

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ОЛЕФІР Ольга Іванівна

УДК 376-056.264.016:81(043.3)

**КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ
ВАДАМИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

13.00.03 — корекційна педагогіка

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

ЧЕРЕДНІЧЕНКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ — 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	12
1.1. Проблема формування лексичної складової мовлення у наукових лінгво- дидактичних, психолінгвістичних та психолого-педагогічних дослідженнях.....	12
1.2. Особливості засвоєння лексичної складової мовлення дітьми за умов нормального та порушеного онтогенезу мовленнєвої діяльності.....	22
1.3. Проблема формування лексичної складової мовлення у практиці навчання молодших школярів із ТПМ.....	39
Висновки до першого розділу	53
РОЗДІЛ 2. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ	56
2.1. Обґрунтування методики експериментального дослідження лексичної складової мовлення у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими вадами.....	56
2.2. Зміст та напрямки експериментального вивчення лексичної складової мовлення в учнів молодших класів із тяжкими мовленнєвими вадами.....	64
2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	76
Висновки до другого розділу.....	100
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ	103
3.1. Науково-теоретичне обґрунтування методики формувального	

експерименту.....	103
3.2. Зміст та методика формування лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ на уроках читання.....	113
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	161
Висновки до третього розділу.....	169
ВИСНОВКИ.....	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	178
ДОДАТКИ.....	197

Вступ

Актуальність теми. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються в світі, перспективи розвитку української держави потребують випереджувального, глибокого оновлення системи освіти. „Концепцією розвитку загальної середньої освіти” передбачено, що стрижнем освіти XXI ст. має стати розвивальна, культурознавча домінанта, виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку, спроможної творчо використовувати набуті знання й уміння, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію. Сучасна школа покликана забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального й фізичного розвитку та саморозвитку учнів.

Сучасний стан розвитку теорії й практики спеціальної педагогіки і психології, нейропсихології, логопедії, нейролінгвістики характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного й мовленнєвого розвитку дітей із психофізичними вадами з метою забезпечення індивідуального напрямку розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо (В.Григоренко, В.Бондар, І.Бех, С.Конопляста, С.Миронова, В.Синьов, Є.Синьова, В.Тарасун, Л.Фомічова, М.Шеремет). Однією з категорій дітей із особливостями психофізичного розвитку є діти із тяжкими мовленнєвими вадами. У сучасній логопедії їх визначають як дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), характерними особливостями яких є низький рівень мовленнєвої активності, бідність словникового запасу, порушення граматичної та фонетико-фонематичної складової мовлення, що, в свою чергу, призводить до виникнення труднощів в оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови (Л.Бартенєва, О.Гопіченко, О.Качуровська, Ю.Коломієць, В.Кондратенко, С.Конопляста, Р.Левіна, О.Ревуцька, М.Савченко, Л.Спірова, Є.Соботович, В.Тарасун, Л.Трофименко, Н.Чередніченко, М.Шеремет).

Спостереження за динамікою наукових розробок та досліджень дали можливість констатувати посилення уваги науковців до проблеми розвитку мовлення

учнів із ТПМ. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми вивчення порушень мовлення у молодших школярів із ТПМ свідчить про особливу значущість питання формування лексичної складової у дітей із ТПМ у рамках вивчення рідної мови. Оволодіння лексичним аспектом мови викликає в учнів із ТПМ значні труднощі, оскільки саме по собі слово – базова одиниця мови – складне, різнопланове явище, універсальне за характером і унікальне за об'ємом виконуваних у мовленні функцій. З науково-теоретичної точки зору в ньому „перехрещуються різноманітні лінгвістичні інтереси: фонетичні, морфологічні, лексикологічні, синтаксичні, соціоетнографічні, не кажучи вже про слово як об'єкт логіки, психології, філософії...” (О.Зикеев) [193]. Саме тому в програмі вивчення рідної мови вагоме місце відводиться роботі над словом з огляду на ту важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому оволодінні мовою. Лексична робота в початковій школі – це спеціально організований процес, який значною мірою реалізується на уроках читання. Робота над лексикою на уроках читання має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вона сприяє збагаченню активного словника учнів із ТПМ шляхом засвоєння значень нових слів і нових значень знайомих слів; уточненню та активізації словника, поглибленню розуміння значення вже відомих слів, з'ясуванню відтінків значення синонімів, антонімів, багатозначних слів (І.Глущенко, О.Зикеев, Р.Лалаєва, О.Ревуцька, Н.Серебрякова, Л.Спірова, В.Тищенко, Н.Трауготт, І.Холодар). Набуті в початкових класах уміння користуватися словом допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку. Ще К.Ушинський зазначав: „Дитина, яка не звикла схоплювати смисл слова, неясно розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усній і письмовій формі, завжди терпітиме від цієї корінної вади при вивченні будь-якого іншого предмета”.

У сучасних умовах використання уроків читання для розвитку мовлення учнів із ТПМ надзвичайно широке. Вміла організація його дійового впливу на особистість сприяє розширенню, поглибленню, уточненню та активізації словникового запасу, формуванню уявлень про лексичні явища та навичок користуватися ними, розуміти

та використовувати лексико-стилістичні засоби та прийоми вираження змісту художніх творів.

Питання корекції та розвитку лексичної складової мовлення у дітей із ТПМ знаходили вирішення в наукових доробках вітчизняних та зарубіжних вчених (Н. Власова, І.Глущенко, Н. Жукова, Ю. Коломієць, В. Кондратенко, Р.Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, О. Ревуцькаї, В. Тищенко, Т.Філічева). Однак увага науково-методичних досліджень у галузі корекційної дидактики щодо змісту та методів розвитку лексичних умінь та навичок майже не торкнулася вирішення зазначеного питання у процесі організації та проведення уроків читання у рамках загального освітнього процесу. Деякі організаційні та методичні аспекти спеціальної логопедичної допомоги дітям із ТПМ на уроках читання в літературі представлені у дослідженнях Т.Алтухової, С.Бойко, О.Гопіченко, Е.Данілавічюте, С.Іваненко, О. Красільнікова, Т.Лагун, О.Сафонова, Л.Токар, Н.Чередніченко. Разом із цим набуває актуальності питання використання нових методик для розвитку лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ на уроках читання. Актуальність окресленого питання та недостатнє методичне забезпечення спеціальних шкіл для дітей із ТПМ сучасними методиками розвитку лексичної складової мовлення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **„Корекція лексичної складової мовлення у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими вадами на уроках читання”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за напрямом «Навчання, виховання, соціальна адаптація дітей із порушеннями психофізичного розвитку» та проблемою «Навчання та виховання дітей із ТПМ». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 7 від 18.02.2010 р.) й узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 25.05.2010 р.).

Мета дослідження: наукове обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка методики корекційної роботи, спрямованої на розвиток лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ на уроках читання.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання:**

1. Проаналізувати та узагальнити науково-теоретичні засади проблеми формування лексичної складової мовлення у молодших школярів.
2. Дослідити стан та особливості сформованості лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ.
3. Розробити показники, критерії оцінювання та на їх основі визначити рівні сформованості лексичної складової мовлення в учнів молодших класів із ТПМ.
4. Науково обґрунтувати, розробити та апробувати методику корекції лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках читання.

Об'єкт дослідження: лексична складова мовлення дітей молодшого шкільного віку з ТПМ.

Предмет дослідження: методика корекції лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках читання.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: концепція навчання та виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар, І. Дмитрієва, С.Миронова, В. Синьов, Є.Синьова, Є.Соботович, В.Тарасун, О. Хохліна, М.Шеремет); положення про становлення лексико-семантичної сторони мовлення у дітей (В.Воробйова, О. Лурія, О.Леонт'єв, Є. Соботович, Н.Серебрякова); про слово як основну одиницю лексики та особливості засвоєння його семантики (О. Гвоздев, О. Горький, Є. Соботович, Ф. Березін, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Негневицька, О. Рудякова, В. Русанівський, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Уфимцева, О. Шахнарович, Н. Юр'єва); про вплив мовленнєвих порушень на засвоєння лексичних знань дітьми із мовленнєвими порушеннями (І.Глуценко, К. Данілкина, С. Зоріна, Р.Лалаєва, Л.Лопатіна, І.Марченко, Н.Пахомова, О.Ревуцька, Л.Спірова, Н.Серебрякова, Н. Тарасенко, В.Тищенко, Л.Трофименко, І.Холодар, О. Шахнарович); лінгвістичні дослідження та сучасні підходи до розуміння лексичної семантики в рамках функціональної системи мови

та мовлення (І. Білодід, В. Виноградов, С. Гаврин, Ю. Прадід, В. Русанівський, В. Ужченко, Д. Ужченко, М. Шанський та ін.); наукові розробки лінгводидактиків з проблеми розвитку мовлення (А. Богуш, Н. Виноградова, Г. Коваль, Л. Паламар, Л. Фесенко, Л. Щерба), психологів та психолінгвістів з теорії мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, І. Зимня, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, І. Синиця); системний підхід до аналізу ТПМ як педагогічної проблеми (В. Галущенко, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Левіна, Г. Мозгова, В. Тарасун, М. Шеремет);

Відповідно до визначеної мети та поставлених завдань застосовувались наступні **методи дослідження**:

теоретичні: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, лінгводидактичних джерел з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі; аналіз навчальних програм, шкільних підручників з читання, науково-методичних посібників для з'ясування відповідності існуючих вимог, методів та прийомів науково-методологічним засадам навчання молодших школярів із ТПМ; аналіз та синтез експериментальних даних;

емпіричні: спостереження за мовленнєвою, навчальною діяльністю учнів молодших класів із ТПМ; бесіди з дітьми та педагогами; психолого-педагогічний експеримент констатувального та формувального характеру, який проводився з метою вивчення стану та особливостей лексичної складової мовлення дітей із ТПМ та перевірки ефективності впливу розробленої методики навчання;

статистичні: методика статистичного аналізу, кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів дисертаційної роботи полягає в тому, що:

уперше:

- проведено комплексне дослідження засвоєння та використання лексичних одиниць у мовленнєвій діяльності молодших школярів із ТПМ з урахуванням програмових вимог уроків читання;
- визначено рівні сформованості лексичної складової в учнів із ТПМ та систематизовано типологію специфічних помилок, характерних для учнів із ТПМ;
- обґрунтовано методику корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на подолання порушень лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ, що враховує: програмові вимоги щодо формування лексичної складової мовлення молодших школярів; виявлені в ході дослідження типові лексичні помилки; зміст та завдання уроків читання у молодших класах для дітей із ТПМ;
поглиблено та уточнено зміст поняття *лексична складова мовлення* та визначено її основні структурні компоненти;
подальшого розвитку набула реалізація питань удосконалення змісту логопедичної роботи (в її лексичній ланці) у молодших класах спеціальних шкіл для дітей із ТПМ.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблена методика може бути використана як дидактико-методична основа удосконалення змісту лексичної роботи на уроках читання з метою формування в учнів із ТПМ лексичних умінь та навичок. Результати дослідження можуть бути використані в корекційній роботі з дітьми молодшого шкільного віку із ТПМ та іншими категоріями дітей, які мають порушення лексичної складової мовлення, у процесі підготовки програм корекційної роботи з розвитку мовлення. Експериментальний матеріал може використовуватися при розробці курсів для інститутів післядипломної освіти у процесі викладання фахових дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах за напрямом «Корекційна освіта (логопедія)», у практиці спеціальних шкільних закладів для дітей із ТПМ, у практиці сімейного виховання.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані під час читання лекції з курсу «Спеціальна методика початкового навчання рідної мови дітей із ТПМ».

Результати дослідження **впроваджено** в корекційно-розвивальний процес навчання учнів 2-3 класів із тяжкими порушеннями мовлення таких закладів: загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів №7 м. Києва (довідка №177 від 23.09.2014р.), Полтавський навчально-реабілітаційний центр ПОР (довідка №146 від 18.12.2014р.), Спеціальний навчально-виховний комплекс №26 м.Полтави (довідка №46 від 7.02.2012р.), Харківська спеціальна ЗОШ-інтернат для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (довідка №455 від 02.06.2015р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на Міжнародній науково-практичній конференції «Новітні медико-психологічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів» (Полтава, 2009), II Міжнародній науково-практичній конференції „Специальное образование: традиции и инновации” (Минск, 2010), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2012), III Міжнародній науково-практичній конференції „Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру” (Луганськ, 2014), II Міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми логопедії” (Київ, 2014), Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології” (Херсон, 2010), III Всеукраїнській науково-практичній конференції „Тенденції і перспективи розвитку світового хореографічного мистецтва” (Полтава, 2014), науково-практичному семінарі „Формування сучасного освітнього середовища” (Полтава, 2014), звітних науково-практичних конференціях НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2009-2012 рр.).

Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на засіданнях кафедри логопедії НПУ імені М.П. Драгоманова упродовж 2009-2012 рр.

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 11 одноосібних публікаціях автора (з них 8 – у фахових виданнях, 1 – в іноземному фаховому виданні).

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (208 найменування), додатків, містить 8 таблиць і 7 діаграм. Загальний обсяг дисертації становить 226 сторінок, з них основного тексту – 178 сторінок.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Проблема формування лексичної складової мовлення у наукових лінгво-дидактичних, психолінгвістичних та психолого-педагогічних дослідженнях

Мовлення як найвища форма комунікації є однією з найскладніших психічних функцій людини. З точки зору психолінгвістики, мовлення визначається як діяльність, яка включена в загальну систему людської діяльності. Це робота людського організму і, насамперед, мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Мовлення ж є продуктом цієї діяльності.

Мовленнєва діяльність займає особливе місце у системі життєвих функцій, оскільки є фундаментом мислення, регулятором поведінки і виконує соціальну функцію. Вона включає в себе сукупність складних дій, операцій, умінь, навичок, які формуються поступово і забезпечують засвоєння мови та її використання з метою спілкування [27, 38, 47, 52, 104, 109, 130, 155, 181, 195, 200].

