цілеспрямованих спостережень у природі безпосередньо на уроці часто є проблематичною. Тому під час формувального експерименту зверталася увага на їх організацію та проведення під час екскурсій, щоденних прогулянок з вихователем, а також на корекційних заняттях з розвитку мовлення та з корекції розвитку пізнавальної сфери. Крім того, зверталася увага і на те, щоб організація подібних спостережень передувала та була узгоджена із дидактичною метою уроків української мови та літературного читання для того, щоб підготувати необхідну базу для засвоєння навчального матеріалу уроку.

Наприклад, темі уроку з розвитку мовлення (українська мова 3-й клас) «Складання розповіді «А вже осінь на порозі»» передувало проведення спостереження на тему: «Осінь на шкільному подвір'ї».

Наводимо приклад фрагменту спостереження на тему «Осінь на шкільному подвір'ї». Дане спостереження було організоване та проведене вихователем під час прогулянки на свіжому повітрі відповідно до його плану роботи на I півріччя:

- Діти, роздивіться навколо. Як красиво! Помилуйтеся природою...  
Прислухайтесь... Глибоко вдихніть осіннє повітря...

- Вірш-загадка

В зеленім саду побував  
якийсь художник - і поволі  
дерева перефарбував  
у золотисто-жовтий колір.

Ти хто такий? - я здивувавсь.-

Чому тебе не бачив досі?

-Ти придивися, - хтось озвався,-

і ти побачиш...

- Поміркуйте і скажіть, чому у цьому вірші-загадці осінь назвали «художницею»? А як ще можна назвати осінь і чому (чарівницею, золотою, майстром ювелірних справ, господинею, щедрою, багатою, сумною тощо)?

- Які об'єкти живої природи ви спостерігаєте? Що ви помітили?

- Якого кольору стали листочки на деревах? З чим можна порівняти колір цих листочків? (золотом, вогнем тощо).

- Придивіться уважно як листочки падають із дерев... Коли вони падають на кого (або на що) вони схожі (на золотих метеликів, маленьких літачків, пір'їнку тощо)? А у них дійсно є крила і вони вміють літати як метелики чи літачки? Чому ж тоді вони літають? А в повітрі вони лише літають? Чи ще можна якось сказати? (кружляють, танцюють, витанцьовують тощо).

- Як ви думаєте, листочки, що падають на землю, сумні чи веселі? Чому? Якщо вони сумні, то чому ж про них можна сказати, що вони танцюють? Який у них танок? (сумний, останній, чарівний, казковий тощо). Окрім того, що вони сумні, які ще вони? (талановиті, дружні, проворні тощо). Чому ви так думаєте?

- Давайте зараз пройдемося (пробіжимо) по листочках, що впали на землю, і прислухаємося... Які звуки ви почули? Ану спробуємо їх відтворити (діти відтворюють шум листя, якщо по ньому пройти тихенько, пробігти, підкидати тощо). То якими словами можна назвати те, що ви почули, що роблять листочки під ногами? (шурхотять, перешіптуються, розповідають, співають сумну (останню, осінню) мелодію тощо).

- Знайдіть листочки різних кольорів. Розгляньте їх. Помилуйтеся їхньою красою. Знайдіть предмети навколишнього світу, на які схожі кольори листочків, та дайте їм особливі (свої) назви (схожий на золото – золотий, на сонечко – сонячний, на захід сонця – багряний, на різні фрукти (апельсини,

мандарини, персики тощо) – персиковий..., на мед – медові тощо. Складіть букет з осінніх листочків та назвіть його.

З метою активізації пізнавальної діяльності та розвитку вмінь у молодших школярів зі зниженим зором спостерігати за природними явищами, соціальними взаємовідносинами, виробничими процесами були організовані екскурсії. Екскурсії створювали сприятливі умови для збагачення та конкретизації образів навколишньої дійсності в молодших школярів зі зниженим зором, що є основою тих чи інших виразників образності.

Прийомом, який часто використовувався для організації спостереження під час екскурсії, була імітація учнями звуків природи, рухів тварин, явищ природи. Необхідно зазначити, що для активізації мовленнєвої діяльності учнів та розвитку їх образного мовлення дії учнів обов'язково омовлювалися як педагогом, так і самими учнями. Так, наприклад, коли діти спостерігали за таким явищем природи як сильний вітер, учитель пропонував учням наступні запитання: Як дує сильний (легенький) вітер? З чим це можна порівняти або на що це не схоже (з яким предметом, твариною, людиною тощо)? Яку користь чи шкоду приносить вітер? Які прислів'я та приказки ви знаєте про вітер? Які художні твори ви читали, де героєм є вітер? тощо. Як підсумок екскурсії вчитель декламував вірш Галини Мороз «Розгулявся нині вітер», провів бесіду за змістом вірша, спрямовану на встановлення виразників образності, які автор вжив у тексті, запропонував учням самостійно підібрати метафори, порівняння та епітети для характеристики вітру, за яким вони сьогодні спостерігали.

Таким чином, спостереження під час екскурсій організовує пізнавальну діяльність молодших школярів зі зниженим зором, оскільки активізує їх пошукову орієнтацію. Завдяки цьому відбувається творчий розвиток особистості (В.І. Барко, В.О. Моляко, О.М. Федорова та ін.), накопичення конкретно-образних уявлень про навколишню дійсність та фактичних знань (Н.І. Малюхова, І.С. Моргуліс, Н.О. Рахуба, Т.П. Свиридюк, С.В. Федоренко та ін.), які є основою для подальшого їх усвідомлення. Крім того, екскурсії створюють практичні передумови для розкриття причин та передумов і

взаємозв'язків між явищами та предметами, які оточують дитину зі зниженим зором та часто залишаються поза її увагою через особливості її зорового сприймання та низький рівень пізнавальної активності. Спостерігаючи за навколишнім світом, пізнаючи його за допомогою збережених аналізаторів, молодші школярі зі зниженим зором опановують практичні уміння й навички взаємодії з оточуючими предметами, опановують їх властивості та якості. Як результат збагачується запас уявлень та образів пам'яті учнів, які широко можуть бути використані в їх творчій діяльності, в тому числі в побудові власних висловлювань із використанням виразників образності.

Збагачення, уточнення знань та відповідних уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності, як основи розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, здійснювалося і на загальноосвітніх уроків, зокрема на уроках української мови та літературного читання. Потрібно зазначити, що вже самі тексти, що використовуються на уроках української мови та літературного читання в початкових класах, є потужним джерелом пізнання. Але цю свою важливу функцію вони будуть виконувати в тому випадку, якщо дитина розуміє зміст тексту. Для дітей з порушеннями зору характерним є недостатність розуміння твору через мізерність та збідненість предметних і образних уявлень (Л.С. Вавіна, М.І. Земцова, В.В. Купрас, Н.С. Костючек, Т.П. Свиридюк, С.В. Федоренко та ін.). Тому увага педагогів була спрямована не лише на досягнення певної дидактичної мети уроку, але й на вирішення корекційних завдань: збагачення та уточнення предметних та образних уявлень в учнів зі зниженим зором.

Таким чином під час формувального експерименту збагачення, уточнення знань та формування відповідних предметних та образних уявлень визначалося як корекційно-розвивальна мета, що безпосередньо реалізувалася на уроках української мови та літературного читання в 3-х та 4-х класах спеціальної школи для дітей з порушеннями зору.

Шляхи реалізації визначеної вище корекційної мети уроків української мови та літературного читання залежали від ступеня наявних в учнів зі

зниженим зором знань про предмети та явища навколишньої дійсності, від характеру та змісту слів і образних висловлювань, які потребували пояснення. Також зверталася увага на правильне співвіднесення вживаних учнями зі зниженим зором слів з конкретними предметами. До основних прийомів пояснення лексичного значення слів належали наступні, наведені нижче.

*Показ позначених словом предметів* (натуральні об'єкти, муляжі, картинки тощо). Наприклад, ознайомлення з новим словом *лелека* супроводжувався показом опудала цього птаха, ретельним його вивченням та описом зовнішнього вигляду та характерної для нього поведінки, прослуховуванням характерного звуку, що він видає, у звукозапису. Крім того, при використанні даного прийому роботи ми також враховували те, що наявність наочного образу стимулює мовленнєву активність дітей. Тобто, пропонуючи дітям цікавий для сприймання наочний матеріал успішно використовувалася його вплив на емоційний стан дітей – дітям пропонувалося висловити своє ставлення до побаченого відмінним від попереднього учня висловлюванням (таким чином працювали над синонімічним рядом), підібрати антоніми, порівняння, сказати про побачене в переносному значенні, згадати відповідні прислів'я, приказки, загадки тощо.

*Ілюстрування подій.* Численні дослідження в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (В.П. Єрмаков, М.І. Земцова, В.О. Феоктистова, І.П. Чигринова, Г.А. Якунін та ін.) дозволили визначити демонстрацію образотворчої наочності одним із важливих прийомів безпосереднього сприймання предметів і явищ, спрямованих на виділення та диференціацію суттєвих ознак. У своїх працях І.П. Чигринова визначає, що даний вид наочності допомагає формувати повноцінні образні уявлення, які необхідні для правильного сприймання літературного образу, а статична та відносна простота в використанні дозволяє широко рекомендувати їх в процесі навчання дітей з глибокими зоровими порушеннями, особливо дітей зі зниженим зором.



Використання даного прийому роботи потребувало детальної підготовки педагога до демонстрації ілюстрацій, сюжетних малюнків, картин. Завчасно продумувалося, які з них можна використати для фронтальної роботи, а які слід пропонувати індивідуально, враховуючи зорові можливості дітей. Так, образотворчі засоби наочності, що пропонувалися учням зі зниженим зором, підбиралися із дотриманням загальноприйнятих офтальмогігієнічних вимог до даного виду наочного матеріалу: мали матовану поверхню, чіткий контур, насичені кольори, контрастний фон по відношенню до зображення, відсутність зайвих деталей, пропорційність відношення за величиною відповідно до співвідношень реальних об'єктів, за необхідності використовувалися тимчасові зсувні рамки тощо.

Крім того, враховувався стан зору кожного учня. Наприклад, учням із дуже низькою гостротою зору та сповільненим сприйманням відводилося більше часу на розглядання образотворчої наочності; учням зі звуженим полем зору пропонувалися зсувні рамки і вони аналізували зображення частинами; учням, у яких було порушено кольоросприймання, пропонувалися завдання, що включали детальний аналіз кольорової гами тощо.

Детально продумувалося також і те, які засоби образотворчої наочності будуть використовуватися для колективної роботи, а які можна запропонувати учням зі зниженим зором на самостійне опрацювання. При цьому враховувалися рівень знань та умінь учнів зі зниженим зором. Разом з тим проводилася робота, що була спрямована на навчання учнів зі зниженим зором вмінь користуватися зображувальною наочністю. На початкових етапах проводився колективний розгляд та аналіз зображень, потім поступово переходили до самостійного розглядання та аналізу.

Демонстрація образотворчих засобів наочності обов'язково супроводжувалося логічним словесним поясненням, а сприймання самих картин підпорядковувалося певному алгоритму (за В.О. Феоктистовою). Зокрема, наприклад, алгоритм керівництва процесом сприймання сюжетної картини учнями зі зниженим зором був наступним (159, с.105-106)

1. Хто (чи що?) зображений на передньому плані?
2. Хто (чи що?) зображений посередині?
3. Хто (чи що?) зображений на задньому плані?

У свою чергу молодшим школярами зі зниженим зором був також запропонований алгоритм сприймання пейзажної картини:

1. Який настрій викликає картина?
2. Які фарби використав художник?
3. Які почуття викликає картина?

Оволодінню навичками використання виразників образності у власному мовленні під час огляду ілюстрацій сприяла добре організована мовленнєва практика в різних видах відтворювальної діяльності учнів: відповіді на запитання, складання розповідей за ілюстрацією тощо.

З метою перевірки якості сприймання образотворчого засобу наочності учнями зі зниженим зором пропонувалися наступні завдання:

- відповіді на запитання вчителя за змістом малюнка, картини чи ілюстрації;
- дати усний аналіз побаченого;
- співставлення літературного тексту і зображення;
- підбір виразників образності (із запропонованих або підібраних самостійно), що характеризують дійових осіб, події тощо;
- підбір назв до зображення;
- виразне читання діалогів дійових осіб;
- самостійний підбір зображень на задану тему;
- малювання, ліплення, яке розкриває суть образу;

Корисним також було словесне змальовування рис характеру об'єкта зображеного на картинах та сюжетних малюках: чи то людини, чи об'єкта живої або неживої природи. Така робота сприяла актуалізації внутрішнього та зовнішнього мовлення учнів зі зниженим зором та слугувала основою для подальшого утворення виразників образності.

*Імітація дій героїв.* Виділення даного прийому роботи було пов'язане з тим, що у дітей зі зниженим зором спостерігаються звужені можливості у наслідуванні та прояві різних емоційних станів (за результатами констатувального дослідження), а також вони погано сприймають і розуміють об'єкт, що рухається (Л.І. Плаксіна, Т.П. Свиридюк, Л.І. Солнцева та ін.). В аспекті реалізації даного прийому слід відмітити, що формуванню правильних уявлень про об'єкти та предмети в русі сприяє подальше самостійне відтворення того чи іншого руху, в більшості випадків за зразком педагога чи учня, у якого сформовані дані вміння. Крім того, відтворивши той чи інший рух самостійно учні зі зниженим зором легко могли підібрати виразники образності для позначення дії, оскільки це спиралося вже на їх власний практичний досвід. Наприклад, для імітації рухів ведмедя учнями зі зниженим зором були підбрані такі виразники образності: лізе, як танк; іде, як дерев'яний; у ведмедя важка хода; ведмідь суне тощо; літає як метелики – кружляє наче сніжинка; літає легесенько, як пушинка; пурхає тощо.

Даний прийом також був дієвим при поясненні учням лексичного значення таких слів, як: «лопочуть» (зайці лопочуть вухами) – значення слова пояснювалося показом руху рук, прикладених до маківки голови.

*Пояснення значення слова на основі контексту.* Наприклад, у реченні «Періщить дощ», *періщить* це – сильно б'є, січе.

*Введення незрозумілого слова у зрозумілу фразу.* Так, значення слова «ганок» можна з'ясувати шляхом введення його в речення «З хати ми виходимо на ганок». Цей прийом також використовувався для отримання зворотної інформації про те, чи правильно учні зрозуміли значення слова після пояснення його значення.

*Підбір до нового слова близьких за значенням слів-синонімів* (маківка – вершок, (у маків) голівка, верхівка, верхів'я, верховина, вершина, (храму) баня, (голови) щолопок, щолопочок, (гори) щовб); або використання *антонімів* (багатоводний – маловодний, говіркий – мовчазний тощо).

*Пояснення походження слів та виразів* (чапля-болотниця та ін.).

*Співставлення слів з іншими словами* (сміятися – з якого приводу?, насміхатися – над ким?).

*Елементарне визначення предмета* або коротке описання предмета з перерахуванням деяких його суттєвих ознак (піаніно – ударно-клавішний музичний інструмент, що має форму високого ящика з вертикально натягнутими струнами всередині і з горизонтально розташованою клавіатурою на виступі спереду).

*Використання прикладів, випадків із життя.* Під час використання даного прийому пояснення лексичного значення слів спиралися насамперед на наявний у дітей життєвий досвід з метою його актуалізації та як основи для формування нових понять і уявлень.

Узагальнення, закріплення та активізація нових слів, а також вже відомих учням слів (адже в процесі словникової роботи здійснюється й уточнення уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності) реалізувалося за допомогою бесід, коротких записів в зошитах – «тематичних словниках», введення нових слів в речення та власні висловлювання.

Таким чином, у процесі словникової роботи поступово формується та предметно-понятійна основа, на базі якої уточнюється й розширюється пасивний і активний словник, активізується самотійне мовлення, опрацьовується зміст і побудова речення та зв'язного висловлювання із використанням виразників образності.

Спираючись на чуттєвий досвід, збагачений під час загальноосвітніх уроків, спостережень, екскурсій тощо учитель «підштовхував» учнів зі зниженим зором до активного усвідомлення уточнених знань та уявлень і відбору відповідних слів (які найкраще характеризують той чи інший об'єкт або явище) та вмілого використання їх у своєму мовленні.

Під час корекційно-педагогічної роботи над розвитком і збагаченням словника учнів зі зниженим зором з метою розвитку їх образного мовлення дотримувалися певних вимог, а саме:

- оволодіння новими словами ґрунтувалося на безпосередньому чуттєвому досвіді, отриманому під час екскурсій, спостережень, розгляду сюжетних та предметних картин, читання художніх творів, випадків із життя тощо;

- словникова робота проводилася планомірно і систематично (на загальноосвітніх уроках, на корекційних заняттях, під час щоденних прогулянок, режимних моментів тощо) з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного учня зі зниженим зором;

- взаємозв'язок та взаємообумовленість загальноосвітніх та корекційних впливів.

Формування в учнів зі зниженим зором 3-х та 4-х класів умінь та навичок умілого використання в мовленнєвій діяльності виразників образності; розвиток навичок активної роботи зі словом (точність, доречність, чистота, багатство мовлення) здійснювалося в процесі систематичної роботи та в нижче наведених напрямках.

*Цілеспрямоване формування знань про виразники образності* – фонетико-словотворчі (різноманітні префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрубілості та пестливості); лексико-семантичні (багатозначні слова, синоніми, антоніми, омоніми); синтаксичні (прислів'я, приказки, крилаті вислови, фразеологізми (ідіоми)); тропи (епітет, порівняння, метафора); стилістичні фігури (риторичне запитання); елементи інтонаційної виразності (зміна висоти тону, логічний наголос, паузи, тембр голосу, темп мовлення). Здійснювалося на уроках української мови та літературного читання, планування проводилося відповідно до чинної програми шкіл для дітей з порушеннями зору [135].

*Бесіда про виразники образності.* Основна мета проведення педагогом такого типу бесід полягала в розширенні та поглибленні знань про них. Це необхідно було для того, щоб подальша робота дітей протікала усвідомлено, щоб успішно формувалися навички спостережливості та самостійності мислення, навички творчого використання виразників образності у власному

усному й писемному мовленні. У процесі бесіди особлива увага зосереджувалася на тому, що виразники образності є одним із важливих елементів нашого мовлення, що успішно сприяє збагаченню пізнання навколишньої дійсності, розкриває її по новому та дає підґрунтя для роздумів та насолоди. Під час подібних бесід учням пропонувалося: тлумачення тих чи інших виразників образності; встановлювалися спільні й відмінні ознаки виразників образності; надавалася допомога учням в розумінні взаємозв'язків між предметами і явищами, їх ознаками, властивостями, правильно виділяти за допомогою співставлення того спільного, на основі чого здійснюється відволікання ознак і перенос їх на рівень узагальнення. Такий підхід дозволив якісно формувати поняття про виразники образності на основі спеціальної організації розумової діяльності, направленої на спостереження, співставлення, узагальнення ознак, властивостей і станів предметів та явищ. Узагальнюючи таким чином знання учнів зі зниженим зором про виразники образності педагог підкреслює їх спільні та відмінні ознаки з метою формування яскравих і точних уявлень про сутність кожного з них.

*Аналіз художніх творів з метою з'ясування ідейно-художньої ролі виразників образності, мотивування цілеспрямованості їх вживання в творі.* Основний прийом, який використовувався, був прийом коментованого читання тексту учнями зі зниженим зором (за І.П. Чигриною). Для коментованого читання підбиралися ті частини твору, котрі найбільш складні для сприймання чи найбільш доцільні для привертання уваги до образності передачі подій, поведінки людей, різного роду описів тощо. Обов'язкова умова коментування – зв'язок спостереження над засобами образності зі змістом даного уривку тексту і з твором в цілому. Це забезпечує розуміння єдності форми і змісту – основного принципу аналізу художніх творів (М.С. Вашуленко, І.Р. Гальперін, М.Є. Миропольська та ін.). Спостереження примушує учнів утримувати в пам'яті різні образні висловлювання і використовувати їх як під час переказу окремих епізодів тексту, так і надалі у власному мовленні. У процесі роботи педагоги надавали учням зі зниженим

зором необхідну для розуміння тексту інформацію, пропонували завдання, спрямовані на вироблення вміння вдумливо відноситися до тексту. Для усвідомлення змісту і значення засобів образності учням зі зниженим зором були також запропоновані різноманітні стилістичні вправи та широко використовувалася робота із образотворчими засобами наочності.

*Практичні вправи та творчі завдання.* Підбираючи вправи для розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором ми спиралися на дослідження Н.М. Сіранчук. Так, вправи, які пропонувалися учням зі зниженим зором на уроках української мови, включали: засвоєння норм сучасного літературного мовлення (орфоепічна та граматична правильність); розвиток навичок активної роботи зі словом (точність, чистота, багатство мовлення); формування вмінь і навичок діалогічного висловлювання (доречність, мовленнєвий етикет) і монологічного (логічність, виразність) [150, с. 12]. Цінність цих вправ полягала в тому, що вони сприяли виробленню навички швидко та правильно віднайти в пасивному словнику учня необхідне слово, його правильну граматичну форму та активізувати його.

Серед практичних вправ та творчих завдань, що були використані на уроках літературного читання, на особливу увагу заслуговують ті, що передбачали роботу з синонімами, антонімами та багатозначними словами, оскільки синоніми, антоніми та багатозначні слова є важливим матеріалом для збагачення та розширення словникового запасу учнів зі зниженим зором.

Так, під час підбору вправ для роботи над синонімами було враховано, що вони можуть мати різні відтінки лексичного значення; різне емоційно-експресивне забарвлення; різну стилістичну приналежність, а також мають особливості при сполученні з іншими словами та різний ступінь вживаності. Відповідно, правильно вжитий в мовленні синонім робить мовлення точним, ясним, виразним та емоційно забарвленим. Крім того, синоніми допомагають уникнути повторення одного й того ж слова в реченні, що робить мовлення грамотним та милозвучним. Були використані наступні вправи:

- ✓ знаходження синонімів у художніх та науково-популярних текстах;

- ✓ добір синонімів до запропонованих;
- ✓ детальне пояснення лексичного значення того чи іншого синоніма;
- ✓ аналіз емоційних синонімічних слів;
- ✓ складання речень із запропонованими синонімами;
- ✓ редагування текстів (заміна слів, що повторюються синонімами та невдало використаних у тексті синонімів).

На уроках української мови та літературного читання в 3-х та 4-х класах школи для дітей з порушеннями зору була також організована і цілеспрямована робота з антонімами. Зокрема, з цією метою широко використовувалися прислів'я, адже багато з них побудовані на протиставленні певних понять, що виражені антонімами («Високо літає, та низько сідає», «Менше говори – більше почувеш» тощо). Також учням пропонувалися вправи, в яких потрібно було пояснити значення антонімів, підібрати антоніми до запропонованих слів, скласти речення із парою антонімів.

Багатозначність слів знайома дітям зі зниженим зором ще з раннього дитинства, вони досить часто їх чують як у художніх творах, так і в безпосередньому живому мовленні. При цьому, нажаль, значення багатьох багатозначних слів, особливо тих, що вжиті в художніх текстах, не завжди їм відоме. На це вказують і результати констатувального етапу дослідження. Оскільки важливим та одним із основних методичних прийомів роботи над значенням слова є спостереження за ними в реченні (), то під час формувальних впливів робота була спрямована на опрацювання окремих речень («У правому *крилі* будинку давно вже йшов шумний ремонт», «У змученого ворона в *крилі* застрягла гостра гілка») та текстами («Сонце сьогодні ласкаве і привітне. Пускає свої грайливі промінці на стомлену від лютих морозів землю. День такий привітний, а в повітрі так і пахне весною!»), насиченими багатозначними словами.

Учням зі зниженим зором пропонувалися наступні завдання:

- ✓ знайти багатозначні слова в реченні (тексті);
- ✓ пояснити лексичне значення слів;



✓ вказати, в якому значенні: прямому (притаманне слову звичайне значення) чи переносному (образна назва ознаки предмета, явища, дії) вони вжиті ;

✓ знайти в тесті багатозначні слова з переносним (або прямим) значенням та ввести їх у словосполучення (речення) з прямим (або переносним) значенням;

✓ складання попарно речень зі словами, вжитими в прямому й переносному значенні (гостре слівце – гострий ніж);

✓ складання текстів із багатозначними словами.

На уроках літературного читання під час аналізу текстів учнями зі зниженим зором робота з багатозначними словами здійснювалася від пояснення алегоричного, образного вживання слова, до поняття багатозначності. Також зверталася увага на образність мовлення письменника та те, що саме він хотів повідомити читачеві використовуючи ті чи інші багатозначні слова.

Серед творчих завдань, які пропонувалися учням зі зниженим зором з метою розвитку їх образного мовлення під час формувальних впливів, слід відмітити складання казок. У своєму дослідженні О.М. Федорова відмічає, що казки мають специфічне мовленнєве оформлення, насичені образними мовленнєвими зворотами, фразеологізмами (186, с.118). Автором також відмічається, що казка є одним із важливих засобів розвитку словесної творчості учнів з порушеннями зору, адже під час складання казок учні поринають у незвичну загадкову атмосферу, яка спонукає їх бути більш розкутими у висловленні своїх думок та вражень (186, с.122).

Учням зі зниженим зором були запропоновані наступні прийоми складання казок:

✓ «Салат із казок» (герої із різних казок потрапляють в якусь спільну історію, наприклад, в одній казці Колобок, Буратіно, Коцій Безсмертний тощо);

- ✓ «Казка навпаки» (герої відомої казки набувають протилежних рис характеру, наприклад, вовк стає добрим, а семеро козенят поганими тощо);
- ✓ додавання у казку чарівних предметів (наприклад, у казці «Колобок» з'являється килим-літак);
- ✓ фантастичне продовження відомої казки за початком («Прокинулася Баба Яга в своєму будиночку на курячих ніжках. Вийшла на ганок, а навкруги не ліс, а синє море ...»);
- ✓ придумати казкові незвичні наслідки реальних подій («Зранку на небі з'явилося сонечко. Але замість того, щоб дарувати свої теплі промінчики, воно почало сипати навколо, наприклад, цукерки. Що сталося потім?»);
- ✓ перебрешіть казкаря («Спекла Баба великого-превеликого Колобка...»);
- ✓ придумування казок, сюжет яких будується на обговоренні: що було б, якби...? Наприклад: якби ми опинилися в горах; якби у світі не було дорослих; якби корови літали тощо);
- ✓ побудова казок на основі двох слів, що схожі за звучанням (Обрати два слова, схожих за звучанням, наприклад: мак – рак, ворона – ворота тощо. Поміняти місцями обрані об'єкти: наприклад: рак опинився серед поля, а мак – у річці. Дати пояснення, як таке може статися. Придумати розвиток сюжету).

Для розвитку емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів зі зниженим зором були використані нижче наведені прийоми роботи

*Емоційне виразне читання художніх творів вчителем, прослуховування аудіозаписів художніх текстів майстрами художнього слова.* При цьому слід вказати, що якість запису і стан технічних записів були бездоганними, що аудіозапис використовувався в більшості для читання вже знайомих дітям творів. Також, щоб уникнути додаткових труднощів в процесі наступного аналізу твору, не використовувалися ті аудіозаписи, в яких розуміння твору артистом і педагогом не співпадало.

*Перегляд відеофрагментів та прослуховування аудіозаписів явищ природи* (шелестіння морських хвиль, шум дерев у лісі, завивання завірюхи під

час сніжної бурі та ін.). Після перегляду чи прослуховування учням зі зниженим зором пропонувалося вербалізувати отримані враження та висловити їх із використанням порівнянь, синонімів, антонімів, сталих образних висловлювань. Для набуття більш яскравих вражень їм також пропонувалося уявити себе в ролі, наприклад, легенького вітерця чи бурі та описати свій стан. Показати мімікою та пластичними виражальними засобами як людина чи будь-який інший об'єкт природи буде реагувати на легенький подих вітру та шумну бурю.