Мовленнєва діяльність має системний характер і передбачає складну взаємодію та взаємозв'язок її різних сторін: фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної. Лексичний компонент мовленнєвої діяльності є провідним, оскільки саме на його основі формується складна система граматичних, синтаксичних, орфографічних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень. Успішне опанування лексичною складовою забезпечує формування високої мовної культури особистості, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства. Засвоюючи лексичне багатство рідної мови, у дітей розвивається увага до слова і його значення, розширюється активний та пасивний словниковий запас, виробляється вміння використовувати його в усному і писемному мовленні.

Вивченням словникового складу мови, або лексики, займається лінгвістична наука лексикологія. Як розділ мовознавства вона вивчає слово як основну одиницю словникового складу мови [54, 78, 79, 109, 142, 149, 159, 160, 161, 179, 180, 181].

В лексикології розглядають:

- слово та його значення;
- систему взаємовідношень слів;
- функціонально-стильові відмінності слів у різних ситуаціях спілкування.

Важливим концептуальним положенням сучасної лексикології є погляд на слово як елемент лексичної системи української мови.

Основу вивчення слова як основної одиниці мови та мовлення складають наукові розробки дослідників різних спеціальностей - лінгвістів, психолінгвістів, психологів, спеціальних педагогів, дидактів (А.Богущ, Л.Виготський, М.Жинкін, О.Леонтьєв, О.Лурія, М.Плющ, Є.Соботович, Т.Ушакова та інші).

У мовознавстві існує декілька визначень даного поняття. Так, мовознавцями А.Грищенко, Л.Мацько, М.Плющ, О.Пономарів слово визначається як основна функціонально-структурна і семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і характеризується самостійністю і відтворюваністю (М.Плющ); має певне значення і вживається у мовленні як самостійне ціле; одиниця, що є носієм (О.Пономарів) [54, 79, 104, 179].

У словникових джерелах поняття "слово" тлумачиться як виключна здатність людини виражати свої думки і почуття, здатність мовити і спілкуватися [179, 180, 181].

В «Енциклопедії української мови» міститься таке визначення: **слово** – найменша самостійна і вільно відтворювана в мовленні відокремлено оформлена значеннева одиниця мови, яка співвідноситься з пізнаним і вичленованим окремим елементом дійсності (предметом, явищем, ознакою, процесом, відношенням та ін.) і основною функцією якої є позначення, знакова

репрезентація цього елемента – його називання, указування на нього чи його вираження (номінація) [180].

З психолінгвістичної точки зору (за О. Леонтьєвим, О.Лурія) слово визначається основним елементом мови і мовлення, основою мовленнєвого мислення. З фізіологічної точки зору (за І.П.Павловим), слово є універсальним засобом сигналізації, це умовний рефлекс, це «сигнал перших сигналів». Його сила міститься в тому, що воно відразу дає загальне уявлення про предмет та відсуває на другий план безпосередні враження. Це дає можливість набагато швидше і точніше орієнтуватися в явищах [51, 52, 53].

Проблема вивчення слова як центральної структурно-семантичної одиниці мови в цілому була предметом вивчення великої кількості корекційних педагогів, зокрема логопедів, які дотримувались психологічного та психолінгвістичного підходів.

Р.Лалаєва, Н.Серебрякова, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тищенко вказують, що слово являє собою єдність значення та звукового його оформлення. Слово як одна з основних одиниць мови відіграє важливу роль у різних видах людської діяльності, оскільки за допомогою слів відбувається формування понять, а слово таким чином відображає дійсність. Науковці вважають слово центральною одиницею у всій мовленнєвій системі, умовним позначенням предметів, явищ, їх особливостей, якостей, відношень тощо [46, 47, 111, 112, 130, 134, 138, 140, 154].

Одним з важливих аспектів вивчення слова є виокремлення його ознак.

За даними лінгвістичних досліджень М.Шкуратяна, слово характеризується такими ознаками: 1) фонетичними; 2) семантичними; 3) морфемним складом; 4) словотвірними; 5) граматичними ознаками; 6) морфологічною словозміною; 7) синтаксичними властивостями [159, 160, 161].

А.Грищенко, Л.Мацько, М.Плющ, О.Пономарів та ін. розрізняють обов'язкові, невід'ємні одна від одної властивості слова: фонетична оболонка, граматична форма, семантична валентність, тобто смислове значення та здатність слова сполучатися з іншими словами. Саме тому науковці наполягають на

необхідності опанування словом в єдності його лексичного та граматичного значень і звукової будови [159, 161].

За даними лінгвістичних досліджень М.Плющ, А.Грищенко, О. Смирницького слово виконує важливі функції. Однією з головних функцій слова є **номінативна**. Кожне повнозначне слово називає щось із навколишньої дійсності: предмети, ознаки предметів, кількість, дії, процеси, стани, ознаки дій. Одне й те саме слово вживають для назви окремого предмета і ряду однорідних предметів, для назви дії конкретної особи і дії взагалі, дії як властивості предмета [159, 161].

У мові немає окремих слів для назви кожного предмета, кожної дії, ознаки окремого предмета та окремої дії. У здатності слова називати клас однорідних предметів, дій, ознак проявляється **узагальнююча** функція слова. На думку М.Шкуратяна, в тому, що слово називає кожен окремий предмет і ряд однорідних предметів, властивість, дію окремого предмета і властивість, дію взагалі, виявляється те, що слово виступає в єдності загального й одиничного, загального і конкретного [179, 180].

Номінативну функцію слово виконує завдяки властивій йому семантиці, наявному в ньому **лексичному значенню**. Лексичне значення є складним, багатоаспектним і разом із тим цілісним явищем. Будучи елементом мовної системи, воно, однак, характеризується достатньою самостійністю, має притаманні тільки йому специфічні властивості. О. Смирницький **лексичне значення** слова визначає як певне відображення предмета, явища чи відношення у свідомості, що входить до структури слова в ролі так званої внутрішньої її сторони [160].

Звучання слова виступає як матеріальна оболонка, необхідна не лише для вираження значення і для повідомлення його іншим людям, а й для самого його виникнення, формування і розвитку. О.Пономарів вважає, що значення слова – це його співвіднесеність, зв'язок з певними явищами дійсності. За словами М.Плющ, відображення в слові будь-якого явища дійсності (предмета, якості, дії, стану) є його внутрішнім змістом, значенням, чи **семантикою** [161].

I. Ющук під **лексичним значенням (семантикою)** слова розуміє історично закріплену у свідомості народу (колективу) співвіднесеність слова з певним явищем [180]. На думку мовознавця, в це поняття також входить смислова сторона мовних одиниць: слів, словосполучень, фразеологізмів, морфем [180].

Лексичне значення (семантика) полягає в тому, що воно є вказівкою на дійсність, на ставлення до неї, на розуміння її. Формується лексичне значення в процесі пізнання, коли в людській свідомості виникають копії, відображення речей, явищ, якостей, властивостей – виникають поняття. **Поняття** – це форма мислення, форма узагальненого відображення дійсності. Засобом звукового вираження поняття в мові є слово, тому воно поєднує в собі значення і звучання як два вияви одного явища; але звучання значення не має. Людина розуміє слова тому, що має уявлення, поняття про предмети, явища, властивості, дії, які цими словами називають. Слово й поняття співвідносні, але не тотожні. Не кожне слово співвідносне з поняттям. Не називають поняття власні назви, слова-терміни. Лексичне значення співвідносить слово з навколишнім світом. Водночас у слові міститься вказівка на те, в яких відношеннях перебуває названий словом предмет, явище з іншими предметами, властивостями, діями.

Лінгвістами зазначається, що лексичне значення – це комплексне поєднання трьох аспектів слова як знакової одиниці мови: **власне семантичного**, тобто відображення позначуваної словом сутності (основа лексичного значення); **парадигматичного** – вираження емоційного ставлення мовців до позначуваного; **синтаксичного** – місця лексичного значення певного слова у відношенні до лексичного значення інших, семантично пов'язаних з ним слів.

Н.Пономарів, І.Ющук за наявністю чи відсутністю лексичного значення розрізняють слова повнозначні і неповнозначні. **Повнозначні** слова характеризують наявністю лексичного значення, вони виконують номінативну та емоційно експресивну функцію, і більшість із них співвідносні з поняттям. **Неповнозначні** слова лексичного значення не мають, вони виражають у мовленні відношення між словами повнозначними, які відображають ті

відношення, що виникають між предметами, властивостями, діями в навколишньому світі. Повнозначні слова можуть бути однозначними і багатозначними. **Однозначне** – це таке слово, зміст якого зводиться до називання якогось одного поняття, ознаки чи явища дійсності [161]. І.Ющук наводить таке визначення: слово, що має одне значення, називається однозначним [160]. М. Плющ вважає, що слова, які мають кілька значень, називають багатозначними чи полісемантичними [161]. А.Грищенко **багатозначність**, чи **полісемію** трактує як функціонування слова в кількох різних значеннях, обов'язково пов'язаних між собою певними відношеннями, лініями семантичного розвитку. Шкуратяна багатозначними (полісемічними) називає слова, які вживають з двома чи кількома значеннями, а здатність слова вживатися в кількох значеннях - багатозначністю (полісемією) [161]. Одне й те ж лексичне поняття може виражатися декількома словами, що проявляється в явищах **синонімії**. Синонімія – це зближення слів однієї лексико-семантичної або тематичної групи. Частіше зближуються не слова, а їх контекстуальні значення. Синоніми відрізняються один від одного багатьма змістовними компонентами слова, при цьому більш помітним та актуальним може бути лише один із цих компонентів.

Не так часто як синоніми в мові використовуються об'єднання слів, протилежних за своїм лексичним значенням (**антоніми**). На відміну від синонімів, антоніми об'єднуються не в ряди, а в пари. Предметна співвіднесеність або найближче значення слова є вибором потрібного значення із низки існуючих слів. Цей вибір визначається ситуацією та тим контекстом, в якому вживається слово [179].

За характером зв'язку відповідних назв з предметами і явищами позамовної дійсності А. Грищенко, Н.Плющ виділяють **прямі, переносні (похідні) та конотативно зумовлені** лексичні значення [161]. **Пряме номінативне** значення є природною назвою предмета, явища об'єктивної дійсності, яке історично закріпилося у свідомості мовців [180]. **Переносне номінативне значення** – це одне зі значень слова, яке виникло внаслідок

перенесення найменувань одних явищ, предметів, дій, ознак на інші і закріпилося в ньому як додаткове. Слово як одиниця мови завжди виникає з одним значенням, а в процесі свого «життя» воно набуває здатності виражати нові значення. Кожне з кількох значень, властивих слову, регулярно виявляється в певному контексті. Одне зі значень багатозначного слова є прямим, інші – переносними. Переносним називають вторинне лексичне значення слова, пов'язане з первинним значенням відношенням подібності чи суміжного зв'язку між предметами або функціональною спільністю. Переносне значення зрозуміле лише в контексті. У зіставленні з прямим значенням переносне, як правило, має більше стилістичне чи емоційно-експресивне навантаження. Залежно від основи виникнення переносних значень Н.Шкурятяна розрізняє їхній різновид – **метафору** [179]. **Метафора** – це семантичний процес, під час якого відбувається перенесення назви з одного предмета, явища на інший предмет, явище за їхньою схожістю [159, 160, 161, 179, 180].

Таким чином, лінгвістична типологія лексичних значень дозволяє виділити деякі з них: прямі, переносні, конкретні, абстрактні, образні, синонімічні, антонімічні.

Важливим є психологічний підхід вивчення значення слова. За словами Л.Виготського, значення - це єдність узагальнення та спілкування („Обобщение и значение слова суть синонимы”), комунікації та мислення. Він відзначав, що оскільки думка не висловлюється у слові, а відбувається в ньому, значення виступає найменшою смисловою одиницею мовленнєвого мислення. Воно знаходиться між думкою та словом, ось чому в слові переплітаються комунікація і мислення. Вчений розглядав значення слова як динамічний процес: „Значение есть путь от мысли к слову” [134, 148, 193]. Ця ж сторона значення слова підкреслюється О.Леонтьєвим: „Значение как психологический феномен есть не вещь, но процесс” [51, 54, 55]. О.Леонтьєв пов'язує динамічну сторону значення слова з процесом породження мовленнєвого висловлювання. Значення слова залежить від різних чинників мови: ситуативних, контекстуальних та ін. Значення слова має складну структуру. З одного боку, слово є позначенням певного предмету, співвідноситься з конкретним

образом предмету, а з іншого боку, слово узагальнює сукупність предметів. На значення слова впливає зв'язок з іншими словами. Слово набуває відтінків значення залежно від контексту, від ситуації мовлення, від відношення того, хто говорить [51, 55]. В якості основних компонентів (аспектів) значення слова В.Богданов, Н.Комлев, Н.Уфимцева виділяють:

- *денотативний*, тобто віддзеркалення в значенні слова особливостей денотата;

- *понятійний*, або лексико-семантичний, який відображає зв'язок слів, в мовленнєвій системі, формування поняття [181].

А.Богущ, досліджуючи лексичне значення слова, виділила чинники його формування, а саме: за кожним словом приховується ряд потенційних зв'язків і відношень, у які може вступати предмет (що позначається тим або іншим словом), і в які його ставить наша активна пізнавальна діяльність. Ці складні зв'язки і відношення, що визначаються словесним поняттям, встановлюються суспільним досвідом. Вони можуть установлюватися також і самим розгорнутим мовленням, що спирається на логіко-граматичну систему мови – окремі слова в мовленні не лише позначають окремі предмети, але й можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних маркерів (флексій, прийменників, порядку слів) ставити ці предмети у визначені відношення [9, 102].

М.Баранов, досліджуючи значення слова та його роль у мовленнєвій діяльності, вперше використав термін „лексичні уміння”. Поняття „лексичні уміння” ним визначено як уміння застосовувати на практиці знання про словникову систему мови, що охоплюють діяльність учнів, пов'язану з розпізнаванням та вживанням цих явищ. Основні умови формування лексичних умінь та навичок – це опора на знання про слово як мовну одиницю та його значення [102, 193].