*Вправи та ігри на вираження емоційних станів через міміку обличчя, інтонацію, тембр голосу, слово.* Даний прийом роботи знайшов своє широке відображення в роботі вихователів під час прогулянок, вільного часу та виховних годин. Наприклад, учням пропонувалися наступні ігри та вправи: «В гостях у казки» (мета: розвивати вміння передавати емоційні стани за допомогою міміки, розвивати творчі здібності та естетичні смаки); «Попелюшка» (мета: розвивати навички розрізнення настрою, емоційного стану людини за інтонаціями, тембром її голосу, лексиці; формувати вміння встановлювати відповідність між словами та емоційним станом людини); «Уяви і покажи» (мета: розвивати вміння передавати відчуття, переживання, емоційні стани за допомогою мімічних проявів; збагачувати уяву та розвивати образне мовлення тощо).

Наприклад, гра «Дружні майстри». Мета: розвивати навички відтворення дітьми виразних рухів (жестів та поз); уточнити уявлення дітей про різні професії; розвиток уяви та образного мислення; збагачення словникового запасу, вміння підбирати влучні слова та виразники образності для характеристики тієї чи іншої діяльності.

Інструкції: 1. Уяви та виконай дії, які відповідають певній професії. 2. Дай словесну характеристику тій чи іншій професії не називаючи її. 3. опиши ту чи іншу професію лише за допомогою: дієслів, прикметників чи іменників; синонімів чи антонімів.

Гра «Передай свій настрій». Мета: розвивати вміння відтворювати у міміці почуття, переживання, емоційні стани та передавати їх за допомогою слів. Інструкції: відтвори за допомогою міміки свій настрій, змалюй його словами, використовуючи порівняння.

*Прослуховування музичних творів та читання художніх творів під музику.* За дослідженнями Л.О. Куненко, яка вивчала корекційну спрямованість музично-естетичної діяльності школярів з порушеннями зору, музика має виключне значення для корекції не лише емоційно-вольового, але й пізнавального розвитку даної категорії осіб. Допомагає дитині, що розвивається в умовах зорової депривації, розширити освітні межі та усвідомити цілісність та красоту навколишнього світу [78].

У свою чергу в дослідженнях І.М. Гудим відмічається особливе значення музичного мистецтва у розвитку невербальних засобів спілкування (виразних рухів, міміки, формування навичок диференціації розуміння емоційних станів). Важливим в аспекті нашого дослідження є те, що дитина через формування навичок вираження в рухах характеру викликаних музикою відчуттів концентрує свою увагу на емоційних відчуттях, тобто невербальні засоби комунікації допомагають дітям виражати емоційну сутність музичного твору. Автор також підкреслює важливість переходу від невербального до вербального спілкування та від ознайомлення дітей з мімічно-жестовими еталонами їх засвоєння через самоспостереження за своїми відчуттями від музики до вербального вираження дітьми власних вражень про музичний твір. При цьому слід відмітити, що не остання роль у висловлюваннях відводиться виразникам образності (30, с.181).

Читання художніх творів під відповідний музичний супровід допомагає дитині увійти в потрібний емоційний стан. Так, лірична музика (відображає найтонші нюанси настрою) дає загальний настрій заспокоєння, тихої радості та смутку, рівну зовнішню поведінку, а драматична музика, яка відображає емоції афекту, створює настрій збудження, підвищеного життєвого тону, рухливу й неспокійну поведінку (Б.Г. Ананьєв) [2]. Вплив музики на

емоційний стан людини (особливо дітей) настільки великий, що М.І. Чистякова відносить її до допоміжних засобів спілкування [200].

Таким чином, прагнення наповнити чуттєвий досвід молодших школярів зі зниженим зором новими емоційно-образними враженнями зумовили включення прийому прослуховування музичних творів та читання художніх творів під музику в методику розвитку образного мовлення даної категорії осіб. Під час відбору музичного матеріалу увага приділялася емоційно місткому (твір мав бути яскравим та образним) і в той же час доступному (наближеному до дитячого життєвого досвіду) для сприймання молодшими школярами зі зниженим зором. Із врахуванням визначених вимог під час формувальних впливів були використані, наступні музичні твори: «Пори року» (П.І. Чайковський), «Весна» (А. Вівальді), «Жайворонок» (П. Чайковський), «Пташка» (В. Сокальський), сюїта К. Сен-Санса «Карнавал тварин»: «Слон», «Лебідь», «Черепахи», «Кури та півні», «Акваріум», «Королівський марш лева», «Симфонія № 5, III частина» (Л. Бетховен), «Маленький пастушок» (Клод Дебюсі), «Військовий марш» (Ф. Шуберт), пісня «Шпачок прощається» (слова М. Івенсен, музика Т. Попатенко), пісня «Дівчина-весна» (муз. Ніколо, вір. Ю. Рибчинського) та ін.

Для розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором були використані й корекційні заняття, а саме заняття з розвитку мовлення. Для вирішення завдань формувального експерименту в програму корекційно-розвиткової роботи, за якою тифлопедагогами здійснюється планування корекційних занять з розвитку мовлення (Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для сліпих та дітей зі зниженим зором «Розвиток мовлення», автори С.М. Скринникова та Л.Д. Соляник), були внесені певні зміни. Ці зміни відбулися у визначенні корекційно-розвиткової спрямованості занять та запропонованими нами вправами щодо їх вирішення. За основу визначення завдань корекційно-розвиткової спрямованості корекційних занять із розвитку мовлення були встановлені в ході констатувального етапу дослідження

особливості розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором та визначені педагогічні умови їх розвитку. Нижче наведемо приклади такого планування.

Так, в 3-му класі до теми «Складання казок. Визначення дійових осіб» була сформульована наступна корекційно-розвиткова спрямованість заняття: розвиток навичок активної роботи зі словом, вміння підбирати точні, доречні слова, в тому числі виразники образності; розвиток навичок зв'язного мовлення. Дидактичним забезпеченням даного корекційного заняття були матеріали прочитаних напередодні казок. Серед прийомів роботи зі складання казок був використаний «Салат із казок»; словникова робота, спрямована на уточнення значення слів, які характеризують того чи іншого героя казки; підбір синонімів, антонімів та багатозначних слів для характеристики героїв казки.

Тема корекційного заняття з розвитку мовлення у 3-му класі «Роль прикметників у реченні». Корекційно-розвиткова спрямованість заняття: активізація пізнавальної діяльності дітей; корекція знань та уточнення уявлень про якості й властивості предметів та явищ природи; збагачення та уточнення словникового запасу учнів; розвиток умінь систематизувати та емоційно виразно передавати побачене, використовуючи прикметники. Дидактичне забезпечення: картина Левітана «Золота осінь»; сумна музика осені із альбому П.І. Чайковського «Пори року»; картки зі словниковим матеріалом. Методи та прийоми роботи: розглядання картини; словникова робота; творче завдання (виконується під звучання музики осені) – описати картину із використанням прикметників, що відображають зображене на картині, настрої та емоції від побаченого.

Корекційно-розвиткова спрямованість корекційного заняття з розвитку мовлення у 4-му класі на тему «Діалогічне мовлення»: розвиток уважності до висловлювань інших осіб, чуття мовлення, його стилістики, влучності та образності; розширення та збагачення словникового запасу учнів; формування адекватного арсеналу мімічних, пантомімічних рухів, емоційності та

виразності висловлення власної думки. Завдання, що були запропоновані учням зі зниженим зором в ході заняття, полягали в складанні та інсценуванні діалогів до запропонованих педагогом ситуацій спілкування, ситуації стосувалися висловлення особистих вражень від тих чи інших подій із використанням виразників образності.

Для реалізації теми корекційного заняття в 4-му класів «Дієслова синоніми, дієслова антоніми» була визначена його корекційно-компенсаторна спрямованість, а саме: розширення уявлень про різноманітність лексичного значення дієслів синонімів, дієслів антонімів; збагачення та активізація словникового запасу; розвиток усного та писемного мовлення. Дидактичне забезпечення заняття та завдання: знаходження синонімів у художніх та науково-популярних текстах; гра «Добери синоніми та антоніми»; робота з деформованим текстом; аналіз емоційних синонімічних слів.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що робота з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором ускладнюється та потребує додаткового часу через особливості пізнавальної діяльності та недостатній життєвий досвід у даній категорії учнів. Важливим в даному аспекті є використання не лише уроків української мови, літературного читання, корекційних занять з розвитку мовлення, а й міжпредметних зав'язків.

Так, на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва учні зі зниженим зором отримували нові знання та уявлення про предмети та їх властивості, а також дії, пов'язані з ними. Ефективним способом пізнання на даних уроках була також безпосередня предметно-практична діяльність, тобто малювання, виготовлення різноманітних виробів з паперу, пластиліну, глини, виготовлення вітальних листівок та композицій тощо. Крім того, учні зі зниженим зором спостерігали за змінами в природі, за життям рослин, збирали гербарії та альбоми (із засушеним листям, квітами, плодами), актуалізували та поповнювали свої знання щодо державних та релігійних свят тощо. В процесі такої діяльності розширювалося коло уявлень учнів зі зниженим зором,

відбувалося уточнення та конкретизація змісту назв багатьох предметів і явищ, і як наслідок – збагачувався активний словниковий запас. Зважаючи на те, що образне мовлення будучи свідомим творчим процесом (за Л.С. Виготським) стимулюється естетикою бачення та сприймання навколишнього світу, то ті художні образи, які діти мали можливість і сприймати, і самим створювати на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва, позитивно сприяли формуванню певних ідейних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця.

Формування умінь виділяти суттєві ознаки об'єктів та явищ природи, розвиток високого рівня аналізуючого спостереження, що дозволяє усвідомлено сприймати навколишній світ та забезпечує необхідну конкретно-образну основу для розвитку образного мислення та мовлення молодших школярів зі зниженим зором, здійснювалось і на уроках природознавства. Учням зі зниженим зором пропонувалися завдання, де потрібно було скласти прислів'я із розсипаних слів та пояснити їх значення; інтерактивні вправи («Дешифрувальник», «Незакінчені речення», «Гронування», «Мікрофон», «Асоціативний куш», «Коло ідей» та ін.); різноманітні ігри («Горбинка запитань», «Детективи», «Впізнай та опиши», «Показуха» та ін.). Також організовувалися екскурсії та спостереження.

Найбільшою популярністю в учнів зі зниженим зором на уроках природознавства користувалися інтерактивні вправи, зокрема складання віршів за технологією «Сенкан». Вона передбачає складання коротких неримованих віршів у п'ять рядків на запропоновану тему за такими правилами:

1-й рядок – заголовок (1 іменник);

2-й рядок – означення іменника (2 прикметники);

3-й рядок – дія іменника (3 дієслова);

4-й рядок – ставлення до цього предмета (сконцентрована думка у вигляді речення з 4 слів будь-яких частин мови);



5-й рядок – висновок-узагальнення (1 іменник, асоціація або синонім до заголовка).

Наприклад, складаємо вірш про зиму.

Зима.

Білосніжна, холодна.

Прийшла, прикрасила, зачарувала.

Не дає нікому сумувати.

Чарівниця.

Також, слід відмітити інтерактивну вправу «Асоціативний куш». Наприклад, учням пропонувалося заплющити очі та сказати, які асоціації у них викликає слово «вода» - море, океан, прохолода, літо, кран, дощ, лід, бурулька, небезпека, життя тощо.

Науковими дослідженнями Л.С. Вавіної, Т.М. Дегтяренко, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьової, С.В. Федоренко та ін.) неодноразово підкреслювалася важливість активної участі батьків дітей з порушеннями зору в освітньо-корекційному процесі. Крім того, за дослідженнями А.М. Богуш наявність правильного мовленнєвого зразка, яким може бути і мовлення батьків дітей з порушеннями зору та організація ними відповідного оточення для дитини (відвідування театрів, різноманітних художніх виставок, читання художніх творів та ін.), активізує та сприяє успішному розвитку мовлення дітей.

Просвітницька робота з батьками учнів зі зниженим зором, які брали участь у формульованому дослідженні, здійснювалася впродовж всього експериментального дослідження. Для забезпечення ефективної взаємодії з сім'ями учнів було враховано, що кожна родина має свій специфічний досвід щодо виховання дітей, рівень педагогічної компетентності та освіти. Були використані індивідуальні, колективні та наочно-інформаційні форми роботи.

Серед індивідуальних форм роботи найбільш доступними та дієвими були індивідуальні консультації. Слід відмітити, що індивідуальні консультації забезпечили спільну активну участь педагогів і батьків в

розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором. У такій спільній діяльності батьки отримували необхідні їм знання та поради (із врахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини) щодо необхідності та можливостей розвитку образного мовлення їх дітей; знаходили підтримку та заохочення з боку педагога у використанні тих чи інших засобів роботи; ділилися своїми переживаннями та досвідом. У свою чергу педагоги уміло актуалізували під час уроків та корекційних занять здобутки, отримані учнями зі зниженим зором під керівництвом батьків та за необхідності корегували здобуті знання, вміння та навички.

Колективними формами роботи з батьками були батьківські збори, на яких батькам пропонувалися виступи на такі теми: «Роль батьків у розвитку образного мовлення дітей», «Культура мовлення – запорука успішності», «Виховуємо мовленнєво грамотну особистість», «Спілкування в родині», «Народна мудрість у розвитку мовлення учнів зі зниженим зором» та ін.

У дні відкритих дверей в закладах освіти були проведені відкриті уроки для батьків з української мови в 3 класах (теми уроків: «Складання художніх текстів (без уживання терміну) за поданими зразками та залежно від ситуації мовлення»; «Ознайомлення з деякими найбільш поширеними фразеологізмами») та в 4-х класах (теми уроків: «Складання твору на основі вражень від екскурсії «Краса осіннього парку»»; «Порівняльний опис дерев. Складання казки за поданим планом і опорними словами «Горобина і ялина в зимовому лісі». Проведення спільно з батьками виставок («Книга своїми руками», «Влучне слівце», «Щедрі дарунки осені», «Творимо разом»); екскурсій («Проведення спостережень за сезонними змінами у природі»), та конкурсів («Майстри художнього слова», «Моя талановита сім'я») дозволили зацікавити та активізувати роботу батьків з розвитку образного мовлення їх дітей.

Наочно-інформаційні форми роботи з батьками, що були використані в процесі формувальних впливів, дозволили доступно та делікатно нагадати батькам про необхідність та можливість розвитку образного мовлення їх дітей.

Зокрема, необхідна розвиваюча та навчальна інформація розміщувалася в соціальних мережах; організовувалися тематичні стенди, куточок досягнень, фотомонтажі, фотовиставки.

В працях В.В. Купрас, Т.О. Семенишеної, С.Ф. Федоренко, М.К. Шеремет та ін. вказується на те, що емоційність, образність, виразність, багатство лексичного запасу та використуваних стилістичних форм мають не лише значний вплив на сприймання учнями зі зниженим зором художніх творів, а й успішно сприяють розвитку їх мовлення. В аспекті визначених наукових поглядів у процесі формувального експерименту важливого значення було надано зануренню учнів зі зниженим зором в активне мовленнєво-розвивальне середовище, яке пов'язане із використанням виразників образності. З цією метою учням зі зниженим зором було рекомендовано перелік художніх творів для позакласного читання, для читання та обговорення разом з батьками.

Пропонуючи учням зі зниженим зором твори для позакласного читання ми регламентувалися положеннями В.В. Купрас та С.В. Федоренко про те, що мета позакласного читання полягає не тільки в тому, щоб прищеплювати дітям з порушеним зором любов до самостійного читання та інтерес до книг, мова йдеться про те, щоб кожен учень по-справжньому міг використовувати книжкові багатства для індивідуального формування особистості, в тому числі для розвитку їх образного мовлення.

Серед переліку художніх творів, запропонованих для домашнього читання, важливе місце посіли вірші про природу рідного краю. Це твори Ліни Костенко «Березовий листочок», «Вечірнє сонце, дякую за день...», «Іще не сніг...»; Т. Полубко «Хмаринки»; Л. Новикової «Дощова хмаринка»; О. Олеся «Все навколо зеленіє...»; А. Кузнєцова «Пори року», Н. Красоткіної «А в небі сіро й дощик накрапає» та ін. Цінність цих творів ми вбачали в тому, що вони невеликі за розміром, яскраві, легко читаються та запам'ятовуються, насичені виразниками образності. Зміст цих творів чудово підкреслює ті події та явища природи, які учні зі зниженим зором можуть спостерігати разом із своїми

батьками, коли йдуть до школи, під час прогулянок, подорожей, перегляду фільмів тощо.

### **3.2. Результати формувального експерименту**

Запропонована методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення в учнів зі зниженим зором початкових класів довела свою результативність, засвідчивши, що дана категорія учнів здатна розуміти та пояснювати сутність доступних учням молодшого шкільного віку виразників образності; виразно читати і розповідати про свої почуття та емоції від прочитаного художнього тексту; може свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності.

Зважаючи на те, що результати констатувального експерименту не показали суттєвої різниці в рівнях розвитку образного мовлення між учнями зі зниженим зором 3 та 4 класів (в учнів обох класів зафіксовано їх низький рівень сформованості це – 38,4 % учнів зі зниженим зором 3-х класів та 37,8 % учнів зі зниженим зором 4-х класів); на необхідність проведення роботи з розвитку образного мовлення якомога раніше (Л.С. Вавіна, Т.П.Свиридюк, Т.О.Семенишена, та ін.); а також враховуючи те, що процес розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору має певні труднощі, що обумовлені зоровою патологією та пов'язані із особливостями їх зорового сприймання (фрагментарність, бідність, неточність, недоступність для безпосереднього сприймання багатьох об'єктів в природних умовах (небо, веселка, горизонт тощо)), формувальний експеримент розпочинався з учнями 3-х класів та тривав упродовж 2-х навчальних років. Тобто вихідний рівень розвитку образного мовлення вивчався в учнів зі зниженим зором 3-х класів на початку навчального року (друга половина вересня), а підсумки проведеного експериментального навчання підводилися з цими ж учнями, коли вони закінчували четвертий клас (друга половина квітня).

Таким чином, загальна кількість молодших школярів зі зниженим зором експериментальних класів (ЕК) склала 33 особи, контрольних (КК) – 36 осіб.

Результати експериментальної роботи, отримані під час формувального експерименту, аналізувалися шляхом порівняння якості виконання спеціального комплексу контрольних завдань школярами експериментальних і контрольних груп. Завдання за діагностичним призначенням і змістом були аналогічними тим, що використовувалися на констатувальному етапі дослідження.

Достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок щодо розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором перевірялася за допомогою критерію  $\varphi^*$  Фішера. Статистична достовірність одержаних результатів за визначеними компонентами розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором (когнітивному, творчо-практичному та емоційному) контрольних та експериментальних класів дала змогу виявити об'єктивні дані про особливості їх прояву в досліджуваних.

Критерій  $\varphi^*$  Фішера обчислювали за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} ;$$

де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшому % показнику;  $\varphi_2$  – кут, що відповідає меншому % показнику;  $n_1$  – кількість спостережень у першій вибірці;  $n_2$  – кількість спостережень у другій вибірці [152, с. 193].

До початку експериментального навчання було здійснено обстеження вихідного рівня розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором 3-х класів. Його результати відображені в табл. 3.1.

Аналіз результатів дослідження показав, що на початок формувального етапу дослідження вихідні дані щодо рівнів розвитку образного мовлення (за когнітивним, творчо-практичним та емоційним компонентами) у молодших школярів зі зниженим зором були фактично однаковими в експериментальному та контрольному класах. На це вказують і значення статистичного критерію  $\varphi^*$ . Так, в експериментальній та контрольній групах

зафіксовано низький рівень розвитку образного мовлення за когнітивним компонентом – відповідно 39,4 % та 38,9 % ( $\varphi^* = 0,03$ ); за практичним компонентом – 36,4 % та 38,9 % ( $\varphi^* = 0,21$ ); емоційним – 36,4 % та 36,1 % ( $\varphi^* = 0,02$ ).

Таблиця 3.1

**Розподіл за рівнями розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором до початку формувального експерименту, у %**

Рівні розвитку образного мовлення	Компоненти								
	когнітивний			творчо-практичний			емоційний		
	ЕК	КК	критерій $\varphi^*$	ЕК	КК	критерій $\varphi^*$	ЕК	КК	критерій $\varphi^*$
високий	18,2	19,4	0,12	12,1	13,9	0,21	6,1	8,3	0,35
середній	24,2	27,8	0,33	24,2	25,0	0,07	27,3	27,8	0,04
низький	39,4	38,9	0,03	36,4	38,9	0,21	36,4	36,1	0,02
дуже низький	18,2	13,9	0,47	27,3	22,2	0,49	30,3	27,8	0,22

Таким чином, до початку формувального експерименту у молодших школярів зі зниженим зором експериментальних та контрольних класів було зафіксовано низький рівень розвитку образного мовлення за всіма виділеними в дослідженні компонентами. Ці дані збігаються із даними, що були отримані в процесі контрольного етапу експериментального дослідження (табл. 2.12), що ще раз вказує на необхідність розробки спеціальної методики роботи з розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором.

Після завершення формувального експерименту також було проведено контрольний зріз з метою виявлення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором, які брали участь в експериментальному дослідженні, та у школярів зі зниженим зором контрольних класів, з якими спеціальне навчання не проводилося.

Детальний якісний аналіз показників вихідного рівня розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором та їх порівняння з показниками після проведення експериментального навчання дало змогу встановити які з компонентів образного мовлення (когнітивний, емоційний, творчо-практичний) у даної категорії дітей мали найбільші якісні зміни, які з них формувалися важче та відповідно потребували більшої уваги та спеціальних корекційних впливів. Отримані після формувальних впливів результати представлені в таблиці 3.2.

Дані, констатовані під час розрахунків та представлені в табл. 3.2, засвідчили, що запропонована експериментальна методика корекційно-педагогічної роботи дала позитивні результати та призвела до відмінностей між показниками рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором до та після її реалізації.

**Таблиця 3.2**

**Розподіл учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором за рівнями розвитку образного мовлення до і після експериментального дослідження (у %)**

Компоненти	Рівні розвитку	На початок експерименту		Після експерименту		Критерій $\phi^*$	
		ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Когнітивний	високий	18,2	19,4	36,4	22,2	1,7	0,28
	середній	24,2	27,8	48,5	30,6	2,1	0,25
	низький	39,4	38,9	12,1	36,1	2,6	0,23
	дуже низький	18,2	13,9	3,0	11,1	2,2	0,35
Творчо-практичний	високий	12,1	13,9	21,2	16,7	1,01	0,32
	середній	24,2	25,0	51,5	25,0	2,4	0
	низький	36,4	38,9	18,2	41,7	1,7	0,23
	дуже низький	27,3	22,2	9,1	16,7	1,9	0,57
Емоційний	високий	6,1	8,3	21,2	11,1	1,9	0,39
	середній	27,3	27,8	45,5	33,3	1,6	0,49

## Продовження таблиці 3.2

	низький	36,4	36,1	21,2	33,3	1,4	0,24
	дуже низький	30,3	27,8	12,1	22,3	1,9	0,52
Середній показник	високий	12,1	13,9	26,3	16,7	1,51	0,2
	середній	25,2	26,9	48,5	29,6	2,04	0,24
	низький	37,4	37,9	17,2	37,0	1,90	0,07
	дуже низький	25,3	21,3	8,0	16,7	1,98	0,1

Як і на констатувальному етапі дослідження першим діагностованим компонентом вивчення загального рівня розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором був когнітивний компонент. Його вивчення дало можливість встановити рівень умінь учнів зі зниженим зором пояснити сутність синтаксичних виразників образності (прислів'я, приказки, крилаті вислови, фразеологізми) та тропів (епітети, порівняння, метафора). Результати даного дослідження до і після формувальних впливів контрольної та експериментальної груп представлені на рисунках 3.2-3.3.

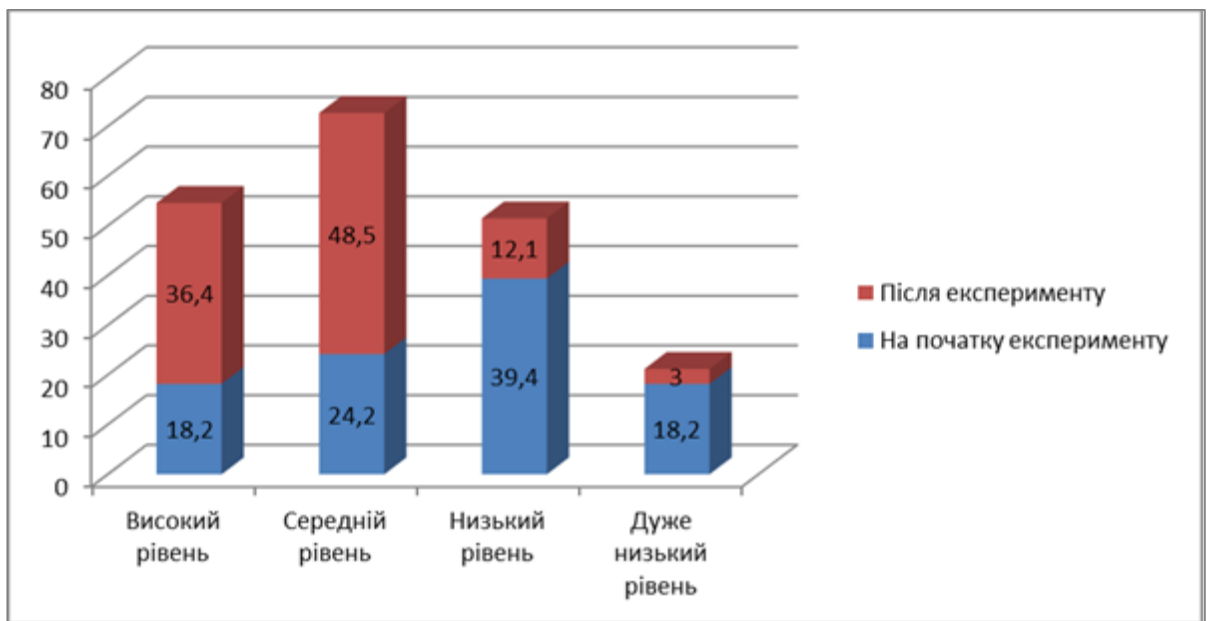


Рис. 3.2. Співвідношення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором ЕК до і після формувального



експерименту за когнітивним компонентом (дані у %)

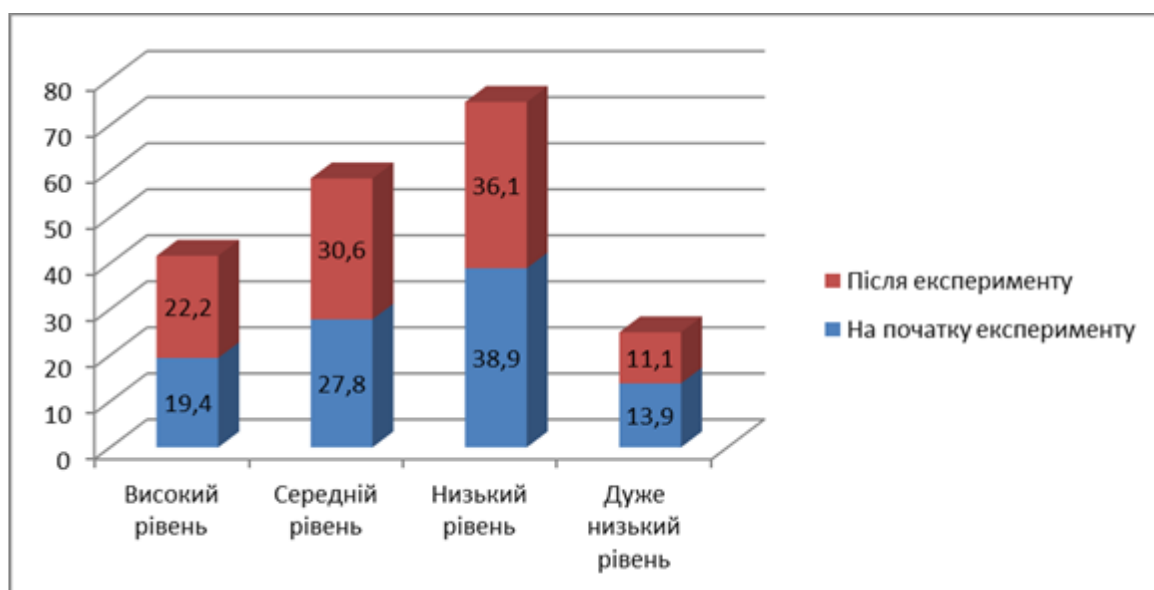


Рис. 3.3. Співвідношення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором КК до і після формувального експерименту за когнітивним компонентом

Порівнюючи показники розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором після навчання з показниками вихідного обстеження можна відмітити позитивну динаміку їх розвитку як в експериментальній, так і в контрольній групах.