Дослідженню засвоєння різних значень слів було присвячено наукові праці корекційних педагогів, логопедів. Зокрема, І.Глуценко, Г.Кузнецова, Р.Лалаєва, Г.Лопатіна, І.Марченко, О.Ревуцька, Є.Соботович, Н.Тарасенко, В.Тищенко, Л.Трофименко, В.Петрова, М.Феофанов довели, що сутність значення слово здобуває в мовленнєвій діяльності, поза якою воно не має сенсу. Значення слова

визначається за допомогою контексту та обумовлене різними типами ситуацій. Отже, значення - це не річ, а динамічний процес, зумовлений багатьма чинниками. М. Шеремет наголошує, що оволодіння значенням слова можливе за умови самостійного використання дітьми засвоєного словника в усному мовленні. Головною ж особливістю слова є єдність його лексичного і граматичного значення. Лексичне значення - це згустки людських знань про певні сторони дійсності. Без їх засвоєння неможливе оволодіння мовленням як засобом спілкування і знаряддям мислення. У ньому вбачають співвідношення наочних образних компонентів слова з абстрактними, які узагальнюють у різних словах різне. Людина користується словами, вибираючи одне з можливих значень. Реальне використання слова завжди є процесом відбору необхідного значення з цілої системи альтернатив [21, 22, 45, 46, 55, 61, 64, 94, 178, 200].

Потрібно розрізняти значення і смисл слова. Смисл - це зміст слова у мовленні, у певному контексті. На думку І.Марченко, слово у мовленні може набувати різних смислових і емоційних відтінків у залежності від свого поєднання з іншими (наприклад, значення слова «легкий» у словосполученнях: легкий вантаж, легкий характер, легкий вітерець, легкий одяг). Значна роль у зміні смислу слова у мовленні належить також інтонації, з якою воно вимовляється [64].

За визначенням Є. Соботович, О. Шахнаровича, слова здатні вступати в лінійні, просторові й часові відношення в складі мовленнєвого ланцюга. Слово, яким позначається предмет, дає не лише його визначення, а й розкриває ряд потенційних зв'язків і відношень, у які може вступати цей об'єкт. Означені відношення можуть бути парадигматичними й синтагматичними. За дослідженнями Є. Соботович, встановлення синтагматичних зв'язків відбувається на основі поступового формування узагальненого уявлення про реально існуючі предмети оточуючого світу. Синтагматичні або лінійні відношення формуються і розвиваються в результаті запам'ятовування існуючих смислових відношень та відображають логічну послідовність мовних елементів [140, 142, 196, 197].

Парадигматичний тип відношень між лексичними одиницями мови визначають Ф. Березіна, М. Жинкін, О. Лурія, О. Рудякова, В. Русанівський, Є. Соботович, Ж. Соколовська, О. Уфімцева. У їхніх дослідженнях було з'ясовано, що будь-яка парадигма на лексичному рівні є сукупністю варіантів слів, об'єднаних між собою. Характер парадигматичних угруповань не завжди однорідний. Парадигматичні класи за своїм визначенням можуть мати як функціональну, так і структурну природу. Значення слова, його цінність (значущість) залежить тією чи іншою мірою від значень інших семантично пов'язаних із ним слів, від місця слова в лексико-семантичній парадигмі, тобто від його парадигматичних відношень [22].

Парадигматичні відношення в лексико-семантичній системі – відношення між словами і групами слів на основі спільності або протилежності їх значень. Слова, як і фонemi, морфemi, конструкції, знаходяться між собою в різних опозиціях і об'єднуються в різноманітні парадигми. Найбільшим парадигматичним об'єднанням є лексико-семантичне поле. **Лексико-семантичне поле** - це сукупність лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і відображають поняттєву, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ. Це слова, пов'язані з одним і тим самим фрагментом дійсності. Семантичне поле, за визначенням О. Лурії (1979), Є. Соботович (1997) – це функціональне утворення та групування слів на основі узагальнення різних семантичних ознак. Лексико-семантичні поля є відносно автономними, бо пов'язані між собою, що засвідчується багатозначними словами, які різними своїми значеннями входять до різних полів. Отже, лексико-семантичні поля характеризуються зв'язком слів або їх окремих значень, системним характером цих зв'язків, що забезпечує безперервність смислового простору. Кожне поле - це своєрідна мозаїка слів, де кожне окреме слово має певне місце в лексико-семантичному просторі. Лексико-семантичне поле має своє ядро і периферію. У ядрі містяться найважливіші слова, вони пов'язані між собою сильними семантичними відношеннями й утворюють синонімічні, антонімічні і родо-видові групи. На периферії містяться функціонально менш важливі слова, які, як правило, належать і до іншого лексико-семантичного поля [22].

Таким чином, аналіз науково-теоретичних джерел з лінгвістики, психології, психолінгвістики, дидактики щодо слова як основної одиниці мови та мовлення надав нам змогу визначити сутність поняття *лексична складова мовлення* та його основні складники:

А) лінгвістичні, до якого належать:

- кількісний та якісний склад словника;
- володіння різними типами лексичних значень (семантикою) слів (конкретним, абстрактним; прямим та переносним (похідним), дериваційним) та лексико-семантичними явищами;

- лексико-семантичні поля.

Б) психологічні:

- словесні поняття як одиниці мислення;
- уміння, які сприяють засвоєнню та використанню лексики;
- словесні асоціації, на основі яких відбувається формування лексико-семантичних полів та лексичної системності.

1.2. Особливості засвоєння лексичної складової мовлення дітьми за умов нормального та порушеного онтогенезу мовленнєвої діяльності

Аналіз науково-теоретичних джерел засвідчив, що лексична складова мовлення являє собою складну систему взаємопов'язаних між собою та взаємообумовлених складників.

Для визначення особливостей лексичної складової мовлення у дітей із ТПМ важливо розглянути онтогенез її формування за умов нормального психофізичного розвитку дитини. Цей процес аналізувався в різних аспектах: психофізіологічному, психологічному, лінгвістичному та психолінгвістичному.

Найбільш вивченими виявилися такі питання:

- поетапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І.Павлов, К. Сєдов);

- фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С.Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва);
- збагачення словника дітей раннього віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г.Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко);
- особливості становлення й розвитку словника дітей (О.Вінарська, Н.Жинкін, М. Коніна, В.Коник);
- залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М.Єлагіна, Н. Лепська, М. Лісіна);
- закономірності, принципи та методи навчання дітей дошкільного віку (А.Богущ, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г.Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна).

Розвиток словникового запасу дитини визначається двома процесами: немовленневою предметною діяльністю самої дитини та мовленневою діяльністю дорослих під час їх спілкування з нею. Саме тому розвиток лексичної складової визначається соціальним оточенням та залежить від соціально-культурного розвитку сім'ї, в якій вона виховується.

Словниковий запас дитини представлений:

- пасивним словником (імпресивна лексика) - це ті слова, які дитина знає і розуміє їхнє значення.;
- активним словником (експресивна лексика) - це ті слова, які дитина використовує у спілкуванні з оточенням [140, 142].

За умов нормального мовленнєвого розвитку пасивний словник дитини є значно ширшим за активний.

У розвитку словника дітей виділяють дві сторони: кількісний ріст словникового запасу та його якісний розвиток, тобто оволодіння значенням слів.

У науково-теоретичній літературі [140, 142, 149] визначено чинники, які зумовлюють процес формування лексичної сторони мовлення та є орієнтовними критеріями оцінювання словника:

1. Завершення формування фонологічних узагальнень, константність слухового сприймання.
2. Оволодіння дитиною різними рівнями лексичних узагальнень.
3. Засвоєння системи морфологічного словотворення.
4. Сформованість різних типів смислових зв'язків між словами.

Зазначені чинники ми поклали в основу аналізу онтогенезу формування лексичної складової мовлення.

Розглянемо їх детально.

Завершення розвитку фонологічних узагальнень, результатом чого є формування константності слухового сприймання є першим чинником у розвитку словника дитини [149]. Константність слухового сприймання забезпечує вилучення мовних одиниць з мовлення оточуючих людей та їх розуміння.

В основі оволодіння словом лежить вроджена реакція, безумовний рефлекс, який проявляється протягом першого року життя у вигляді крику, гукання, лепету. Ці безумовно-рефлекторні голосові реакції пов'язані з емоціями і відображають емоційний стан дитини (Л.Виготський). До 6-8 міс. життя слово для неї залишається лише звуковим подразником.

У кінці першого року життя слово зі звукового подразника перетворюється у мовний сигнал. Вважається, що в цей період дитина повинна мати у своєму словнику 10-12 слів. (О.Гвоздев, М.Кольцова, М.Хватцева) [193].

Науковці засвідчують, що експресивний словник у цей період розвивається повільно і різко відстає від пасивного. Актуалізація слів відбувається поступово (І.Сікорський).

На цьому етапі розвитку словника використання слів у мовленні стає можливим лише за умов нормального функціонування мовнорухового та мовнослухового аналізаторів.

Найважливішим в цей період розвитку дитини стає формування перцептивного рівня слухового сприймання, завдяки якому дитина оволодіває

узагальненими звукотипами (фонемами) та починає диференціювати слова за семантикою.

Отже, у дітей з 10 міс. до 1р. 8міс. – 2 років формується фонематичне розрізнення і на цій основі відбувається стабілізація звукового образу слів. Тому слова легше запам'ятовуються дітьми, відбувається встановлення зв'язку між звукокомплексом та значенням [149].

За даними досліджень О.Аркіна, В.Гербової, Є.Соботович, А.Штерна та ін. до 2 років експресивний словник дитини з нормальним мовленням різко збільшується до 300 слів. Цьому сприяє завершення процесу засвоєння фонологічних узагальнень і формування константності сприймання [149].

Таким чином, сформованість слухового сприймання (насамперед його перцептивного рівня) є рушійною силою розвитку словника дитини в зазначений період.

Дж. Брунер, Л. Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, О.Лурія, С.Рубінштейн, О. Шахнарович пов'язують значне збільшення обсягу активний та пасивний словника дитини після 2-х років із розвитком у неї предметної та ігрової діяльності, в процесі якої відбувається розвиток її інтелекту [45, 51, 55, 196]. Л. Виготський з цього приводу писав: «Найважливіше, що ми знаємо про розвиток мислення і мовлення, полягає у тому, що у відомий момент, що припадає на ранній вік, лінії розвитку мислення і мовлення, які йшли дотепер роздільно, перехрещуються, збігаються у своєму розвитку і дають початок цілком новій формі поведінки, що є такою характерною для людини. Це переломний момент, починаючи з якого мовлення стає інтелектуальним, а мислення мовленнєвим» [193]. Саме тому з розвитком пізнавальних функцій починає активно поповнюватися словниковий запас.

Другий чинник розвитку словника – оволодіння дитиною різними рівнями лексичних узагальнень.

Л. Виготський підкреслював, що на різних етапах розвитку дитини слово має різне значення, різну семантичну структуру [149]. Воно постійно змінюється і розвиваються. Він наголошував, що розвиток значення слова являє

собою розвиток понять. Процес утворення понять починається з раннього дитинства, з моменту знайомства зі словом.

На початковій стадії розвитку мовлення дитина спирається на уявлення, а не на поняття, опановує предметну віднесеність слова, слово-найменування. У процесі розвитку дитини слова усе більше відриваються від тієї ситуації, з яким вони були первинно пов'язані. До 2 років у дитини починають формуватися стійкі значення слів, а самі слова починають використовуватися для позначення класів однорідних предметів. Оволодіння узагальнюючою функцією слова (найбільш простим рівнем лексичних узагальнень) є проривом у розвитку лексичної складової і свого роду початковою ланкою для формування узагальнень більш високого рівня [147, 149].

Повне значення слова, слово-поняття дитина опановує порівняно пізно. Тільки в підлітковому віці дозрівають психічні передумови, які створюють основу утворення понять.

На підставі глибокого аналізу та узагальнення наукових праць відомих лінгвістів, психологів, психолінгвістів – О.Гвоздєва, М.Кольцової, Л.С.Виготського, О.Леонтєва, О.Шахнарович та ін.) Є. Соботович виділила такі рівні засвоєння слова:

1-й рівень - предметна співвіднесеність слів до певних предметів, дій, явищ, ознак. Він починає формуватися у дитини вже в 10-11 міс. і продовжує удосконалюватися до 1,5-1,8р. Первинне універсальне узагальнення відбувається на рівні емоційно забарвленого зразка.

2-й - рівень - засвоєння значень слів із контексту та речень, *без співвіднесення* з предметами, діями та якостями. З 2р. Зміс. до 3р7міс. у дитини засвоєння нових слів може відбуватися самостійно, на основі вміння визначати контекстуально зумовлене значення слова. Оволодіння дитиною таким значенням дозволяє їй помічати і накопичувати різні відтінки в значенні одного і того самого слова, і на основі узагальнення визначати інваріантне (постійне) значення, що є у всіх смислах, виражених одним словом. Саме це інваріантне

значення (а також уміння добирати синоніми, антоніми) і складає основу узагальненого лексичного значення слова [149].

У цей період формується розуміння багатозначного значення окремих слів.

3-й рівень - *засвоєння псевдопонять*, тобто допонятійних узагальнень, які побудовані на образних зв'язках, формуються у дітей у віці 4-5 років. Дитина починає оволодівати синтаксичною синонімією, тобто здатна правильно пояснити зміст речень, у склад яких входять малознайомі слова.

4-рівень. У 6-7 років діти оволодівають *узагальнюючими значеннями* слів, що означають складні поняття та якості (добрий, злий, хитрий); почуття, переживання, стани (радість, чесність, хитрість). Діти об'єднують слова в смислові (тематичні) групи, логічні категорії (тварини, меблі, пори року, дні тижня і т.д.), групують слова, пов'язані відношеннями семантичної схожості (групи слів, що означають житло, колір, форму, внутрішні якості). Поступово діти засвоюють словесні поняття, норми лексичної поєднувальності слів.

О.Лурія виділив певні умови, які впливають на засвоєння значень слова: ситуативні фактори, жести, міміка, інтонація тощо.

Отже, процес засвоєння лексичного значення слова проходить складний шлях - від формування предметної співвіднесеності структури слова до засвоєння його змісту (семантики), і далі – узагальненого лексичного значення та словесного поняття. Словом можна називати один предмет чи явище, узагальнююче поняття (узагальнююче значення слова) або групу понять (полісемічне значення слова).

Л.Виготський виділив декілька етапів розвитку формування узагальнюючих понять у дитини. Формування структури понять починається з „синкретичних” образів, аморфних та схожих, а потім проходить етап потенційних понять (псевдопонять). Таким чином, **значення слова розвивається від конкретного до абстрактного, узагальненого.**

Надзвичайно важливими є твердження М.Кольцової про те, що процес засвоєння значення слова дитиною на перших вікових сходинках іде у напрямку

від чуттєвих образів до мисленнєвих узагальнень. За її дослідженнями, спочатку слово виступає для дитини лише як компонент складної дії дорослого, як компонент цілої ситуації, яка включає і жести, й інтонацію, і обстановку, в якій це слово промовлене. Потім слово стає інтегруючим сигналом, проходячи декілька проміжних сходинок:

- перша ступінь інтеграції (узагальнення) - слово, яке замінює чуттєвий образ одного певного предмета, еквівалентно цьому зразку («мама» - тільки мати дитини, «лялька» - тільки ось ця лялька);

- друга ступінь інтеграції - слово замінює декілька чуттєвих образів однорідних предметів (слово «лялька» відноситься до кількох предметів, які мають спільні риси, але у чомусь і різні). Сигнальне значення слова ширше, ніж у випадку, коли воно асоціюється з чуттєвим образом тільки одного предмета, але разом з тим воно вже міні конкретне;

- третя ступінь інтеграції - слово об'єднує декілька понять, які мають другу ступінь узагальнення (слово „іграшка», наприклад, узагальнює і ляльок, і м'ячики, і кубики тощо, слово „меблі" об'єднує стільці, столи, дивани тощо). Слово відноситься до широкого ряду різних об'єктів, його сигнальне значення дуже широко і значно віддалено від конкретних образів предметів;

- четверта ступінь інтеграції - в слові зведено багато абстракцій попередніх рівнів узагальнення (так слово «річ» утримує в собі узагальнення, які даються словам «іграшка», «посуд», «меблі», «одяг» тощо). Смысловий зміст слова дуже широкий, а його зв'язки з «чуттєвим корінням» простежується з труднощами [22].

О. Кубрякова відзначила, що в ході розвитку значення слова (1-2,5 років) відбуваються так звані явища зрушеної референції, або «розтягання» значень слів („сверхгенерализации”) [75]. При цьому відбувається перенесення назви одного предмета на ряд інших, асоціативно пов'язаних з вихідним предметом. Виділяючи ознаку знайомого предмета, дитина поширює його назву на інший предмет з такою ж ознакою. Дитина використовує слово для називання цілого ряду предметів, які мають один або кілька загальних ознак (форму, розмір, рух,

матеріал, звучання, смакові якості й ін.), а також загальне функціональне призначення предметів, що свідчить про формування узагальнюючого значення слів.

Л.Федоренко виділяє декілька ступенів узагальнення слів за змістом. **Нульовим ступенем** узагальнення виступають власні імена і назви одиничних предметів (перший рік життя). Назви предметів, таким чином, є для них такими ж іменами власними, як і іменами людей. До кінця 2 року життя дитина засвоює слова **першого ступеня** узагальнення, тобто починає розуміти узагальнене значення назв однорідних предметів, дій, якостей. У віці до 3 років діти починають засвоювати слова **другого ступеня** узагальнення, які позначають родові поняття, передають узагальнено назви предметів, ознак, дій у формі іменників. До 5-6 років діти засвоюють слова, які позначають родові поняття, тобто слова **3 рівня узагальнення**.

Третій чинник розвитку словника – засвоєння системи морфологічного словотворення.

Увесь період розвитку дитячого мовлення від двох до п'яти років характеризується оволодінням величезною кількістю слів, різних за морфологічною будовою. Тривалий час продовжується період, коли дитина засвоює морфологію слів і те найближче значення, що мають ці слова. На даному етапі дитина засвоює морфологічну форму слова, конкретне значення, предметну віднесеність, але не засвоює абстрактного значення [193]. Тільки у кінці дошкільного віку дитина підходить до засвоєння абстрактного значення слова. Тут формуються складні логічні мовні відносини. Засвоєння системи морфологічного словотворення починається з 2 років. А вже до 4 років діти повною мірою (за винятком атипових випадків) опановують морфологічну систему рідної мови. Так, у мовленні дитини з нормальним онтогенезом у 1р. 9міс. – 2 р. з'являються перші похідні слова (у першу чергу із суфіксами зменшеності та пестливості поряд із першими формами числа в іменників у називному і знахідному відмінках) [193]. Якщо до цього періоду збільшення словника відбувалося тільки внаслідок засвоєння дитиною готових слів, сприйнятих з мовлення дорослих, то після 2 років особливо широко

розгортається власна словотворчість. У віці 2р. 6міс. – 3р. 5міс. – 4р. інтенсивно починають з'являтися похідні слова, неіснуючі в мовних нормах (дитячі неологізми), тобто самостійно створювані дітьми “мовні одиниці або модифіковані одиниці дорослої мови” (покупец, вспоминатель, рыбенек, мясорубить) [85]. Це пов'язано не тільки з пізнавальною активністю дитини, але і її орієнтуванням на значимі морфологічні елементи мови й оперуванням ними для позначення нових явищ навколишньої дійсності.

Оволодіння морфологічним способом словотворення призводить до того, що словник дітей 2-5 років починає різко збільшуватися в обсязі, у тому числі і за рахунок появи в ньому слів, утворених самою дитиною, про що говорилося вище. Так, на думку Т.Ушакової у структурі всіх дитячих неологізмів однією з характерних є така форма, де дано оригінальне, яке не зустрічається в звичайній мові, з'єднання морфемних елементів. Утворюючи нове слово, дитина враховує лише основне значення його кореневої й афіксальної частини, але не враховує більш тонкі закономірності фонологічної або семантичної сполучуваності словотворчих морфем [183, 184].

Поступово дитина починає зауважувати, що її неологізми не відповідають нормам рідної мови, котрі дитина постійно чує в мовленні оточуючих її дорослих. Тому, надалі ці неологізми починають замінятися в мовленні дитини на слова, адекватні нормованому лексиконові даної мови. У результаті цього до 4 років система морфологічного словотворення виявляється практично повністю засвоєною, за винятком рідких та атипичних форм.

Загальноновизнано, що провідним механізмом словесних новоутворень є аналогія. Дослідники відзначають, що, опанувавши практичним способом аналіз морфеми, зіставлення слів однотипного морфологічного ряду, дитина починає утворювати нові слова і словоформи за законами аналогії, неусвідомлено використовуючи для цього значимі частини слова: основи, суфікси, префікси тощо. О.Гвоздев надавав особливого значення операції за аналогією: “Мені здається, що, залучаючи тільки утворення за аналогією дітей дошкільного віку, можна визначити основний морфологічний запас російської мови” [189, 193].

Досліджуючи закономірності використання знаків мови в мовленнєвій діяльності дитини, О.Шахнарович [195, 196] визначив послідовність механізму оволодіння морфемами і виділив дії й операції, що лежать в основі цього процесу.

1. Орієнтування на звукову форму слова, встановлення константного звукокомплексу в різних словах.
2. Сполучення звукокомплексу з деяким означуваним ним компонентом дійсності.
3. Встановлення жорсткого взаємозв'язку звукокомплексу зі значенням, що забезпечується смисловим рівнем слухового сприймання.
4. Перенос цього звукокомплексу на різні слова при тотожній дійсності (генералізація відносин). Здійснення цього механізму вимагає сформованості у дитини операції утворення за аналогією.

Четвертий чинник розвитку словника – сформованість різних типів смислових зв'язків між словами.

Дослідження вчених [146, 149] вказують на те, що слова в лексиконі не є ізольованими одиницями, а з'єднуються один з одним різноманітними смисловими зв'язками, утворивши складну систему семантичних полів.

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

Отримані дані [45, 111, 112] підтверджують, що при організації лексичної системності у дітей відбувається об'єднання слів у групи переважно на основі ситуативного принципу (*помідор – грядка, собака – будка* тощо). А.Лаврентьєва [149], спостерігаючи становлення лексико-семантичної системи у дітей від 1р. 4міс. до 4 р., виділяє 4 етапи розвитку системної організації дитячого словника.

На першому етапі словник дитини являє собою набір окремих слів (від 20 до 50). При цьому набір лексем є неупорядкованим.

На другому етапі словниковий запас дитини починає швидко збільшуватися. Називання одного слова із певної групи викликає у дитини

називання інших елементів цієї групи. Автор визначає цей етап ситуаційним, а групи слів – ситуаційними полями.

Третій етап формування лексичної системи (тематичний) характеризується усвідомленням дитиною подібності визначених елементів ситуації й об'єднанням лексем у тематичні групи. Організація тематичних груп слів викликає розвиток лексичної антонімії (*великий – маленький, гарний – поганий*).

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

Розвиток лексичної системності й організації семантичних полів знаходить своє відображення в зміні характеру асоціативних реакцій.

На підставі аналізу характеру вербальних асоціацій у дітей 5 – 8 років Н.Серебряковою виділено три етапи організації семантичних полів [45, 111].

Перший етап характеризується несформованістю семантичного поля і лексичної системності. Значення слова включається в значення словосполучень. Велике місце займають синтагматичні асоціації (*собака – гавкає*).

На другому етапі засвоюються смислові зв'язки слів, що відрізняються один від одного за семантикою, але мають ситуативний зв'язок. Переважають тематичні асоціації, що носять мотивований характер (*будинок – дах, високо – дерево* тощо). Семантичне поле не оформлене.

На третьому етапі на зміну мотивованим зв'язкам приходять зв'язки між семантично близькими словами, які відрізняються лише однією диференціальною семантичною ознакою, що виявляється в перевазі парадигматичних асоціацій (*дерево – береза, високо – низько* тощо). На цьому фоні відбувається диференціація структури семантичного поля, основними ознаками якого є угруповання і протиставлення.

Організація лексичної системності і семантичних полів, за думкою низки авторів, пов'язана з розвитком логічних операцій класифікації, серіації, які інтенсивно формуються у 6-8 років. Слова в процесі розвитку дитини

групується, об'єднуються в семантичні поля. До старшого дошкільного віку діти оволодівають лексикою й іншими компонентами мови настільки, що мова, яку вони засвоюють, дійсно стає рідною [64].

Дослідження лексичної складової дітей із порушенням психофізичного розвитку неодноразово представлено в працях вітчизняних та зарубіжних дефектологів. Так, проблема вивчення лексичної сторони у дітей із порушенням слуху неодноразово ставала предметом вивчення Р.Боскіс, О.Давидової, О.Зикеєва, С.Зикова, І.Красільнікової, С.Менчинська, Л.Носкової, С.Яковлева; із порушенням зору - Л.Волкової, О.Давидової, М.Земцовой, А.Зотова, А.Литвака, Н.Костючека, І.Моргуліс, З.Єрмолович, Т.Круглової, Г.Нікуліної, Л.Рудакової, Л.Солнцевої; з порушенням інтелектуального розвитку – О.Гаврилової, О.Денисенко, Л.Занкової, Ю.Пінчук, Є.Соботович, В.Тищенко, Л.Шипіциної; з порушенням опорно-рухового апарату – В.Козявкіна, Є.Постовойтова, Л.Радчекно, О.Чеботарьової.

Проблема лексичного недорозвитку у дітей із ТПМ різного генезу неодноразово були предметом спеціального вивчення вітчизняних та зарубіжних учених (О.Вінарська, І.Власенко, Т.Власова, О.Гводев, І. Глущенко, В.Ковшиков, Р.Лалаєва, Л.Лопатіна, О.Мастюкова, Л.Пантелєєва, О.Ревуцька, В.Тарасун, В.Тищенко, Л. Трофименко, М.Шевченко, Н.Серебрякова, Є.Соботович, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.). При вивченні особливостей лексики у дітей із мовленнєвою патологією перспективним і значущим є психолінгвістичний підхід, а також сучасні уявлення про процес розвитку лексики і різні аспекти її вивчення: про структуру значення слова і її розвиток в онтогенезі, про семантичні поля і особливості їх формування в онтогенезі (Л. Виготський, С.Карпова, І. Колобова, Р.Левіна, О.Леонтьєв, О.Лурія, Н.Уфімцева, О.Шахнарович, Р.Черемухіна, Л.Цукровий та ін.). Науковцями доведено, що характерною ознакою дітей із ТПМ є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, ринолалія, дизартрія та ін.).

Розглянемо особливості становлення лексичної складової у дітей із ТПМ відповідно до чинників розвитку словника, виділених Є.Соботович.