При цьому слід констатувати, що у контрольній групі зростання показників розвитку образного мовлення виявилось незначним (дітей із високим та середнім рівнями стало більше на 2,8 %, а дітей із низьким рівнем відповідно стало менше на 2,8 %), крім того не підкріплене достатнім значенням статистичного критерію  $\phi^*$  (табл. 3.2) і не може бути визначальним для позитивної динаміки розвитку цього процесу у молодших школярів зі зниженим зором.

Результати кількісного аналізу даних рівня сформованості когнітивного компоненту образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором контрольної групи після організованого навчального експерименту за розробленою методикою показало їх зростання. Так, показник високого рівня

в експериментальній групі становив 36,4 % (до навчання – 18,2 %), середній рівень – 48,5 % (до навчання – 24,2 %). У свою чергу показники низького та дуже низького рівнів зменшилися, відповідно 12,1 % (було – 39,4 %) та 3,0 % (було – 18,2 %) відповідно (рис. 3.2). Значущість зростання показників в експериментальному класі підтверджується значеннями критерію  $\phi^*$  (таблиця 3.2).

Наступним обстежуваним компонентом рівня розвитку образного мовлення став творчо-практичний. Результати виконання молодшими школярами зі зниженим зором завдань, що були передбачені програмою діагностичного обстеження (підрозділ 2.1) до і після формувальних впливів в контрольному та експериментальному класах, представлені на рисунках 3.4 та 3.5.

Отже, за творчо-практичним компонентом рівень сформованості образного мовлення після формувальних впливів в експериментальних класах був зафіксований переважно як середній і йому відповідали більшість учнів зі зниженим зором, тобто 51,5 %. На початку експериментального дослідження він характеризувався як низький і був діагностований у 36,4 % опитаних молодших школярів.

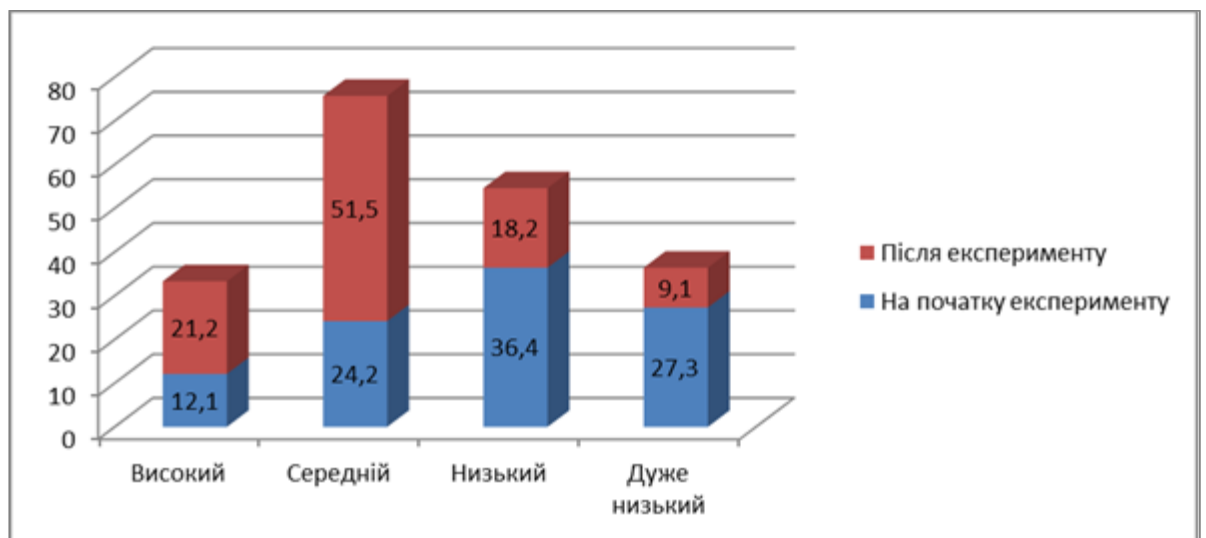


Рис. 3.4. Співвідношення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором ЕК до і після формувального експерименту за творчо-практичним компонентом

Покращення результатів середнього рівня розвитку образного мовлення за творчо-практичним компонентом в учнів ЕК підтверджено статистичними значеннями критерію  $\phi^*$  і який становить 2,4.

У частини учнів (близько 9,1 %) експериментальних класів вдалося підвищити високий рівень розвитку вмінь свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності. Зокрема, на початку експериментального дослідження лише 12,1 % учнів зі зниженим зором могли на високому рівні скласти текст, в якому були вжиті слова з емоційно-експресивним забарвленням та насичений лінгвістичними і літературознавчими виразами образності. Після формувальних впливів кількість таких молодших школярів зі зниженим зором зросла і склала 21,1 %.

Встановлено також факт зменшення відсотків дуже низького рівня розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором за творчо-практичним компонентом як в експериментальних, так і в контрольних класах. Але в ЕК він є значущим і підтверджується значеннями критерію  $\phi^*(1,9)$ , а в КК критерій  $\phi^*$  становить 0,57, що не є визначальним.

Серед методів роботи із розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, які позитивно зарекомендували себе в ході формувального етапу дослідження, слід відмітити повсякденні прогулянки на свіжому повітрі (входять в режим дня школяра) та спостереження в природі. Вони проводилися вихователями під час ранкових прогулянок та в другу половину дня. Так, в невимушеній ситуації, яка не оцінювалася педагогом, але перебувала під постійним його керівництвом (активізація наявного чуттєвого досвіду; запитання чи завдання, що спонукають до пізнання; детальний огляд об'єктів та явищ природи для виділення суттєвих ознак та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; сприймання на полісенсорній основі; спонукання до словесного оформлення побаченого на всіх етапах спостереження тощо) діти зі зниженим зором активно пізнавали та будували на цій основі власні висловлювання вдало використовуючи вирази

образності.

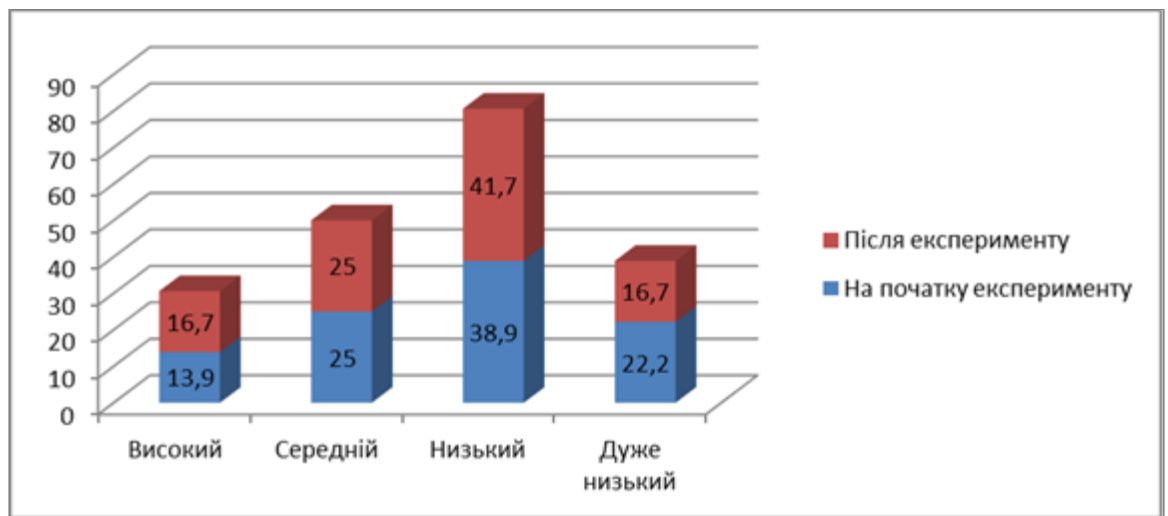


Рис. 3.5. Співвідношення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором КК до і після формувального експерименту за творчо-практичним компонентом

Молодші школярі зі зниженим зором контрольних класів також підвищили свій рівень розвитку образного мовлення, але ці показники не були такими суттєвими, як у експериментальному класі, що підтверджується й значеннями критерію  $\phi^*$  (табл. 3.2).

Зокрема, в учнів зі зниженим зором КК як на початок (38,9 %), так і на кінець (41,7 %) експериментального дослідження було констатовано низький рівень розвитку образного мовлення за творчо-практичним компонентом. Як свідчать результати, кількість учнів зі зниженим зором на низькому рівні навіть збільшилася на кінець експериментального дослідження, але слід відмітити, що це відбулося за рахунок тих дітей, які на початок експерименту показали дуже низький рівень образного мовлення.

Високий рівень умінь вживати у власних висловлюваннях виразники образності на початку експериментального дослідження показали 13,9 % молодших школярів зі зниженим зором КК, а на кінець цей показник збільшився до 16,7 %, але це покращення не є суттєвим, на що вказує і значення критерію  $\phi^*$ .

У свою чергу середній рівень розвитку образного мовлення було констатовано у 25,0 % учнів зі зниженим зором, і цей показник не змінився до кінця формуального етапу дослідження. Детальний аналіз результатів дослідження показав, що учні, які на початку дослідження були віднесені до середнього рівня розвитку образного мовлення, до кінця експериментального навчання покращили свої результати і були віднесені до високого рівня розвитку, а на їх місце підтягнулися діти із низьким рівнем розвитку образного мовлення. Саме тому група учнів з середнім рівнем сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення в КК кількісно не змінилася.

Таким чином, здійснений порівняльний аналіз кількісних показників рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором після навчання з показниками вихідного обстеження необхідно відмітити позитивну динаміку їх розвитку як в експериментальних, так і в контрольних класах, але в ЕК це підтверджується статистичними значеннями критерію  $\phi^*$ , а в КК – ні.

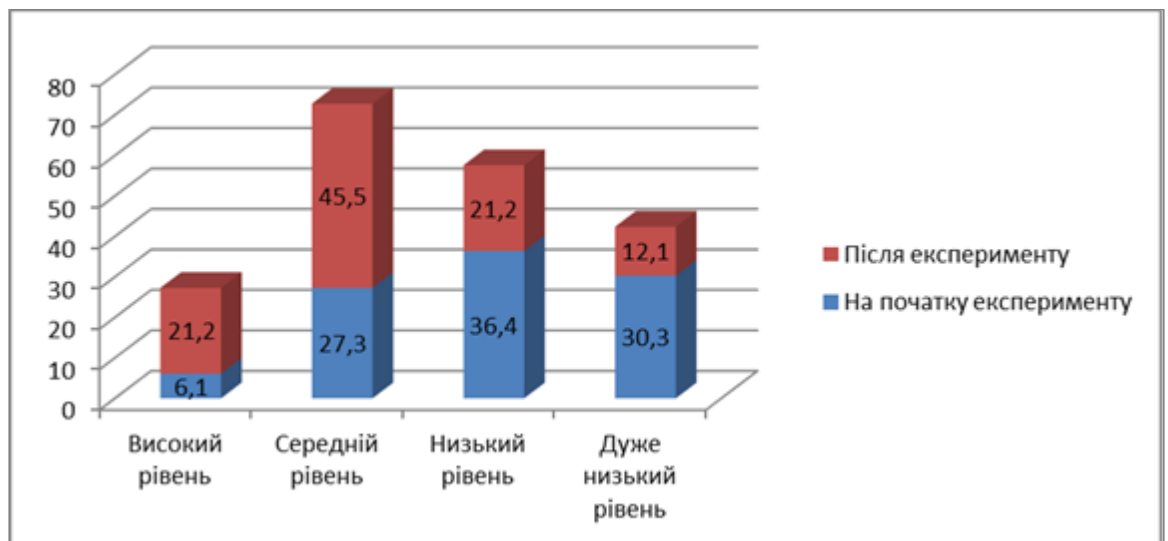


Рис. 3.6. Співвідношення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором ЕК до і після формуального експерименту за емоційним компонентом

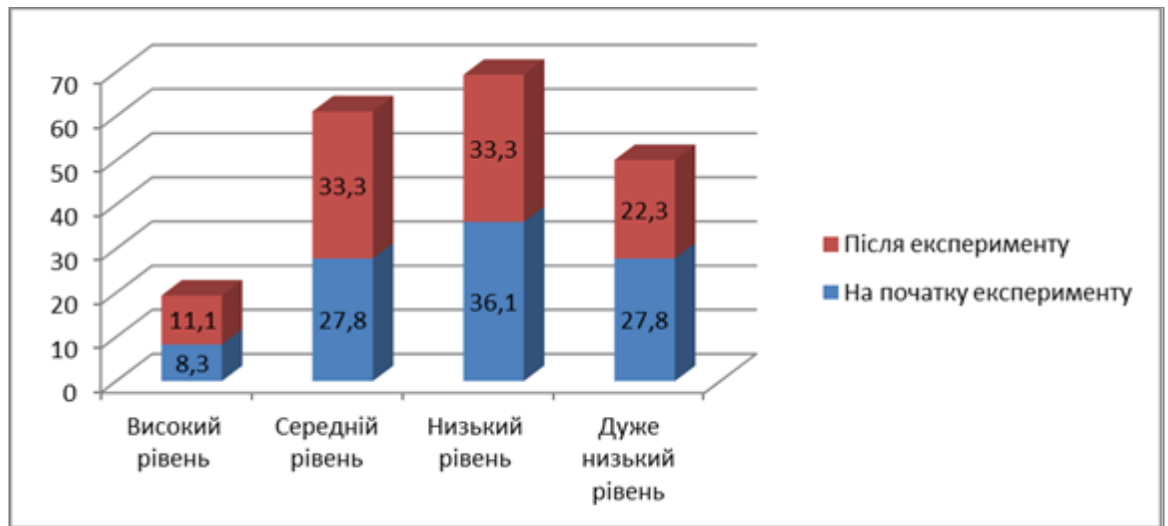


Рис. 3.7. Співвідношення рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором КК до і після формувального експерименту за емоційним компонентом

Порівняльний аналіз результатів щодо рівнів розвитку образного мовлення за емоційним компонентом дозволив встановити їх позитивну динаміку як в експериментальних, так і в контрольних класах (рис. 3.6 та 3.7). При цьому в КК зміна в рівнях розвитку є незначною та не підтверджена достатнім значенням статистичного критерію  $\phi^*$ . У свою чергу в ЕК відбулися суттєві зміни у рівнях розвитку та вони, на відміну від змін в ЕК, підтвержені значенням критерію  $\phi^*$  (табл. 3.2).