Формування звукової системи мовлення у дітей із ТПМ має деякі специфічні особливості. Дані Є.Соботович [131, 140] вказують, що дефекти слухового аналізатора, які призводять до первинного порушення сенсорного рівня сприймання, викликають одну форму сенсорної алалії, при якій дитина не може повторити слова на імітаційному рівні. У результаті цього вторинно страждає фонематичне розрізнення, звукові образи слів, імпресивне мовлення. Н.Жукова [64] відзначає, що в ході мовленнєвого розвитку (на етапі появи перших слів) в умовах патології чи недосконалої моторної координації органів артикуляції дитина змушена відмовитися від точної передачі звукового складу слів і перейти до відтворення не звукових, а ритміко-складових і інтонаційних характеристик нових слів. На думку дослідників, недоліки слухового сприймання і контролю дітей за еталонним мовленням дорослих, у порівнянні зі своїм власним, призводять до того, що фонематичні уявлення дитини про звуковий склад слів рідної мови формуються на основі власної неправильної вимови. Саме в умовах зниженого слухового контролю і виникають численні заміни звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

Дослідження Є.Соботович виявило у дітей із порушеннями мовлення недостатню сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Для дітей молодшого і середнього дошкільного віку сам зміст слова має ще конкретний характер, однак вони опановують найбільш доступні їм слова, що мають узагальнений зміст. За даними досліджень мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення [144] визначено особливості класифікацій слів на основі семантичних ознак. Так, угруповання семантично далеких слів викликають певні труднощі. Виконання завдань на угруповання семантично близьких слів супроводжується ще великою кількістю помилок (*Сорока, метелик, шпак – зайве слово сорока, тому що сорока не літає, а сидить на куцику*) [111]. У деяких угрупованнях діти часто не

виділяють загальну понятійну ознаку, а здійснюють класифікацію на основі спільності ситуації, функціонального значення, що характерно для дітей більш молодшого віку. У відповідях дітей з мовленнєвою патологією відбиваються їхні нечіткі уявлення про родовидові відношення, неточності розуміння значень деяких слів (*короткий, низький, підбіг, цвіте*).

Науковцями Т.Власовою, Р.Лалаєвою, О.Мастюковою, Л.Парамоновою, О.Тихеєвою, Т.Філічевою, М.Шевченко виявлено особливості засвоєння слів дітьми із ТПМ:

1. Одна і та ж дитина розуміє лише окремі слова в тексті, що пов'язано з присутністю в тексті прямого пояснення значення слова.
2. Часто дитина не може пояснити значення слова, але розуміє ситуацію, яку воно означає.
3. Припускаються помилок під час переносу необхідного слова на схожу ситуацію у тексті: не називають слово взагалі, роблять неправильний перенос, замінюють синонімами.
4. Не можуть підбирати слова з протилежним значенням, а лише приєднують до запропонованого слова частку *не-* (*недобрий, некороткий, не говорити*), що свідчить про недостатній рівень засвоєння дитиною узагальнювальної функції мовлення.
5. Часто не розуміють значень багатозначних слів, сприймають зміст пред'явлених слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають життєвому досвіду. Кількість неправильних відповідей також збільшується і в тих випадках, коли розуміння багатозначного слова в контексті відбувається з опорою на інше слово, яке означає конкретний предмет [81, 83, 189, 199].

Р.Лалаєва, Л.Лопатіна, Н.Серебрякова, Л.Спірова у своїх дослідженнях з'ясували, що діти утруднюються у поясненні значень слів узагальнюючого значення, майже не диференціюють слова, близькі за семантикою [45, 48, 64, 111, 154].

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

Так, дані літературних джерел показують, що діти з моторною алалією зазнають значних труднощів у засвоєнні морфологічної системи словотворення і словозміни. Дослідники зазначають специфічні помилки в процесі словотворення і словозміни, грубі порушення морфологічної структури в цілому, розкривають причини і механізми цих порушень [132, 137, 139, 147].

У старшому дошкільному віці у дітей із порушеннями мовлення недостатня сформованість системи морфологічного словотворення виявляється в:

- труднощах порівняння основного і похідного слова, виділення спільного і різного в звучанні цих слів;
- невмінні виділити мовний знак (словотворчу морфему), що вносить зміну в значення слова;
- труднощах оперування морфологічним складом слова;
- зниженому обсязі похідних слів [20,22, 154, 168].

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

Дослідники [22, 164, 192] вказують, що процес виділення ядра (центра) і периферії семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією значно затримується. Цей факт підтверджується тим, що у дітей 5–8 років із порушеннями мовлення відбувається немовби паралельне збільшення синтагматичних і парадигматичних асоціацій, у той час як у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком відзначається протилежна закономірність після 6 років: різке збільшення парадигматичних асоціацій і значне зменшення синтагматичних. А до 7 років у дітей із порушеннями мовлення синтагматичні асоціації переважають над парадигматичними (у дітей з нормою навпаки).

У парадигматичних асоціаціях дітей з мовленнєвою патологією переважають відносини аналогії (*кішка – собака, стіл – стілець*). Відносини протиставлення, родовидові відносини зустрічаються рідко. У дітей з нормальним мовленнєвим розвитком відносини протиставлення до 7 років становлять більшість усіх парадигматичних асоціацій. Отже, диференціація відносин усередині семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією має певні особливості. Можна зробити висновок про те, що у дітей із порушеннями мовлення відзначається затримка у формуванні семантичних полів, у порівнянні з нормою.

За дослідженнями О.Тихевої, М.Шевченко, онтогенез лексичної складової у дітей з ТПМ характеризується більш пізнім формуванням синтагматичних та парадигматичних відношень (суть цих понять ми розкрили в попередньому параграфі 1.1). Якщо в 5-6 років кількість синтагматичних асоціацій значно перевищує кількість парадигматичних, то в 7 років парадигматичні асоціації переважають над синтагматичними. Однак ця перевага у дітей із ТПМ є не стільки значущою, як у дітей з НМР. Якщо у дітей 7 років з НМР парадигматичні асоціації є домінуючими серед інших типів асоціацій, то у дітей з ПМР навіть до 7-9 років вони становлять лише 25%. Це свідчить про те, що процес виділення ядра (центра) і периферії семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією значно затримується. Про несформованість семантичного поля у дітей з порушеннями мовлення свідчить і кількісна динаміка випадкових асоціацій. Навіть до 8 років у дітей з мовленнєвою патологією випадкові асоціації є дуже поширеними, що, в свою чергу, призводить до пізніх періодів виникнення синтагматичних реакцій [99, 199].

Дослідження О.Тихевої, М.Шевченко довели, що у дітей 5-8 років відбувається ніби паралельне збільшення синтагматичних і парасинтагматичних асоціацій, тоді як у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком відмічається протилежна закономірність після 6 років [99, 199].

Організація семантичних полів у дітей з ТПМ має також специфічні закономірності, основними з яких є такі:

- 1) асоціації носять немотивований, випадковий характер;
- 2) найбільші труднощі формування семантичних полів полягають у виділенні центра (ядра) семантичного поля і його структурна організація;
- 3) характерним є малий обсяг семантичного поля, що проявляється в обмеженій кількості змістових зв'язків;
- 4) латентний період реакції на слово-стимул становить 40 секунд, тоді як у дітей з НМР – 10 секунд.

Щодо вивчення особливостей словникового запасу, то встановлено, що його обмеженість проявляється в тому, що діти із ТПМ не знають значення багатьох слів: назв ягід, квітів, риб, диких тварин, птахів, професій, частин тіла і предметів. Особливо значна різниця спостерігається при актуалізації предикативного словника. У дітей із ТПМ виявляються труднощі у називанні прикметників, які використовуються в мовленні їх однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком (вузький, кислий, квадратний). У дієсловному словниковому запасі дітей із ТПМ переважають слова, які позначають дії, які дитина щоденно використовує чи спостерігає у своєму житті. Характерною особливістю словника дітей із ТПМ є неточність вживання слів, яка виражається у вербальних парафазіях. Прояви неточностей чи неправильного вживання слів у дітей мають різний характер. В одних випадках слова вживаються у занадто широкому значенні, в інших – проявляється занадто вузьке розуміння значення слова. Іноді діти використовують слово лише в певній ситуації, не вводиться у контекст у інших мовленнєвих ситуаціях. Таким чином, розуміння і використання слова носить ще ситуативний характер. Серед численних вербальних парафазій у цих дітей найбільш поширеними є заміни слів, які відносяться до одного семантичного поля, зокрема, які входять в одне родове поняття. Часто спостерігаються випадки змішування і заміни слів на основі:

- 1) змішування слів за функціональною подібністю;
- 2) заміни слів, що позначають предмети, зовнішньо схожі між собою;
- 3) заміни слів, що позначають предмети, що поєднані загальною ситуацією;
- 4) заміни слів, що позначають частину та ціле;

- 5) заміни узагальнюючих понять словами конкретного значення;
- б) використання словосполучень у процесі пошуку слова.

Авторитетними дослідженнями І.Глущенко, О.Ревуцької, Л.Спірової, В.Тищенко, В.Тарасун, М.Шеремет доведено, що характерною для дітей із ТПМ є варіативність лексичних замін. У дітей із НМР процес пошуку слова відбувається швидко, автоматизовано, тоді як у дітей із ПМР цей процес відбувається повільно, недостатньо автоматизовано. Вербальні парафазії обумовлені також недостатньою сформованістю семантичних полів, структурування одного семантичного поля, виділення його ядра і периферії. У дітей із ТПМ порушено розуміння переносних, абстрактних, синонімічних, антонімічних узагальнень лексичного значення (Б.Головін) [21, 22, 94, 99, 124, 200].

Таким чином, вивчення лексичної складової у дітей із порушенням мовленнєвого розвитку є однією з найбільш важливих у спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. Однак, аналіз спеціальної літератури засвідчив, що основна увага зосереджена переважно на вивченні особливостей словникового запасу та сформованості лексичних полів у дітей дошкільного віку. На сьогодні залишається не з'ясованим питання вивчення сформованості лексичної складової у молодших школярів із ТПМ, а саме не дослідженим виявився рівень розуміння лексичного матеріалу уроків читання. Відкритим залишається питання, як саме учні із ТПМ розуміють різні значення слів, лексичні явища, засоби та прийоми вираження змісту художніх творів, представлених в „Читанках”, розкривають їх, використовують у практичній мовленнєвій діяльності.

1.3. Проблема формуванні лексичної складової мовлення у практиці навчання молодших школярів із ТПМ

Розвиток мовлення молодших школярів у цілому та його лексичної складової, зокрема, відбувається в процесі всієї навчально-виховної роботи, що проводиться у спеціальних школах для дітей із ТПМ. Під час засвоєння знань, умінь та навичок з усіх навчальних предметів, у різних видах мовленнєвої діяльності збагачуються

уявлення дітей про навколишнє середовище і разом із цим значно зростає їхній словниковий запас. Слід зазначити, що у початковій школі формується не просто учень, який вміє читати і писати, а мовна особистість з достатніми комунікативними можливостями.

Основною метою корекційної роботи над збагаченням лексичного запасу учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку є навчання учнів користуватися засвоєною лексикою під час побудови власних висловлювань.

Особливу роль у формуванні та розвитку лексичної складової мовлення належить урокам української мови та читання. Ці уроки є складовими єдиної освітньої галузі «Мова і література». Під час вивчення основ лексикології на уроках української мови діти отримують теоретичні знання і практичні уміння з тем «Речення», «Слово. Значення слова», ознайомлюються з основними відомостями щодо слова як основної одиниці мовлення. Учні опановують на практичному рівні основні лексичні поняття, вивчають різні типи лексичних значень, лексико-семантичні явища, вправляються у словотворенні тощо. Під час виконання різних типів лексичних вправ вони намагаються закріпити засвоєні теоретичні знання. На всіх уроках читання відбувається систематична, комплексна робота з формування в учнів усіх складових повноцінної читацької навички, виробляються уміння працювати з текстом, розвиваються усі компоненти мовлення.

Порушення мовленнєвого та пізнавального розвитку молодших школярів, що навчаються у спеціальних школах, не дозволяють учням міцно опанувати отримані на уроках мови лексикологічні знання. Саме тому уроки читання набувають величезного значення у формуванні в учнів умінь та навичок практичного використання лексичних умінь та навичок.

О.Вашуленко, Г.Приступа, визначаючи провідну роль читання у формуванні мовленнєвих умінь та навичок у учнів молодших класів, вказують на формування читацької компетентності як здатності активно, цілеспрямовано сприймати художній текст на особистісному рівні, творчо опрацьовувати його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб та оцінювати твір на основі власних

почуттів; уміння вступати в діалог "автор — читач", заглиблюватися у переживання героїв; розуміти специфіку мови художнього твору; вміти самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб [13, 15, 33, 105].

Уроки читання виступають потужним каналом збагачення лексичного досвіду молодших школярів. У дітей із ТПМ цього віку досвід міжособистісних стосунків обмежений вузьким словниковим запасом та колом зв'язків з навколишнім світом. Читання художніх творів, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий та комунікативний досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством, що успішно здійснюється активізацією лексичних одиниць у мовленнєвому акті. Це зміцнює «природне бажання дитини ставати кращою» (В. О. Сухомлинський). Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей, використовуючи для цього нові лексичні поняття.

Читання рідною мовою є потужним засобом виховного і розвивального впливу на особистість дитини. Воно залучає молодших школярів із ТПМ до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, сприяє моральному, етичному та естетичному розвитку.

За вимогами програм з читання молодші школярі мають достатньо повно сприймати та розуміти основний зміст прочитаного, що, безумовно, залежить від сформованості як навички читання, так і навички розуміння та пояснення окремих слів, слів у словосполученні, реченні та тексті, оперування засобами вираження змісту художніх творів, вміння пояснювати прислів'я та приказки [90, 91, 106].

Лексична робота займає вагоме місце на уроках читання та передбачає накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення та формування вмінь активно користуватися

власним словниковим запасом (тобто швидко і точно добирати слова для побудови речень і текстів).

Вона спрямовується на збагачення активного словника учнів, на розвиток словотворчих навичок, вміння бачити в тексті художні засоби та використовувати їх у своєму мовленні, на пропедевтичну й узагальнену роботу щодо знань з граматики.

Синтезом успішної реалізації вчителем усіх завдань предмету «Читання» є сформованість у випускників початкової школи засобами класного і позакласного читання стійкої мотивації до читання, вміння використовувати слова різного значення, розуміти та пояснювати пряме та переносне значення слів, епітети, порівняння, метафори.