Таким чином, кількість учнів, які показали високий рівень розвитку вмінь емоційно виразно читати текст, розповідати про свої почуття та емоції від прочитаного художнього тексту, збільшилася з 6,1 % до 21,2 % (ЕК) та з 8,3 % до 11,1 % (КК). У свою чергу, кількість молодших школярів, що мали дуже низький рівень розвитку образного мовлення зменшилася із 30,3 % до 12,1 % (ЕК) та з 27,8 % до 22,3 % (КК). Разом з тим, аналіз статистичного критерію  $\phi^*$  (табл. 3.2) показав позитивну динаміку лише для експериментальних класів, оскільки для високого рівня показник  $\phi^*=1,9$  в ЕК, а в КК він є несуттєвим і  $\phi^*=0,39$ . Таку ж характеристику можна дати і показникам змін дуже низького рівня розвитку емоційного компоненту

образного мовлення – для ЕК  $\varphi^*=1,9$  є значущим, а в КК зміни не є суттєвими, на що вказує і значення статистичного критерію  $\varphi^*$  (0,52).

Розглянемо середній показник рівня розвитку образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором в контрольних та експериментальних класах до та після реалізації завдань формувального етапу експериментального дослідження (рис. 3.8).

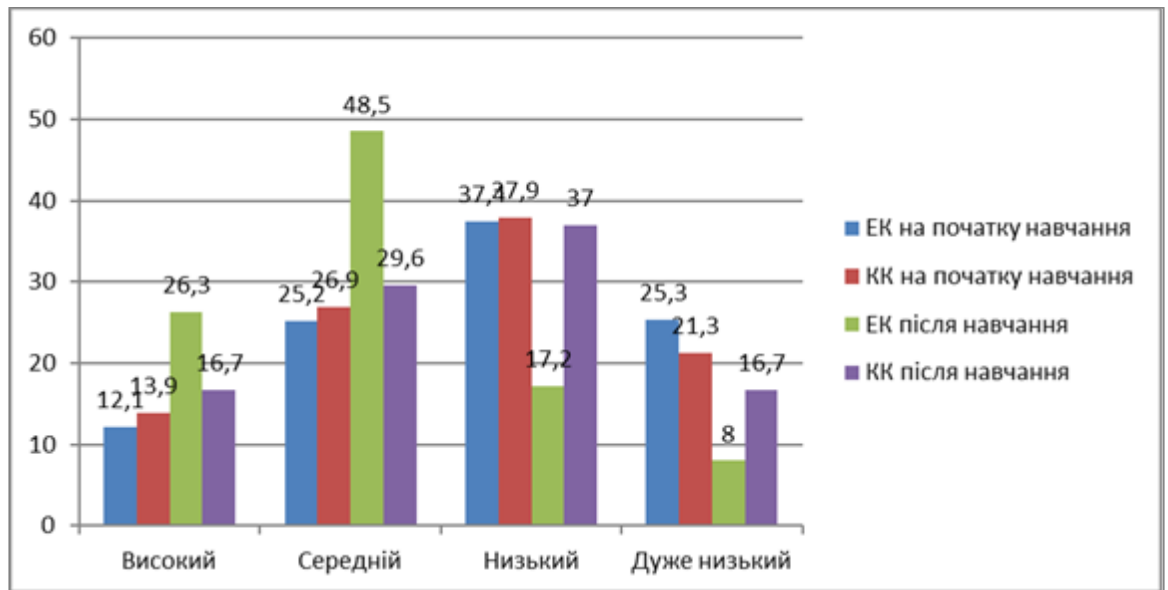


Рис. 3.8. Порівняльна діаграма розподілу молодших школярів зі зниженим зором експериментальних та контрольних класів до і після навчання за рівнями розвитку образного мовлення

Результати проведеного формувального етапу дослідження, спрямованого на розвиток образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, показали, що в обох експериментальних класах на початку дослідження він характеризувався як низький (ЕК – 37,4 %; КК – 37,9 %), а після навчання в ЕК – як середній (48,5 %), в контрольних класах рівень розвитку образного мовлення залишився на низькому рівні (37,0 %). Кількість учнів, які показали його високий рівень розвитку, збільшилася із 12,1 % до 26,3 % (ЕК) та з 13,9 % до 16,7 % (КК). Разом з тим, зменшилася кількість учнів, які мали дуже низький рівень – із 25,3 % до 8,0 % (ЕК) та з 21,3 % до 16,7 % (КК).

Аналіз статистичного критерію  $\varphi^*$  показав позитивну динаміку розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором за середнім рівнем (показник  $\varphi^*=2,04$ ), за низьким рівнем ( $\varphi^*=1,90$ ) та за дуже низьким рівнем ( $\varphi^*=1,98$ ). В КК зміни з розвитку образного мовлення також були позитивними, але, нажаль, не підкріплені достатнім значенням статистичного критерію  $\varphi^*$  (табл. 3.2).

Таким чином, отримані результати свідчать про позитивні зміни у розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором контрольних класів за всіма визначеними в експериментальному дослідженні компонентами (когнітивним, творчо-практичним та емоційним). А це в свою чергу свідчить про ефективність запропонованої експериментальної методики корекційно-педагогічної роботи з їх розвитку.

### **Висновки до третього розділу**

Визначена основна мета навчального експерименту з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором в умовах спеціально організованої освітньо-корекційної роботи дозволила організувати пошукову діяльність щодо ефективних шляхів, засобів та умов її реалізації.

1. Процес розробки експериментальної методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором регламентувався визначеними в ході дослідження принципами. Зокрема, були використані загальновідомі дидактичні принципи змісту і методів навчання, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності, наочності, наступності, зв'язку навчання з життям); лінгводидактичні (мовленнєве спрямування уроку, взаємозв'язок усіх сторін мовлення в процесі навчання, єдність образного мовлення і образного мислення, забезпечення емоційного тла і цілеспрямованого сприймання наочного матеріалу з використанням доцільної лексики) та спеціальні



корекційно-компенсаторної спрямованості навчання; спеціального педагогічного керівництва; діяльнісний або практико-орієнтований підхід; одночасного розвитку мислення й мовлення; емоційної насиченості освітнього процесу; активного залучення найближчого соціального оточення; індивідуального та диференційованого підходу).

2. Спираючись на встановлені в ході констатувального етапу дослідження особливості розвитку образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором та теоретико-методичні положення загальної та спеціальної педагогіки, були визначені основні завдання з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором: розвиток наочно-образної основи мовлення (робота над конкретизацією наявних знань та уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності та в процесі роботи уточнення лексичного значення слів; розширення знань і уявлень – збагачення словникового запасу; узагальнення, систематизація знань та уявлень – відображення їх у мовленні або оформлення мовленнєвих висловлювань); розвиток виразності мовлення та емоційно-почуттєвої сфери; формування вмінь і навичок умілого використання в мовленнєвій діяльності виразників образності; розвиток навичок активної роботи зі словом (точність, доречність, чистота, багатство мовлення).

Формування образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором за визначеними компонентами (когнітивний, творчо-практичний та емоційний) реалізувалося в спеціально організованій діяльності, яка включала наступні форми роботи: методична робота з педагогами; уроки української мови та літературного читання; інші загальноосвітні уроки (природознавство, трудове навчання, музичне мистецтво, образотворче мистецтво); корекційні заняття з розвитку мовлення; заняття вихователя; позакласна робота (організація спілкування в різних видах діяльності: ігровій, побутовій, трудовій); проведення просвітницької роботи з батьками.

4. Визначені педагогічні умови розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором: врахування пізнавальних можливостей та

особливостей мовленнєвої діяльності дітей зі зниженим зором; дотримання офтальмо-гігієнічних вимог в процесі навчання; збагачення, уточнення знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності із залученням збережених аналізаторів як основи розвитку образного мовлення; забезпечення педагогічного керівництва розвитком образного мовлення молодших школярів не лише на загальноосвітніх уроках (української мови та літературного читання), але й на корекційних заняттях (з розвитку мовлення) та у повсякденному житті (організація цілеспрямованих спостережень та стимулювання до мовленнєвого оформлення побаченого під час прогулянок з вихователями у другу половину дня); емоційне насичення уроків та корекційних занять шляхом використання досконалих зразків художнього слова, образотворчих засобів навчання, музичних творів, аудіокниг з музичним супроводом, кінофільмів; занурення учнів зі зниженим зором в активне мовленнєво-розвивальне середовище, яке пов'язане із використанням виразників образності (читання художніх творів, наявність зразка для наслідування (батьки, педагоги, інші учні) тощо); стимулювання до використання виразників образності у власному мовленні через використання практичних вправ, творчих завдань, проведення художньо-літературних конкурсів, організації різноманітних виставок тощо.

Результати експериментальної роботи, отримані в процесі формувального етапу дослідної роботи, аналізувалися шляхом кількісного та якісного порівняння виконання спеціального комплексу контрольних завдань молодшими школярами зі зниженим зором експериментальних і контрольних класів. Завдання за діагностичним призначенням і змістом були аналогічними тим, що використовувалися на констатувальному етапі дослідження. Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив виявити позитивні відмінності в показниках рівнів розвитку образного мовлення в учнів зі зниженим зором контрольних та експериментальних класів. Так, високий рівень розвитку образного мовлення в експериментальних класах продемонстрували 26,3 % учнів, а в контрольних – 16,7 % (майже на 10 %

менше), середній рівень – 48,5% учнів експериментальних класів, 29,6 % – контрольних% (майже на 20 % менше), низький рівень – 17,2% учнів експериментальних класів, 37,0 % – контрольних% (майже на 20 % більше), дуже низький рівень – 8,0 % учнів експериментальних класів, 16,7 % – контрольних% (майже на 8 % більше).

Таким чином, результати експериментального дослідження надають всі підстави стверджувати, що запропонована експериментальна методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором є ефективною, що підтверджується розрахунком коефіцієнта Фішера.

## ВИСНОВКИ

У дослідженні розглянуті теоретичні та практичні аспекти розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором. Проведена робота уможливила зробити узагальнення та наступні висновки.

1. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури та сучасних підходів до освіти учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором дає змогу стверджувати, що проблема розвитку образного мовлення в зазначеній категорії дітей є досить актуальною і повинна вирішуватися як загальноосвітнє, так і корекційне завдання, яке полягає у співвіднесенні чуттєвого та логічного в їх пізнавальній діяльності, що здійснюється в умовах зорової депривації не лише шляхом безпосередньої взаємодії із навколишнім світом, але й опосередковано через мову та мовлення. Розвиток мовлення у дітей зі зниженим зором підлягає загальним закономірностям, але має свої особливості, пов'язані із структурою зорового дефекту, із часом його виникнення, ступенем сформованості у дитини вміння бачити й спостерігати навколишній світ.

2. Вивчення практики розвитку образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором дало можливість виявити низку проблем у змісті, організації і методиці роботи з розвитку образного мовлення учнів зі зниженим зором. Простежується відсутність послідовності та системності роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором на загальноосвітніх уроках, корекційних заняттях, у позаурочний час, що зменшує корекційно-компенсаторний вплив мовлення на розвиток особистості з порушеннями зору. Недостатньо розроблена методична система та майже повністю відсутні практичні посібники, призначені для безпосереднього застосування як на загальноосвітніх уроках, так і на корекційних заняттях з розвитку мовлення у закладах освіти для дітей зі зниженим зором. Це свідчить про необхідність створення спеціальних технологій з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором.

3. Розроблено методику дослідження рівнів розвитку образного мовлення у молодших школярів зі зниженим та збереженим зором за трьома компонентами – когнітивний, творчо-практичний та емоційний. До діагностичних критеріїв когнітивного компоненту віднесено: розуміння та вміння пояснити сутність виразників образності, доступних учням молодшого шкільного віку; до творчо-практичного компоненту – вміння свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності та до емоційного компоненту – вміння виразно читати текст, розповідати про свої почуття та емоції від прочитаного художнього тексту, співпереживати.

Встановлено, що молодші школярі зі зниженим зором мають нижчий рівень розвитку образного мовлення у порівнянні з їх ровесниками зі збереженим зором. Виявлено наступні рівні сформованості образного мовлення в молодших школярів: високий (учні зі зниженим зором – 12,4 %, учні зі збереженим зором – 22,9 %), середній (учні зі зниженим зором – 28,9 %, учні зі збереженим зором – 34,3 %), низький (учні зі зниженим зором – 38,0 %, учні зі збереженим зором – 32,3 %) і дуже низький (учні зі зниженим зором – 20,7 %, учні зі збереженим зором – 10,5 %).

4. Визначено особливості образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором, а саме: рівень розвитку образного мовлення залежить від віку, стану зору та відповідної роботи педагогів із розвитку образного мовлення; розуміння явищ і образів тісно пов'язане з чуттєвим досвідом дітей (чим кращий чуттєвий досвід – тим вищий рівень розуміння); формальне засвоєння значення багатьох виразників образності; звужені можливості у наслідуванні та прояві різних емоційних станів; недостатнє, а часом і неправильне розуміння експресивного мовлення; легше сприймаються учнями зі зниженим зором виразники образності в основі яких лежать слухові, а не зорові уявлення.

5. Розроблено методику роботи з розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором, яка базувалася на системі дидактичних, лінгводидактичних та спеціальних принципах навчання і

виховання учнів зі зниженим зором; враховувала комплексний підхід до розвитку образного мовлення. Методика представлена системою вправ та завдань, що були спрямовані на розвиток наочно-образної основи мовлення, розвиток виразності мовлення та емоційно-почуттєвої сфери, формування вмінь і навичок умілого використання в мовленнєвій діяльності виразників образності, розвиток навичок активної роботи зі словом.