Аналіз методичної літератури стосовно змісту та організації лексичної роботи на уроках читання засвідчив, що лексична робота на уроках читання передбачає вирішення таких завдань:

1. Збагачення активного словника дітей шляхом засвоєння значень нових слів і нових значень знайомих слів, що раніше були не відомі учням.
2. Уточнення їхнього словника, поглиблення розуміння значення вже знайомих учням слів, з'ясування відтінків значення синонімів, антонімів, багатозначних слів.
3. Активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті.
4. Лексико-семантична корекція словникового запасу, що передбачає вилучення нелітературних слів, що вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні, вимові слів, розумінні та правильному вживанні різних значень слів [6, 7, 8, 12, 16, 24, 25, 34, 46, 57, 66, 72, 73, 79, 90, 91, 106, 129, 162, 163, 194].

Ці завдання реалізуються в початкових класах на уроках рідної мови та читання, взаємодіють та доповнюють один одне залежно від мовленнєвих можливостей дітей.

На нашу думку, важливим є те, що словниковий запас учнів із ТПМ збагачується не лише кількісно, а й якісно. Під час уроків читання збільшується питома вага лексики, яка відображає суспільно-політичні відносини (Батьківщина, Вітчизна, держава, Україна, столиця України-Київ, рідна мова, український народ, великий український письменник, видатна українська поетеса та ін.). Необхідно відзначити, що статті для читання та художні ілюстрації ознайомлюють дітей із новими словами в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей міста й села, назвами рослин, тварин, предметів побуту. Активний словниковий запас поповнюється поняттями, пов'язаними з різноманітною діяльністю самих дітей, як на уроках, так і у позаурочний час. Особливе значення в цій діяльності належить дитячій книзі.

Аналіз існуючої програми з читання та науково-методичних розробок [90, 91] надав змоги виявити, що у початковій школі склалася така ***поетанність процесу вивчення лексики:***

- 1) пропедевтичний (підготовчий) етап – 1-2 класи;
- 2) спеціальний етап – 3 клас;
- 3) етап удосконалення лексикологічних умінь – 4 клас.

На пропедевтичному етапі учні практично ознайомлюються зі словом, набувають досвіду оперування лексичними одиницями: виділяють їх із мовленнєвого потоку, протиставляють слова реалії, спостерігають за окремими (найдоступнішими) лексичними явищами.

Спеціальний етап має на меті сформувати у дітей важливі лексикологічні поняття, виробити навчально-мовні лексикологічні вміння, передбачені програмою, а також сформувати навички практичного вживання слів у власному мовленні.

На завершальному етапі закріплюються знання з лексикології, удосконалюються практичні вміння та навички.

Відбір змісту лексикологічного матеріалу органічно впливає із завдань уроку та здійснюється з урахуванням частотно-мовленнєвого принципу. Це означає, що до чинної програми з читання включено найбільш значущі для розуміння лексичної системи рідної мови та для мовленнєвої практики молодших школярів поняття.

Передусім учні засвоюють знання про ті лексичні явища (синонімію, антонімію, багатозначність), які мають місце у більшості функціональних стилів (художньому, розмовному, науковому, діловому). Саме ці групи слів мають свідомо вживати молодші школярі із ТПМ під час побудови власних висловлюваннях різних стилів, типів та жанрів.

Матеріалом для розширення словникового запасу молодших школярів із ТПМ на уроках читання служать *синоніми, антоніми, омоніми, багатозначні слова*. *Синоніми* збагачують словниковий запас учнів, допомагають уникати повторення одного й того ж слова в реченні, роблять мовлення більш точним, виразним, емоційно забарвленим. Тому в словниковій роботі на уроках читання значне місце мають вправи з синонімами (без повідомлення цього терміна учням початкових класів), а саме: відшукування синонімічних груп у тексті; добір слів, близьких за значенням; пояснення синонімів; аналіз емоційних синонімічних слів; вписування в речення синонімів, поданих у кінці вправи; складання речень з поданими синонімами; заміна невдалих, невідповідних для певного тексту слів або тих, що повторюються.

Під час словникової роботи як один із методів пояснення нових чи незрозумілих слів використовується наведення протилежного слова - *антоніма*. Під час роботи над антонімами використовують такі вправи: до поданих слів самостійно підібрати інші з протилежним значенням; з поданих дібрати слова з протилежним значенням, розмістити їх парами, пояснити значення антонімічних словосполучень, скласти словосполучення чи речення з антонімами та інші.

Молодші школярі із ТПМ практично ознайомлюються із *багатозначними словами* (легка сумка, легка задача, легка хода). Основний методичний прийом роботи над різними значеннями одного слова - це спостереження за ним у різних реченнях, що реалізується шляхом використання текстів оповідань. Одним із способів ознайомлення з багатозначністю слів є виконання вправ на вживання їх у *прямому й переносному значенні*. З цією метою використовуються наступні завдання: пояснення прямого й переносного значення слів; добір із тексту слів з

переносним значенням і вживання їх у прямому; складання попарно речень зі словами, вжитими в прямому й переносному значенні та інші.

Молодшим школярам із ТПМ доступні елементи образної мови: епітети, метафори, порівняння (без уживання термінів). Користуватись образними словами учні привчаються під час роботи над художніми творами, що забезпечується шляхом виконання наступних вправ: добір образних слів до предметів, зображених на ілюстрації до тексту; додавання до певної частини речення порівняння, пояснення порівнянь, введення їх в речення, відшукування серед ряду запропонованих образних висловів тощо.

Ще одним видом роботи є *логічні вправи*, що сприяють розвиткові мислення, збагаченню й систематизації словника молодшого школяра. Вони широко застосовуються в усіх початкових класах. Тематика логічних вправ залежить переважно від матеріалу читанки. Крім того, використовуються натуральні предмети і сюжетні малюнки, таблиці, картки зі словами чи зв'язним текстом. Найпоширенішими є такі види словниково-логічних вправ: називання предметів; називання ознак їх за кольором розміром, матеріалом, формою і т.д.; називання предметів за властивими їм діями; називання предметів за властивими їм ознаками; групування предметів за загальними родовими ознаками: свійські й дикі тварини, риби, квіти, одяг, взуття, меблі тощо; добір до назв однорідних предметів слова, яке означає родове поняття; добір слів, що означають видове поняття, до узагальнюючих; поділ предмета на складові частини та інші. Виконуючи такі завдання, школярі вчаться класифікувати (групувати) слова, порівнювати предмети і явища, встановлювати на основі цього схожість і різницю, між ними. Логічні вправи допомагають дітям правильно співвідносити родові і видові поняття, визначати правильний зв'язок між предметом і словом, яке позначає його.

Особливого значення для збагачення словникового запасу учнів набувають вправи на словотворення (В.Кондратенко, О.Ревуцька). У результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення слів [36, 95, 96].

Науковці Т.Алтухова, М.Вашуленко, С.Іваненко, М.Львов, Л.Спірова стверджують, що *джерелами збагачення словникового запасу* учнів із ТПМ на уроках читання є: сама навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал читанок та інших підручників, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у ході розповідей та бесід з учнями [13, 16, 60, 61, 155].

Вже протягом першого року навчання мовлення дітей на уроках читання здійснюється у межах досить широкого кола тематичних груп: *школа і шкільне навчання* (назви шкільних приміщень, класне обладнання, навчальне приладдя – колективне та індивідуальне, види навчальної праці, елементи уроку й режиму навчального дня в цілому тощо); *суспільно-політична лексика*; *лексика, пов'язана із суспільно корисною працею* дорослих і дітей; види транспорту; рослини городу, саду, лісу; тварини - дикі і свійські; *побутова лексика*, пов'язана з ігровою діяльністю дітей тощо. У цей період словниковий запас молодших школярів із ТПМ поповнюється прикметниковими і дієслівними формами, засвоєними під час читання, а самі висловлювання стають більш повними, емоційними, яскравими.

Провідним джерелом розширення лексичного запасу в учнів із ТПМ на уроках читання є тексти підручників та художніх творів, передбачених програмою. Аналіз підручників з читання дав змогу з'ясувати, що будь-який текст містить як знайому, зрозумілу дітям лексику, так і слова, які для більшості школярів є новими. Оскільки на уроках читання вивчаються твори різних жанрів, що насичені різноманітними групами лексики, пропонуємо звернутися до лінгвістичної класифікації стилістичних груп лексики, розробленої мовознавцями (табл. 1.1).

СТИЛІСТИЧНІ ГРУПИ ЛЕКСИКИ

(В.Грищенко, Г.Плющ, О.Пономарів, І.Ющук, М.Шкуратян,)

Стилістично нейтральна лексика (загальноживана)	Лексика, співвідносна з окремими функціональними стилями (функціональна)
<p>Назви: <u>предметів навколишньої дійсності</u> (земля, степ, річка); <u>явищ природи</u> (сніг, вітер, дощ); <u>людей за біологічною статтю та родинними стосунками</u> (чоловік, жінка, хлопець, дівчина); <u>речей, пов'язаних із життям людини та їхніх частин,</u> <u>предметів побуту, страв</u> (тарілка, хліб); <u>предметів одягу, взуття, знарядь праці</u> (сукня, сорочка).</p>	<p>Розмовна (розмовно-побутова): властива стилістична зниженість, вживається в художніх творах як засіб характеристики героя (І.Ющук) Експресивно забарвлена: виражає ставлення мовця до названого і надають мовленню виразності, образності, емоційного забарвлення (М.Шкуратяна) Книжна: характеризується образністю, метафоричністю, переносним уживанням слів, поетизмом. Поділяється: 1. Суспільно-політична (слова, які називають явища навколишньої дійсності, пов'язані з громадським життям людини в суспільстві); 2. Виробничо-професійна (слова, що називають професії людей, посади, виробничі процеси); 3. Науково-термінологічна (слова, що вживаються у науковій літературі та мовленні людей, діяльність яких пов'язана з певною галуззю науки); 4. Офіційно-ділова чи адміністративно-ділова (однозначні слова, позбавлені емоційного, стилістичного забарвлення, вживаються в офіційно-діловому стилі).</p>

Робота над змістом художнього твору є провідною на уроках читання. Через художні образи у дітей із ТПМ збагачуються почуття, емоції, відбувається пізнання різноманітності навколишнього світу. Одночасно

відбувається загальний мовленнєвий розвиток. Правильне опрацювання художнього твору сприяє єдності морального, розумового, естетичного виховання учнів і кожної особистості зокрема. А тому так важливо вчити дітей сприймати твори художньої літератури через активу мовленнєву діяльність. Художній твір є основою сучасного уроку читання, організація роботи з яким є складною справою для кожного педагога. Це зумовлено тим, що в кожному класі учні із ТПМ протягом навчального року ознайомлюються з творами різними за жанром, за обсягом, складністю. Це в свою чергу потребує від учителя творчого підходу до кожного уроку читання. Але від того, наскільки цілеспрямовано вчителю вдається врахувати особливості сприймання учнями із ТПМ певного віку жанру, змісту, активізувати емоції, мислення, значною мірою залежить результат опрацювання твору, позитивний вплив його на мовленнєвий, а особливо лексичний розвиток дитини [73, 74, 156].

Розглянемо можливості використання кожного жанру для формування лексичної складової в учнів із ТПМ на уроках читання.

Оповідання – це невеликий художній твір, у якому словесно описуються події, пов'язані із життям та діяльністю людей, або природа. Завдяки словесному змалюванню зовнішності героїв, їхньої поведінки створюється загальне уявлення про дійових осіб. Оповідання, представлені в читанках для 2-4 класів, умовно поділяються на дві групи: 1 група – оповідання, у яких діють люди; 2 група – оповідання про природу і діяльність у ній людей. Використовуючи оповідання, лексичний запас молодших школярів розширюється словами, що позначають працю людей (землероб, лікар, вчитель, водій), явища природи (сніжить, холодніє, іде дощ, гріє сонце), характеристики героїв (мужній, сильний, брехливий, лицемірний), їх поведінку (відверта, стримана, безглузда, невпевнена). Крім цього, діти мають змогу самі висловити думку про почуте чи прочитане, що свідчить про сформованість у них певного відношення до подій чи образів. Використання оповідань на уроках читання сприяє виробленню в учнів вміння розуміти прочитане чи прослухане, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подій, що зображені в творі. Робота над змістом оповідання сприяє поповненню *побутової, професійно-виробничої лексики*.

Жанр *байки* у читанках представлений кількома зразками, оскільки цьому жанру властива алегоричність (мистецький прийом втілення абстрактного поняття в художньому образі). Наприклад, Л.Глібов шляхом опису дій Лебедя, Шуки й Рака пояснює поняття „безладдя”. Завдяки байці діти знайомляться та вчаться використовувати в своєму мовленні поняття, які використано в переносному значенні. Таким чином, діти мають змогу зрозуміти прихований повчальний зміст байки. Крім цього, школярі вчаться розуміти алегоричність змісту байки та розкривати її прихований зміст. Цінність байки для збагачення лексичної сторони мовлення в тому, що діти вчаться також правильно вживати поняття зі свого пасивного словникового запасу для пояснення того, що хотів показати автор, розуміти та доцільно вживати в мовленні метафори. Використовуючи цей жанр, лексичний запас учнів поповнюється *загальноовживаною лексикою, зокрема поняттями, що змальовують життя тварин, риб, птахів.*

Великий потенціал розвитку лексичної складової мовлення молодших школярів несуть у собі *казки*. Казка розвиває вміння школярів давати оцінку прочитаному, ставити запитання щодо її змісту. Зокрема, у дітей формується вміння використовувати слова, які дають оцінку головним героям, змальовують їх зовнішній вигляд, описують їх вчинки, характер, вміння. Використання казки на уроках читання сприяє збагаченню *побутової, загальноовживаної, емоційної, експресивної, професійно – виробничої лексики*. Лексичні особливості казки найповніше виявляються у смисловій, композиційній, інтонаційно-синтаксичній, звуковій та ритмічній організації висловлювання. Також діти вчаться протиставляти події, вчинки героїв, розгадувати нереальний сюжет, що, безумовно, сприяє розширенню їхнього лексичного запасу.

Молодші школярі знайомляться з *епічними (сюжетними) і ліричними віршами*. Епічним віршам властивий сюжет, говорячи іншими словами, розвиток подій. Наявністю розвитку подій, у центрі яких діють особи, епічні вірші подібні до інших художніх жанрів, таких як оповідання, казки. Як і інші поетичні твори, сюжетні вірші не позбавлені емоційного авторського ставлення до героя поезії чи об'єкта зображення. У віршах для учнів молодших класів ставлення автора до

зображуваного висловлюється побажаннями, рекомендаціями, адресованими всім, хто читає. Таким чином відбувається розширення лексичного запасу школярів із ТПМ завдяки вживанню *емоційно-оцінної, абстрактної лексики*.

Треба відзначити, що виховання мовної культури, поваги до рідного слова, глибокого розуміння і сприйняття текстів художньої літератури найактивніше формуються під час ознайомлення з ліричними творами. Тому закономірно, що в читанках для учнів 2-3 класів значне місце посідають саме ліричні вірші, що забезпечують формування вміння уявляти окремі картини природи, описувати їх за допомогою відповідної лексики, сприймати авторське ставлення до них. Під час читання віршів молодші школярі мають знаходити в тексті твору порівняння, епітети, уособлення і пояснювати їх ідейну роль в контексті; спиратися під час аналізу на такі поняття, як пейзаж, гіпербола, епітет. На відміну від епічних віршів, у ліричних поезіях немає сюжетного розвитку. У них відтворено переживання поета чи почуття, властиві не лише авторові твору, а й усім людям. Авторські переживання передаються або в змалюванні картин природи або в розкритті політичних подій. Таким чином відбувається розширення лексичного запасу школярів із ТПМ абстрактною та емоційно-оцінною лексикою, що передає людські почуття, переживання, а також слугує для опису природи тощо.

Аналіз лексичної роботи на уроках читання засвідчив, що вивчення творів різних жанрів базується на засвоєнні учнями із ТПМ стилістично нейтральної та експресивної лексики. Приклади словникового матеріалу представлено у таблиці (Додаток А).

Таким чином, аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що уроки читання відіграють важливу роль у формуванні лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ, є потужним засобом збагачення та активізації словникового запасу учнів. Робота над художніми творами різних жанрів створює основу для розвитку як кількісного, так і якісного словникового запасу, сприяє формуванню у дітей навички свідомого читання та формуванню комунікативних умінь та навичок. Організація лексичної роботи з молодшими школярами являє

собою не стихійний, а спеціально організований процес, який відбувається на всіх етапах уроку.

Успішне навчання учнів початкових класів залежить від рівня опанування ними загально навчальними вміннями і навичками, чільне місце серед яких займають вміння правильно визначати лексичне значення слів, і відповідно, вдало вживати слова у власному мовленні, правильно використовувати лексичні сполуки, фразеологічні звороти. Найбільше можливостей для розвитку таких умінь учні початкових класів мають на уроках рідної мови, читання. А знання і вміння, здобуті на уроках рідної мови та читання, знаходять застосування і на інших шкільних предметах, і в повсякденному спілкуванні школярів.

З метою вивчення стану організації лексичної роботи на уроках читання було розроблено та запропоновано анкету для вчителів, що містила такі запитання:

1. Чи проводиться лексична робота на уроках читання? Якщо так, то на яких етапах?
2. Чи використовуєте Ви лексичні вправи на уроках читання? Якщо так, то які види?
3. Чи достатньою, на Вашу думку, є кількість завдань, спрямованих на з'ясування лексичного значення слова у матеріалах підручника?
4. Як Ви ставитесь до роботи зі словником на уроках читання?
5. Які прийоми та методи використовуєте при поясненні значення нових слів?
6. Чи приділяєте увагу з'ясуванню значень антонімів, синонімів, багатозначних слів? Якщо так, то які види завдань та вправ при цьому використовуєте?
7. Які, на вашу думку, форми роботи сприяють поглибленню лексичних знань учнів на уроках читання і є найбільш ефективними для формування у них лексичних умінь?
8. Якими матеріалами ви б хотіли б доповнити чинні підручники з читання?
9. У чому Ви вбачаєте взаємозв'язок уроків читання, української мови та корекційних логопедичних занять?

Анкетуванням було охоплено 38 вчителів спеціальних шкіл та навчально-виховних закладів для дітей із ТПМ. Аналіз проведеного анкетування засвідчив,

що лексична робота цілеспрямовано проводиться лише на уроках української мови під час вивчення розділу „Слово”. На уроках читання вона носить стихійний характер, часто обмежується поясненням лексичного значення незрозумілих за семантикою слів на підготовчому етапі уроку та під час ознайомлення учнів зі змістом художнього твору. Спостерігається одноманітність методичних прийомів роботи над словом. Недостатня увага приділяється роботі над лексико-семантичними явищами полісемії, антонімії та синонімії, уточненню відтінків значень слів та виразів. Усі вчителі відзначають недостатню кількість завдань у підручниках, спрямованих на з'ясування лексичного значення слів та їх практичного використання, разом із цим наголошують на необхідності їх використання на уроці. Майже всі вчителі позитивно ставляться до роботи зі словником на уроках читання. Окремі вчителі відзначили, що для цього краще виділяти певні уроки. Основними формами лексичної роботи, що найчастіше використовуються на уроках читання з метою поглиблення лексичних знань учнів, є такі: тлумачення лексичного значення слова, використаного у тексті (за зразком чи без нього); з'ясування лексичного значення слова під час бесіди з учнями, відшукування в тексті слів із певним лексичним значенням; введення в контекст слова з указаним значенням; визначення значення слова у тлумачному словнику. Розширенню лексичних знань та умінь у молодших школярів на уроках читання найбільше сприяють бесіди, пояснення вчителя. На думку вчителів, корекційна робота над лексичною стороною мовлення на уроках читання має обов'язково поєднуватись з корекцією лексико-семантичної сторони мовлення у дітей на логопедичних заняттях, оскільки наявність у дітей тяжких порушень мовлення значно утруднює процес оволодіння лексичними вміннями та навичками.

Отже, усі вчителі наголосили на необхідності спеціальної організації лексичної роботи на уроці читання. На їхню думку, вона має носити систематичний характер, зміст підручників з читання має бути доповненим різними за характером та змістом лексичними вправами та завданнями тощо.

Висновки до першого розділу

Аналіз загальної та спеціальної лінгвістичної, психолінгвістичної, психолого-педагогічної та логопедичної літератури з проблеми дослідження підводить до наступних висновків:

1. Мовленнєва діяльність має системний характер і передбачає складну взаємодію та взаємозв'язок її різних сторін: фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної. Лексичний компонент мовленнєвої діяльності є провідним, оскільки саме на його основі формується складна система граматичних, синтаксичних, орфографічних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень. Засвоюючи лексичне багатство рідної мови, у дітей розвивається увага до слова і його значення, розширюється активний та пасивний словниковий запас, виробляється вміння використовувати його в усному і писемному мовленні.

2. Оволодіння лексичною складовою передбачає засвоєння різних типів лексичних значень слів та їх сполучень, формування лексичної системності та організації лексико-семантичних полів, розуміння та використання лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів.

3. Центральне місце в лексичній системі посідає слово як структурно-семантична одиниця мови, а основною умовою формування лексичної складової є опора на знання про слово як мовну одиницю та його значення. Уміння застосовувати на практиці знання про слово, різні типи його лексичних значень передбачають формування „лексичних умінь”, які відіграють провідну роль в процесі мовленнєвого висловлювання (М.Баранов).

4. Теоретичний аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних учених (А.Грищенко, Р.Лалаєва, Н.Плющ, Н.Серебрякова, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тищенко, М.Шкуратяна, І. Ющук та ін.), а також аналіз різносторонніх підходів дав змогу виокремити основні ознаки слова: 1) фонетична; 2) семантична; 3) морфемний склад; 4) словотвірна; 5) граматична; 6) морфологічна словозміна; 7) синтаксична. Поєднуючи в собі важливі ознаки,

слово виконує *номінативну* (наявність лексичного значення: прямого, переносного, конкретного, абстрактного, образного, синонімічного, антонімічного) та *узагальнюючу* (формується на основі виникнення асоціативних зв'язків та пов'язана з необхідністю називати клас однорідних предметів, дій, ознак) функції. Опанування основними ознаками та функціями слова сприяє паралельному розвитку лексичної складової мовлення.

5. На підставі аналізу авторитетних досліджень, нами було виокремлено складники лексичної складової мовленнєвої діяльності, що відображають її розвиток:

А) лінгвістичний, до якого належать: кількісний та якісний склад словника; володіння різними типами лексичних значень (семантикою) слів (конкретним, абстрактним; прямим та переносним, дериваційним та похідним) та лексико-семантичними явищами; лексико-семантичні поля.

Б) психологічний: словесні поняття як одиниці мислення; уміння, які сприяють засвоєнню та використанню лексики; словесні асоціації, на основі яких відбувається формування лексико-семантичних полів та лексичної системності.

6. За даними досліджень спеціальних педагогів (О.Вінарської, І.Власенко, Т.Власової, О.Гводева, І. Глущенко, В.Ковшикова, Р.Лаласвої, Л.Лопатіної, О.Мастюкової, Л.Пантелєвої, О.Ревуцької, В.Тарасун, В.Тищенко, Л. Трофименко, М.Шевченко, Н.Серебрякової, Є.Соботович, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.) встановлено, що основними особливостями лексичної складової у дітей із ТПМ є недостатня сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів (переносних, абстрактних, синонімічних, антонімічних), більш пізнье формування лексичної системності, синтагматичних та парадигматичних відношень, організації семантичних полів, його структурування, виділення ядра і периферії. Характерною є варіативність лексичних замінів, уповільненість та недостатня автоматизованість відбору необхідного слова.

7. Основна увага науковців зосереджена переважно на вивченні та формуванні лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із ТПМ в

умовах спеціально організованого корекційного навчання на логопедичних заняттях. На сьогодні залишається недостатньо вивченим питання організації та змісту корекційної логопедичної роботи з формування лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ на уроках предметів мовного циклу, зокрема, на уроках читання.

8. Аналіз програм, підручників та практики навчання молодших школярів дав змогу констатувати, що уроки читання виступають потужним каналом збагачення лексичного досвіду молодших школярів із ТПМ. Їх основним завданням щодо формування та розвитку лексичної складової мовлення є накопичення в пам'яті учнів значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення, а також формування вмій активно користуватися власним словниковим запасом для побудови речень і текстів. Відбувається вона поетапно упродовж всього періоду навчання в початкових класах: 1) пропедевтичний (підготовчий) етап – 1-2 класи; 2) спеціальний етап – 3 клас; 3) етап удосконалення лексикологічних умінь – 4 клас.

9. Аналіз проведеного анкетування вчителів засвідчив, що лексична робота цілеспрямовано проводиться лише на уроках української мови під час вивчення розділу „Слово”. На уроках читання вона носить стихійний характер, часто обмежується поясненням лексичного значення незрозумілих за семантикою слів на етапі ознайомлення зі змістом художнього твору. Спостерігається одноманітність методичних прийомів роботи над словом. Недостатня увага приділяється роботі над лексико-семантичними явищами полісемії, антонімії та синонімії, уточненню відтінків значень слів та виразів.

10. Визначені науково-теоретичні базові положення вказують на необхідність розробки змісту корекційного навчання, спрямованого на формування лексичної складової в учнів із ТПМ на уроках читання. Однак це вважаємо неможливим без виявлення стану сформованості лексичної складової в учнів із ТПМ. Тому наступним етапом нашої роботи є розробка методики діагностики лексичної складової в учнів із ТПМ на матеріалі підручників „Читанка”. Отримані результати в подальшому стануть пріоритетними у розробці корекційної методики.

РОЗДІЛ 2

СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ

2.1. Обґрунтування методики експериментального дослідження лексичної сторони мовлення у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими вадами

Сучасний етап становлення логопедичної допомоги в Україні відзначається підвищенням уваги вчених до вдосконалення науково-теоретичного та методичного апарату корекційно-розвивального навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення з метою створення ефективних корекційних програм, які б сприяли оптимізації особистісного розвитку дитини.

Аналіз дисертаційних досліджень [95, 169, 178], спеціальних програмно-методичних літературних джерел [62, 66, 91, 129, 130, 162] та ін. продемонстрував підвищення уваги до проблеми діагностики та формування лексичної складової в учнів із ТПМ. Традиційні методики обстеження лексичної складової мовлення дітей із ТПМ (Н. Власової, Г. Волкової, Л. Журавльової, Г. Каше, О. Мастюкової, Н. Пахомової, М. Поваляєвої, Ф. Рау, Н. Серебрякової, Є. Собонович, Л. Спірової, Л. Трофименко, Т. Філічевої та ін.) містять повний і розгорнутий блок дослідження її особливостей. Проте, теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про відсутність діагностичних завдань, спрямованих на вивчення особливостей лексичної складової мовлення у дітей із ТПМ з опорою на програмовий матеріал уроків читання. Практично невивченими є особливості розуміння та використання різних типів лексичних значень слів, лексичних явищ (антонімії, синонімії, полісемії), лексичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів (епітетів, метафор, порівнянь) на уроках читання учнями зазначеної категорії. Саме тому нами було вирішено провести діагностику лексичної складової з використанням підручників „Читанка” та з урахуванням програмових вимог уроків читання, оскільки саме уроки читання є провідним навчальним предметом, який має широкі можливості щодо корекції лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ.

Діагностування лексичної складової мовлення – це своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу природного процесу формування лексичної складової. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо діагностування, як:

- обов'язковий процес у мовленнєвому розвитку (лексична ланка) дітей молодшого шкільного віку із ТПМ;
- засіб здійснення особистісно-орієнтованого й індивідуального підходів у формуванні лексичної складової мовлення у дітей із ТПМ;
- основу вироблення педагогами й батьками особистісних установок у створенні умов і власного інструментарію для конструктивного індивідуального розвитку лексичної складової та самореалізації кожної дитини;
- об'єктивну перевірку доцільності й результативності використання методики формування лексичної складової дітей із ТПМ.