Розвиток образного мовлення в молодших школярів зі зниженим зором за визначеними компонентами (когнітивний, творчо-практичний та емоційний) реалізувалося в спеціально організованій діяльності, яка включала наступні форми роботи: методична робота з педагогами; уроки української мови та літературного читання; інші загальноосвітні уроки; корекційні заняття з розвитку мовлення; заняття вихователя; позакласна робота (організація спілкування в різних видах діяльності: ігровій, побутовій, трудовій); проведення просвітницької роботи з батьками.

Визначені педагогічні умови розвитку образного мовлення молодших школярів зі зниженим зором: врахування пізнавальних можливостей та особливостей мовленнєвої діяльності дітей зі зниженим зором; дотримання офтальмо-гігієнічних вимог в процесі навчання; збагачення, уточнення знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності із залученням збережених аналізаторів як основи розвитку образного мовлення; забезпечення педагогічного керівництва розвитком образного мовлення молодших школярів; емоційне насичення уроків та корекційних занять шляхом використання досконалих зразків художнього слова, образотворчих засобів навчання, музичних творів, аудіокниг з музичним супроводом, кінофільмів; занурення учнів зі зниженим зором в активне мовленнєво-розвивальне середовище, яке пов'язане із використанням виразників образності (читання художніх творів, наявність зразка для наслідування (батьки, педагоги, інші учні) тощо); стимулювання до використання виразників образності у власному мовленні через використання практичних вправ, творчих завдань, проведення художньо-літературних конкурсів, організації різноманітних виставок тощо.

Порівняння узагальнених показників рівнів сформованості образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором експериментальних та контрольних класів засвідчили ефективність запропонованої методики корекційно-педагогічної роботи з розвитку образного мовлення у даній категорії учнів. Це підтверджено вагомих зростанням показників рівнів розвитку образного мовлення в учнів ЕК порівняно з КК. Високий рівень розвитку образного мовлення збільшився на 14,2 % (ЕК) та 2,8 % (КК). Разом з тим, зменшилася кількість учнів, що мали дуже низький рівень – на 17,3 % (ЕК) та на 4,6 % (КК). Позитивні зміни в експериментальному класі у порівнянні із контрольним підтверджено даними коефіцієнта Фішера.

Результати формувального експерименту показали, що учні зі зниженим зором молодшого шкільного віку мають незаперечні потенційні можливості щодо розвитку образного мовлення. Це зумовлює доцільність подальших досліджень шляхів та засобів розвитку їх образного мовлення на різних вікових етапах, включаючи дошкільний період життя та свідчить про необхідність введення такого виду роботи в корекційні програми з розвитку мовлення осіб з порушеннями зору.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абетка для дорослих. Частина II, III. Посібник для батьків сліпих та слабозорих дітей / за редакцією В. М. Ремажевської. Львів : «Апріорі», 2010. 132 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва : Наука, 1997. 380 с.
3. Барко В., Панок В. Психолого–педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально–виховному процесі: метод. реком. Тернопіль, 2000. 85 с.
4. Белобородова Е. В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2007. 151 с.
5. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія. Київ : Віпол, 1998. 199 с.
6. Богуш А. М. Особливості сприймання образного мовлення поетичних творів дітьми старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти»*. Варшава, 2016. С. 8-11.
7. Богуш А. М. Розвиток образного мовлення дітей у креативно-творчих ігрових ситуаціях. *Збірник наукових праць «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти»*. Лодзь, 2016. С. 9-12.
8. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва : Педагогика, 1983. 271 с.
9. Бондаренко Ю. А. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал* / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та



ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. № 10 (84). С. 334-343.

10. Бюрклен К. Психология слепых / под. ред. В. А. Гандера. Москва, 1934. 264 с.

11. Вавіна Л. С. Вивчення української мови в початковій школі для дітей зі зниженим зором: науково-методичний посібник. Київ : 2006. 97 с.

12. Вашуленко О. В. Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 12-15.

13. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя / послесл. В. В. Давыдова. 3-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.

14. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1996. 416 с.

15. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. Москва : Просвещение, 1995. 527 с.

16. Виноградов В. В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. М. : изд-во Акад. наук СССР, 1963. 253 с. URL : <http://books.e-heritage.ru/book/10093525> (дата звернення 03.04.2020).

17. Винокур Г. О. О языке художественной литературы / сост. Т. Г. Винокур. М. : Высшая школа, 1991. 447 с.

18. Водолазская Е. С. Коррекционно-компенсаторная работа по развитию речи со слабовидящими детьми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2008. (№ 22 (161)). С. 31-39.

19. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1982. 68 с.

20. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис....канд. пед. наук : 13.00.07. М., 1991. 263 с.

21. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 139 с.
22. Глушенко К. О. Проблема формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великої Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. 20 с.
23. Гребенюк Т. М., Еланська Н. Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів зі зниженим зором у роботі над текстом на уроках української мови. *Науково-практичний журнал "Теорія і практика тифлопедагогіки": Інформаційний бюлетень ВГО "АТПУ"*. 2013. № 8. С. 33-36.
24. Гребенюк Т. М., Сасіна І. О., Тімакова Ю. В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 147 с.
25. Гребенюк Т. М., Серпутько Г. П. Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору : навч. посіб. Київ : Вид-во «Кафедра», 2019. 207 с.
26. Головин Б. Н. Основы культуры речи. Москва : Высшая школа, 1988. 320 с.
27. Головина Т. П. Исследование понимания-причинно-следственных связей младшими-слабовидящими школьниками. *Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников*. Ленинград, 1976. С. 84-101.
28. Гонтаровська Н. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 29-33.
29. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2005. 20 с.

30. Гудим І. М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору : дис.... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2009. с.
31. Гудонис В. П. Незрячий среди зрячих. Клайпеда, 1993. 44 с.
32. Даниэль С. М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и восприятия зрителя. Ленинград : Искусство, 1990. 223 с.
33. Дашковська А. В. Методика вивчення стану сформованості естетичної компетентності в учнів зі зниженим зором при ознайомленні з народною іграшкою. *Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору* : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. смт. Тереховля. Київ : Кафедра, 2019. С. 19-21.
34. Дегтяренко Т. М. Карта корекційно-реабілітаційного супроводу осіб з особливими потребами. Логопедія. 2012. № 2. С. 23–28. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/logoped\\_2012\\_2\\_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/logoped_2012_2_8.pdf) (дата звернення: 12.05.2020)
35. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения (методические рекомендации). Верхняя Пышма, 1997. 24 с.
36. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.05.2020).
37. Дети с глубокими нарушениями зрения / под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. М., 1967. 376 с.
38. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
39. Дивитися і бачити: путівник для батьків дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посібн. / упор. І. О. Калініченко. Полтава : ПОППО, 2016. 88 с.
40. Дивненко Г. А. Цветовое восприятие у дошкольников с нарушением зрения: формирование и развитие (из опыта работы) : пособие для

дефектологов, воспитателей детского сада. Москва : Издательство ООО НИПКЦ "Восход-А", 2008. 96 с.

41. Дорофеева Т. А. Пути оптимизации сенсорного воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением зрения : автореф. дис.... канд. пед. наук. Москва, 2002. 23 с.

42. Дудик П. С. Стилїстика української мови : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.

43. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогика : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Москва : ВЛАДОС, 2000. 240 с.

44. Ермолович З. Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы. *Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих*. Ленинград : Педагогика, 1979. С.87-95.

45. Зальцман Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения. *Дефектология*. 2002. № 4. С. 62-71.

46. Залюбовский П. М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты. *Дефектология*. 1981. № 2. С. 35-38.

47. Заорская М. Ю. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната : автореф. дис... канд. психол. наук. Ленинград, 1991. 18 с.

48. Заорская М. Ю. Овладение слепыми младшими школьниками средствами общения: *Психолого-педагогические основы коррекционно-воспитательной работы со слепыми и слабовидящими*. Ленинград : Полиграф, 1991. 449 с.

49. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребёнком-дошкольником. Психология дошкольника. Хрестоматия / сост. Г. А. Урунтаева. Москва : Издательский центр «Академия», 1997. С. 175-183.

50. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 419 с.
51. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения. Москва : Просвещение, 1973. 159 с.
52. Ільїна Н. В. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ. URL : <http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/8F.pdf?sequence=1> (дата звернення: 10.04.2020)
53. Ільїна Н. В. Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2011. 20 с.
54. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / за ред. д-ра психол.н., проф. Синьової Є.П., д-ра мед.н., проф. Рикова О.С. та авторів. К. : Кафедра, 2017. 320 с.
55. Исмаилова И. С. Развитие связной речи у младших школьников с нарушениями зрения и интеллекта : дис... канд.психол.наук : 19.00.07, 19.00.10 : Нижний Новгород, 2009. 196 с.
56. Калмикова Л. О. Развитие мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : діагностико-розвивальна програма : монографія. Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. 212 с.
57. Каніщенко А. П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. Київ, 2003. 126 с.
58. Каптур Г. А., Остапюк М. С. Формування образного мовлення молодших школярів засобами художнього слова. *Серія «Педагогічні науки»*, 2016, № 1 (303), т. 1 - URL : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/9710/1/11%20%287%29.PDF> (дата звернення: 14.05.2019).
59. Кардаш І. Використання поглядів О. Потєбні в розвитку образного мовлення школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. №

25. С. 43-47. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2008\\_25\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2008_25_8) (дата звернення: 14.05.2019).

60. Кардашов В. Н. Теоретичні та методичні засади художньо-творчого розвитку школярів: Монографія / під. ред. Н. А. Кушаєва. Бердянськ : ТОВ „Будинок техніки плюс”, 2000. 160 с.

61. Карпушкина Е. А. Формирование языковой способности у младших школьников с нарушениями речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2001. 159 с.

62. Кобильченко В. В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1-4 класів з вадами зору: науково-методичний посібник. Київ : Актуальна освіта, 2005. 150 с.

63. Коваленко Б. И., Коваленко Н. Б., Куличева Н. И. Тифлопедагогика. Ч. 2. Методы учебной работы на уроке в школах для слепых и слабовидящих детей. Москва : Педагогика, 1975. 248 с.

64. Коваленко Н. Б. Скорость и правильность чтения и письма, слабовидящих с учетом остроты их зрения и заболевания глаз. *Учебные записки ЛГПИ имени А.И.Герцена*. Т. 420, Л., 1970.

65. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. Ленинград : Наука, 1980. 164 с.

66. Комарова Ю. В. Формирование выразительной письменной речи учащихся при работе с метафорой на уроках русского языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 : Самара, 2011. 222 с.

67. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : система літературних завдань. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.

68. Концепція навчання державної мови в школах України / укл. О. Біляєв, Л. Скуратівський та ін. *Дивослово*. Київ : Освіта, 1996. № 1. 18 с.

69. Коррекционная работа с учащимися начальных классов школ для слепых детей / под ред. Л. И.Солнцевой. Москва : «Логос» ВОС, 1990. 129 с.

70. Корнилова И. Г. Развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в креативной игре-драматизации. *Дефектология*. 1998. № 6. С. 50-58.
71. Косоротова Ю. Розвивайте мовленнєву творчість дітей. *Обдарована дитина*. 2000. № 3. С. 27.
72. Костенко Т. М. Забезпечення умов розвитку та формування пізнавальної активності дітей з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої*. Київ : Педагогічна думка, 2012. Ч. 2. Вип. 3. С. 98–107.
73. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
74. Костючек Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (I – V класс). Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1983. 186 с.
75. Кравець Н. П. Організація позакласного читання в молодших класах допоміжної школи. *Дефектологія*. 1998. № 2. С. 9-31.
76. Крогиус А. А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики. Саратов: Изд-во автора, 1926. 144 с.
77. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1999. 260 с.
78. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час : дис... канд. пед. наук: 13.00.03; Ін-т дефектології АПН України. К., 1999. 234 с.
79. Купрас В. В. Педагогічне керівництво роботою з книгою учнів початкових класів зі зниженим зором : дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. 219 с.
80. Купрас В. В. Теоретичні основи організації позакласного читання в початкових класах шкіл для слабозорих дітей. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : Зб. наук. праць*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. Випуск 4. С. 222-230.

81. Кучерук О. А. Поняття про мовно-естетичне виховання. Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови : навчальний посібник. Житомир, 2006. С. 14-27.
82. Крутоголова О. В. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення української мови в школі (5-7 класи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук : спец.13.00.02. Київ, 1994. 24 с.
83. Леонтьев А. А. Смысл как психологическое понятие. *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 66 с.
84. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учебн. пособ. Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 271 с.
85. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 672 с.
86. Лобчук О. Г. Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови. 1-4 класи: навч.-метод. посібник. К.: Кафедра, 2012. 120 с.
87. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии. *Вопросы психологии*. 1979. №8.
88. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей. Москва : Педагогика, 1989. 104 с.
89. Лук'яненко М. С. Розвиток творчого мислення молодших школярів. *Обдарована дитина*. 2002. №5. С.16.
90. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва, 1973. 480 с.
91. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1977. 224 с.
92. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1988. 192 с.
93. Малюхова Н. І. Особливості конкретизації уявлень слабоворих розумово відсталих учнів про оточуючий світ (на основі їх предметно-практичної діяльності) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 : Інститут дефектології АПН України. Київ, 1999. 18 с.



94. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Інформ. зб. Мін-ва освіти і науки України*. 2004. № 10. С. 4-9.
95. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів. Харків : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
96. Мацько Л. І., Сидоренко О. М. / за ред. Л. І. Мацько Стилїстика української мови : підручник. К. : Вища школа, 2003. 462 с.
97. Мелешкина О. Н. Роль образных средств в развитии речи младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рязань, 2007. 188 с.
98. Мельник Т. В. Розвиток образного мовлення учнів 5–9 класів шкіл з російською мовою викладання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 : Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2004. 20 с.
99. Мельничайко О. І. Українська мова. Добірка нетрадиційного дидактичного матеріалу. Тернопіль : Видавництво «Богдан». 2003. 48 с.
100. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. Вип. 26. С. 149-152.
101. Миропольська М. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика. Київ : Вид-во «Парламент», 2002. 204 с.
102. Мовчан В. С. Естетика : навчальний посібник для вузів. Київ : Знання, 2011. 527 с.
103. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. URL : [http://www.library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/6/v1snu1\\_18.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/v1snu1_18.pdf) (дата звернення: 14.05.2019).
104. Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения. *Дефектология*. 1971. № 6. С. 70-74.

105. Моргулис И. С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Москва, 1984. 31 с.

106. Морозова Н. Г. Воспитание активного познавательного интереса к окружающей действительности у дошкольников с нарушениями зрения. *Вопросы активизации обучения в школах для детей с нарушениями зрения* / под ред А. И. Каплан, В. А. Лысиной, Л. И. Солнцевой. Москва : НИИ МАШ, 1976. С. 67–72.

107. Морозова Н. Г. Развитие речи в младшем школьном возрасте. *Очерки психологии детей*. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. 101 с.

108. Науменко В. О. Психолого-педагогічні основи навчання читання у початковій школі : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 124 с.

109. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2002. 21 с.

110. Никулина Г. В. Образы литературных героев, воссоздаваемые слепыми и слабовидящими учащимися. *Теоретические и методические вопросы обучения слепых и слабовидящих* / под ред. А. Г. Литвака. Л., 1987. С.118-126.

111. Нова українська школа: poradnik для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

112. Новиков Л.О. Искусство слова. URL : [file:///C:/Users/User/Downloads/40184\\_e64b87cf61cb736881efdc61ddbe82c6.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/40184_e64b87cf61cb736881efdc61ddbe82c6.pdf) (дата звернення: 10.05.2019).

113. Оверчук В. В. Творчість: психологічний, культурний і духовний аспекти. *Іван Огієнко у діалозі культур і духовності (Огієнківські читання у Чудодієвому)* : збірник наукових праць / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. С. 285-294.

114. Окуневич Т. Г. Формування образності мовлення студентів-філологів у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. №2. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_7) (дата звернення: 14.05.2019).
115. Оліяр М. П. Навчально-пізнавальна культура молодших школярів (на матеріалі української мови) : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1993. 192 с.
116. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / упоряд. Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін. / за ред. Р. О. Семенової. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
117. Очерки психологии детей / Н. Г. Морозова. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 101 с.
118. Паламар С.П. Формування предметних компетентностей учнів основної школи у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/268533561.pdf> (дата звернення 01.02.2020).
119. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 32 с.
120. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
121. Петровська Т. Робота над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в 2-4 класах. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 7-8. С. 31-34. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh\\_2013\\_7-8\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2013_7-8_11) (дата звернення: 04.02.2019).
122. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : 1994. 416 с.
123. Покутнева С. О. Умови розуміння і породження текстів молодшими школярами з глибокими порушеннями зору. *Дефектологія*. 2012. № 4. С.15-19.
124. Поликовски М. Методика изучения уровней сформированности образной речи по когнитивному компоненту у детей младшего школьного возраста в норме и при нарушениях зрения. *Социализация личности на разных*

*етапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст.* V Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) ГрГУ им. Я. Купалы. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 103-107. <https://fp.grsu.by/index.php/nauka>

125. Поліковські М. Вивчення розвитку образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором. *Сучасний світ і незрячі*: мат-ли VIII Міжн. наук.-практ. конф. (19-21.09.2018 р.). Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2018. С. 84-86.

126. Поліковські М. Вивчення творчо-практичного компоненту образного мовлення в молодших учнів зі зниженим і нормальним зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць / за ред. О.В.Гаврилова, В.М.Синьова. Вип. 14. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016, 2019. С. 239-248.

127. Поліковські М. Стан планування педагогами розвитку образного мовлення молодших учнів зі зниженим зором : мат-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-педагогічне партнерство як фактор забезпечення якості освіти дітей з порушеннями зору». 5-7 червня 2019 р., смт. Тербовля. К.: Кафедра, 2019. С. 52-54.

128. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2006. 302 с.

129. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

130. Потєбня О. Естетика і поетика слова : збірник : переклад з російської. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.

131. Потєбня А. А. Мысль и язык. Київ : СИНТО, 1993. 192 с.

132. Потєбня А. А. Теоретическая поэтика / сост., вст. ст., коммент. А.Б. Муратова. Москва : Высшая школа, 1990. 344 с.

133. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для сліпих та дітей зі зниженим зором «Розвиток мовлення» / укладачі С. М. Скринникова, Л. Д. Соляник.

Харків. 2016. 16 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKWERHZWIVUDBtdmc/view>

(дата звернення 16.02.2020).

134. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (підготовчий - 1 класи). Київ : Видавництво «Початкова школа». 2005. 224 с.

135. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (2-4 класи). Київ : Початкова школа, 2005. 224 с.

136. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі / за ред С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. 220 с.

137. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху / Л. С. Вавіна, К. О. Глушенко, В. В. Засенко [та ін.] / за ред. Л. С. Вавіної. Київ : Науковий світ, 2009. 168 с.

138. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1999. 196 с.

139. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. Москва : Высшая школа. 1987. 399 с.

140. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1999. 720 с.

141. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 300 с.

142. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48-57. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj\\_2017\\_2\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2017_2_9) (дата звернення: 04.02.2019).

143. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Радянська школа, 1982. 176 с.
144. Сасіна І. О. Комплексний підхід у реабілітації дітей з інвалідністю по зору. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору»* 12 березня 2019 року м. Київ. Київ, 2019. С.42-43.
145. Свиридюк Т. П. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста. Київ, 1981. 74 с.
146. Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе. Киев : Радянська школа, 1984. 95 с.
147. Семенишена Т. О. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором до навчання в школі : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 19 с.
148. Середюк Г. М. Позакласна робота з української мови та літератури. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 136 с.
149. Серпутько Г. П., Дем'янцева Н. В. Вивчення рівня сформованості читацьких інтересів молодших школярів зі зниженим зором. *Науково-практичний журнал "Теорія і практика тифлопедагогіки"*. 2012. № 7. С. 17-24.
150. Сіранчук Н. М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 : Ін-т педагогіки АПН України. К., 2008. 20 с.
151. Сіранчук Н. М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 59. С.133-138.
152. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : ООО «Речь», 2002. 350 с.
153. Синиця І. О. Психологічний аналіз труднощів оволодіння писемною мовою учнями 5-7 класів. *Питання психології засвоєння учнями*

мови / за ред. Г. С. Костюка. Наукові записки. Київ : Радянська школа, 1957. Т. 7. С. 111-158.

154. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2007. Ч. 1. 238 с.

155. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2. 224 с.

156. Синьов В. М., Синьова Є. П. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. Вип. 1. Київ, 2003. С. 1-7.

157. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник. Київ : Знання, 2008. 356 с.

158. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: моногр. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 442 с.

159. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 325 с.

160. Сисоєва С. О. Теоретичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1997. 428 с.

161. Соколова А. В. Творческие работы на уроках русского языка в школе слабовидящих. Москва : Просвещение, 1983. 104 с.

162. Солнцева Л. И. Спеціальна психологія. М., 2006. 464 с.

163. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. Москва : ВОС, 1988. 68 с.

164. Спеціальна методика навчання української мови в школах для дітей з порушеннями зору : навчальний посібник для студентів вищих пед. навч. закладів / за ред. С. В. Федоренко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 284 с.

165. Спеціальна психологія. Тексти. Ч.1. : навч. посібник / ред. М.П. Матвеева, С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту, 1999. 158 с.
166. Спеціальна психологія. Тексти. Ч.2. : навч. посібник / ред. М. П. Матвеева, С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту, 2001. 140 с.
167. Сорокин В. М. Особенности воображения слепых и слабовидящих. *Воспитание и обучение слепых и слабовидящих*. Ленинград : Педагогика, 1982. С. 43-56.
168. Стернина Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников. Ленинград : ЛГПИ, 1980. 169 с.
169. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень: підручник. 2-ге видання, перероб. і доп. ; затв. МОН України. Київ : Знання, 2007. 317 с.
170. Сухомлинський В. О. Рідне слово. Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1977. С. 201–216 с.
171. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 5. Київ : Радянська школа, 1977. С. 160–167.
172. Тарасун В. В. Філософські засади спеціальної освіти. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 2–6.
173. Тлумачний словник української мови. Близько 20 000 слів і словосполучень / укл. Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Харків: Книжковий Клуб «КСД», 2010. 608 с.
174. Удосконалення змісту і методики української мови в 1-4 класах: Науково-теоретичні засади та методичні рекомендації / за ред. М.С. Вашуленка. Київ : Рад. шк., 1991. 111 с.
175. Украинская Е. М. Особенности обобщения у слабовидящих младших школьников при работе над литературным текстом. *Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников*. Ленинград, 1972. С.36-45.



176. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. твори: В 6-ти т. Київ : Радянська школа, 1952. Т.4. 518 с.

177. Фадина М. Ф. Пейзажная лирика как средство развития образной речи и эстетического чувства слабовидящих школьников. *Дефектология*. № 1, 1957. С. 12-16.

178. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.

179. Федоренко С. В. Основи тифлодидактики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 140 с.

180. Федоренко С. В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором. *Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов* / под общ. ред. В. Н. Синева, Л. А. Дружининой. Київ : ДІА, 2015. С. 240-245.

181. Федоренко С. В., Поліковські М. Актуальність проблеми розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору. *Логопедія*. № 11. 2017. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 70-75.

182. Федоренко С. В., Поліковські М. Результати дослідження рівнів емоційного компонента образного мовлення в молодших учнів зі зниженим зором. *Український педагогічний журнал: науковий журнал*. № 1. 2020. С. 87-94.

183. Федоренко С. В., Поліковські М. Розвиток наочно-образної основи мовлення у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Вип. 39. К., 2020. С. 109-114.

184. Федоренко С., Поліковські М. Experimental method for developing and correcting figurative speech among visually impaired primary school age

children. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Vol. 7, No. 2, 2020. Pp. 58-63.

185. Федоренко С. В., Рахуба Н. О. Особливості уявлень дітей старшого дошкільного віку з порушеним зором про практичне призначення об'єктів неживої природи в життєдіяльності людей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. (Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»). К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 26. С. 242-246.

186. Федорова О. М. Казка як засіб формування творчої уяви сліпих дітей молодшого шкільного віку : дис... канд. психол. наук : 19.00.08 : НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2015. 189 с.

187. Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. С-Пб. : Речь, 2005. 128 с.

188. Феоктистова В. А. Специальные занятия по коррекции вторичных отклонений в развитии слепых и слабовидящих школьников. *Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоком нарушении зрения* : межвуз. сб. : обзор науч. трудов / отв. ред. А. Г. Литвак. Л., 1983. С. 84–91.

189. Фоміна І. Л. Результати педагогічного експерименту з розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_4\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_42) (дата звернення: 01.04.2019).

190. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учеб.-метод. пособие. СПб. : Каро, 2007. 256 с.

191. Формування естетичного досвіду молодших школярів з вадами зору в позаурочний час : метод. рекомендації / уклад Л. О. Куненко К., 1997.

192. Формування літературної компетентності учнів початкових класів. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 112 с.

193. Франко З. Т. Образність в українському мовленні // Українське усне літературне мовлення / за ред. І. К. Білодіда, М. А. Жовтобрюха та ін. Київ : Наукова думка, 1967. 76 с.

194. Халилова Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи. *Психолингвистика и современная логопедия* / под ред. Л. Б. Халиловой. М., 1997. С. 227-240.

195. Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их. *Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена*. Л. : ЛГПИ, 1983. Т. 13. С. 127–156.

196. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології: Навчальний посібник. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2014. 232 с.

197. Чигринова И. П. Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих. Київ, 1986. 124 с.

198. Чигринова І. П. Педагогічне керівництво розвитком образної мови слабозорих учнів в процесі вивчення літератури. *Питання дефектології*. Вип. 14. К., 1982. С. 36-41.

199. Чигринова И. П. Развитие речи слабовидящих учащихся. Київ : Радянська школа, 1983. 146 с.

200. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. 2-е изд. М. : Просвещение : Владос, 1995. 160 с.

201. Шеремет М. К. Проблеми і перспективи спеціальної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. (Серія 19. «Корекційна педагогіка та психологія»). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 7. С. 79–81.

202. Шпет Густав. Эстетические фрагменты. URL : [https://royallib.com/book/shpet\\_gustav/esteticheskie\\_fragmenti.html](https://royallib.com/book/shpet_gustav/esteticheskie_fragmenti.html) (дата звернення: 01.04.2019).

203. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова : Этюды и вариации на темы Гумбольта. URL : [https://platona.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/filosofija\\_jazyka/shpet\\_g\\_g\\_vnutrennjaj](https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_jazyka/shpet_g_g_vnutrennjaj)

звернення 18.04.2020).

204. Эльконин Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика; проблемы и задачи : психодиагностика в школе // под ред. К. М. Гуревича. Таллин, 1980. 120 с.

205. Alper, S., Schloss, P.J., Schloss, C.N. (1996) Families of children with disabilities in elementary and middle school: Advocacy models and strategies. *Exceptional Children*. T. 62, Vol. 3. P. 261-270. DOI: 10.1177/001440299606200307

206. Bullock J. R. Helping Children to Value and Appreciate Nature. *Day Care and Early Education*. 1994. Vol. 21. N 4. P. 4–8.

207. Chomsky N. *Language and mind*. New-York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 194 p.

208. Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental Neuropsychology* / V.W. Berninger, R. D. Abbott, J. Jones and other. 2006. №29. P. 61–92.

209. *Hands-On Nature : Information and Activities for Exploring the Environment With Children* / edited by L. Purcell, J. Lingelbach. Vermont : Vermont Institute of Natural Science, 2000. 329 p.

210. Orton S. *Reading, Writing and speech problems in children*. New York. 1937. 88 p.

211. Westera W. Competences in education. *A confusion of Tongues journal of Curriculum Studies*. 2001. Vol. 33. № 1. P. 75–88.

212. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D. (2020). State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Vol. 24, Issue 08. P. 8985-8999 <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>

<https://www.psychosocial.com/article/PR280893/25365/>