Для одержання об'єктивних даних про стан сформованості лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ нами було організовано спеціальне експериментальне дослідження, що тривало упродовж 2010-2012 навчальних років, у якому взяли участь 103 учні 2-3 класів із ТПМ спеціальної школи-інтернату I-II ступенів №7 м. Києва, Спеціалізованого навчально-виховного комплексу №26 м. Полтави, Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради, Харківської спеціальної ЗОШ-інтернату для дітей із ТПМ. За даними логопедичних заключень у мовленнєвих картках та власних результатів обстеження лексичної складової мовлення за експериментальною діагностичною методикою, 82,5% учнів мали ЗНМ III рівня; 6,8% - ЗНМ III рівня. Дизартрія; 3,9% - дизартрію; 3,9% - ринолалію; 2,9% учнів – ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії. Відзначимо, що порушення мовлення у молодших школярів із ТПМ були зумовлені несформованістю власне мовленнєвих та психологічних механізмів мовленнєвої діяльності при первинно збереженому слухові та інтелекті. Для порівняння стану сформованості лексичної складової у дітей із ТПМ та у школярів з нормальним мовленнєвим розвитком (НМР) було обстежено 52 учня 2-3 класів з нормальним мовленнєвим розвитком, які навчалися у 2-3 класах ЗОШ №10 м. Полтави.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення стану сформованості основних компонентів лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ.

Задля досягнення мети було визначено такі **завдання**:

- здійснити обстеження лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ;
- визначити критерії та рівні розвитку лексичної складової в учнів із ТПМ.
- визначити стан та особливості сформованості лексичної складової у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ;
- здійснити порівняльний аналіз сформованості лексичної складової у дітей молодшого шкільного віку з нормальним розвитком мовлення та у дітей із тяжкими порушеннями мовлення цього ж віку та узагальнити одержані результати.

Констатувальний експеримент проводився у **два етапи**:

I етап - розробка експериментальної методики дослідження лексичної складової мовлення, її критеріїв та показників;

II етап – аналіз стану сформованості лексичної складової та визначення характеру типових лексичних помилок у молодших школярів із ТПМ.

Нами було визначено показники та критерії, що дають можливість з'ясувати особливості сформованості лексичної складової мовлення та найсуттєвіші її зміни, що відбулися в учнів із ТПМ у процесі проведення відповідної лексичної роботи на уроках читання на основі порівняння з результатами виконання завдань дітьми без порушень мовлення.

Показниками сформованості лексичної складової виступили:

1. засвоєння різних типів лексичних значень слів;
2. засвоєння лексичної системності;
3. опанування лексичними та лексико-стилістичними засобами та прийомами вираження змісту художніх творів.

Схарактеризуємо критерії за визначеними показниками:

Критеріями засвоєння різних типів лексичних значень слів є правильне розуміння та використання значень окремих слів та словосполучень (узагальнюючих, абстрактних, прямих та переносних), підбір та знаходження їх у реченнях та текстах, здатність самостійно утворювати з даними словами або словосполученнями речення.

Критеріями засвоєння лексичної системності є розуміння та використання (пояснення, знаходження, відбір в текстах чи реченнях, самостійний підбір) антонімів, синонімів, багатозначних слів, уміння визначати приналежність слів, що входять до одного лексико-семантично поля та самостійно утворювати його.

Критерієм опанування лексичними та лексико-стилістичними засобами та прийомами увиразнення змісту художніх творів є правильне розуміння, пояснення, оперування епітетами, порівняннями, метафорами, самостійне утворення з ними речень.

Усі вказані показники та критерії відображають якісну характеристику лексичної складової мовлення. Зведені показники стану сформованості лексичної складової у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ необхідно об'єднати в певну систему, на основі якої можна скласти загальну думку про кількісні зміни у формуванні лексичної складової дитини-логопата. Саме ці показники та критерії дають змогу виявити ефективність процесу корекції лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ.

Рівень виконання завдань визначався правильністю, точністю, мовленнєвою активністю, свідомістю, самостійністю і творчістю кожної дитини. Для зручності виведення кількісної характеристики виконання дитиною-логопатом кожного завдання була використана чотирьохбальна компонентно-критеріальна система оцінювання.

Відтак, залежно від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан сформованості лексичної складової у молодших школярів із ТПМ ми ранжували за **чотирма рівнями**:

- *високий рівень* (3 бали) – дитина володіє в повному обсязі вікової норми лексичною складовою, а саме: повністю розуміє та пояснює різні типи лексичних

значень слів, орієнтується у змісті запропонованих творів, дає правильні відповіді за їх змістом, вільно володіє лексичними явищами, пояснює їх, розуміє та розкриває значення лексичних засобів у вираженні змісту художніх творів. При виконанні завдань спостерігається самостійність, впевненість, розуміння інструкції після першого її пред'явлення;

- *достатній рівень* (від 2 до 3 балів) – дитина володіє в повному обсязі вікової норми лексичною складовою, у діях виявляє впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконує всі або більшість завдань (переважно – з незначними недоліками), може пояснити хід роботи, запитує, коли щось не зрозуміло;

- *середній рівень* (від 1 до 2 балів) – дитина не володіє в повному обсязі вікової норми лексичною складовою, має певний лексичний досвід, але не завжди використовує його у практичній діяльності та новій ситуації, не завжди сприймає та використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою;

- *низький рівень* (від 0 до 1 балів) – дитина не володіє лексичним досвідом, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає та не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою.

Експериментальну методику розроблено на основі вивчення онтогенезу формування лексичної складової мовлення, аналізу програм та підручників з української мови та читання. При цьому ми спиралися на науково-методичні доробки, що знайшли своє висвітлення в працях українських та зарубіжних учених (І.Глущенко, В. Кондратенко, Р.Лалаєва, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Н. Стадненко, В.Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, С. Школьник). На відміну від існуючих, в основу її змісту покладено програмовий матеріал уроків читання. Діагностичним мовним матеріалом виступили тексти підручників „Читанка” для 2-3 класів, оскільки саме на їх основі у молодших школярів формуються навички читання та уміння практично використовувати засвоєний лексичний матеріал.

Пріоритетною ідеєю при розробці завдань були вимоги щодо сформованості лексичної складової у молодших школярів із ТПМ, передбачені навчальною програмою з розділу „Читання” та Державним стандартом спеціальної освіти з освітньої галузі „Мова і читання”, а саме:

1. Учні повинні вміти після попередньої підготовки читати плавно вголос *правильно* цілими словами і групами слів, *усвідомлено* (розуміти значення слів, зміст речень, цілого тексту), *виразно*, помічати в тексті незнайомі слова і з’ясовувати їх значення, звертаючись за допомогою до вчителя, словників до текстів, довідкової літератури, усвідомлено читати мовчки;

2. Уміти свідомо користуватися найпростішими літературознавчими термінами (без визначення понять), наприклад, казка, оповідання, загадка, заголовок твору, автор та ін.; практично розрізняти твори за окремими жанровими ознаками; розрізняти народну і літературну казку; називати основних персонажів (героїв) літературного твору; складати усну розповідь про героя твору, від імені героя; користуватися найпростішими прийомами заучування віршів (на основі ключових слів, інтонації);

3. Уміти зіставляти вчинки персонажів, визначити за допомогою вчителя мотиви їхньої поведінки, авторське ставлення до подій і персонажів, висловлювати власне ставлення до вчинків героїв, давати найпростішу морально-етичну оцінку ситуацій, спираючись на власний досвід;

4. Уміти виділяти в тексті складні для розуміння або нові слова, з’ясовувати їх значення, ставити запитання до тексту, користуватися додатковою інформацією (ілюстрацією, схемою, таблицею, запитаннями, завданнями), знаходити в тексті ключові (опорні) слова, важливі для розуміння змісту;

5. Уміти аналізувати описи предметів, явищ за опосередкованими уявленнями та по пам’яті, звертаючи увагу на відповідність дійсності зображених у них ознак;

6. Розуміти слова з абстрактним значенням, образні вислови, виявляти інтерес до з’ясування їх значення, послідовно, логічно висловлюватися та правильно використовувати слова в конкретному та переносному значеннях, змістовно,

виразно, граматично правильно, логічно висловлюватися, переказувати прочитане, брати участь у бесіді, діалогах, розуміти і пояснювати образний смисл речень, приказок, прислів'їв, правильно інтонувати власне живе мовлення, використовувати в ньому засвоєну лексику; виявляти інтерес і здібності до словесної творчості;

7. Мати досить розвинений фонематичний аналіз і синтез, здійснювати логічні завдання з групування, класифікації лексики, вчинків героїв, засобів виразності та ін., користуватися смисловою здогадкою;

8. Уміти помічати і виділяти засоби художньої виразності (епітети, порівняння, метафори), добирати і використовувати їх відповідно до мети власного висловлювання;

9. Уміти виявляти зміну емоційного забарвлення художнього твору, передавати динаміку почуттів під час словесного малювання, виразного читання, інсценізації уривків [162, 163].

Експериментальне дослідження проводилось індивідуально з кожною дитиною, що дало змогу звернути увагу й зафіксувати особливості мовленнєвого розвитку, стан психічних функцій, поведінки, емоційно-вольової сфери, а також стан сформованості навички читання. Особлива увага зверталась на правильність, спосіб та темп читання, оскільки несформованість даних навичок читання часто стають причиною порушення усвідомлення змісту прочитаного.

Завдання пропонувались дітям дозовано, у максимально доступній формі, враховувалися вікові показники розвитку мовлення, у разі необхідності супроводжувалися прикладами й поясненнями.

Під час проведення експериментального дослідження ми також спирались на спеціальні методичні принципи, які були розроблені М. Хватцевим, Р.Левіною, Н.Власовою: онтогенетичний (індивідуального розвитку); етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення, систематичності, комплексності); діяльнісний (урахування провідного виду діяльності відповідно до віку дитини); диференційованого підходу, етапності; структурно-динамічного вивчення (уявлення про мовлення як складну функціональну систему з взаємодією

структурних компонентів); взаємозв'язок мовленнєвого і загального психічного розвитку.

У процесі виконання завдань нами було визначено такі *рівні допомоги*:

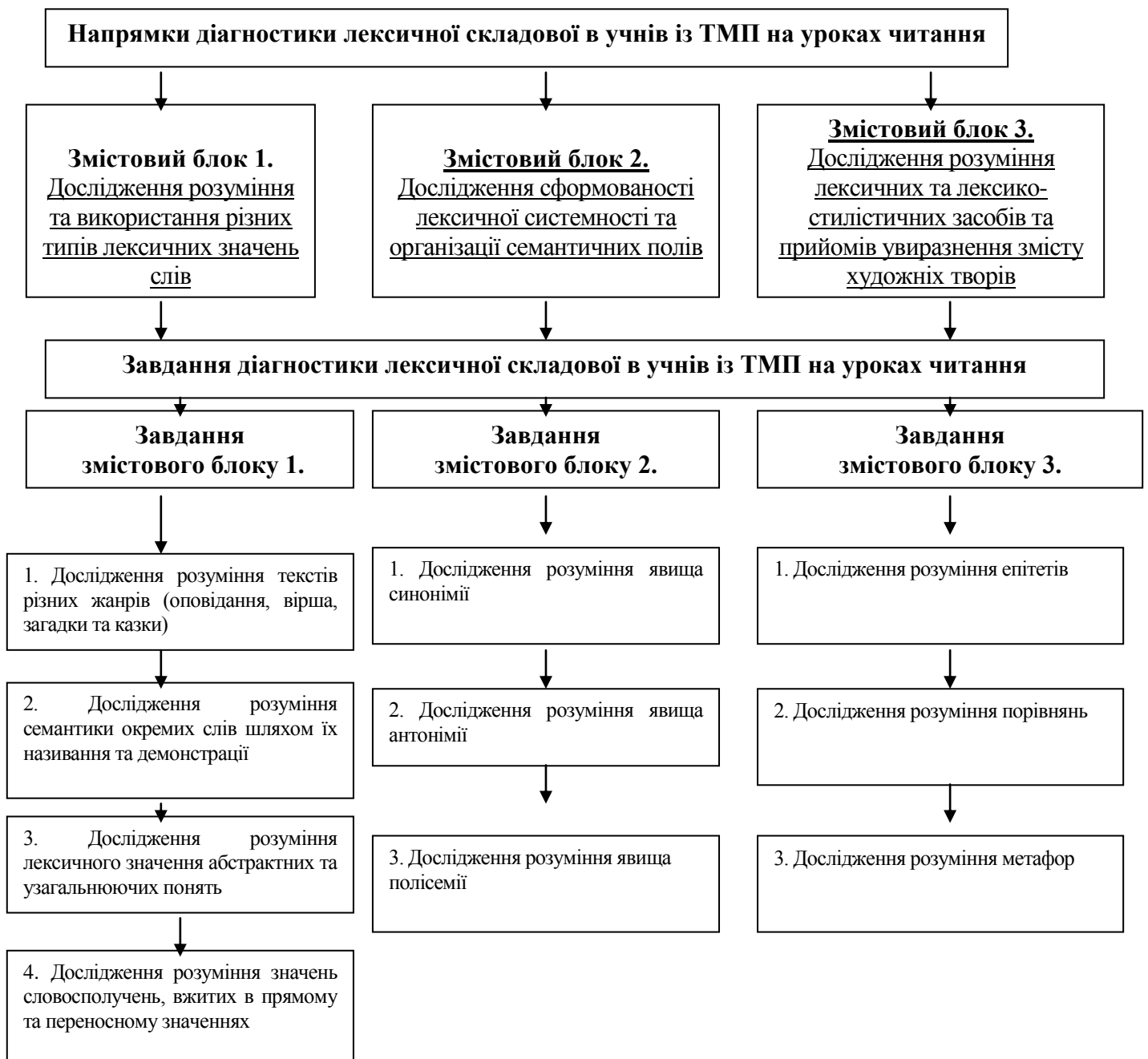
1. повторення завдання зі зверненням уваги на суттєві чи відмінні ознаки запропонованого матеріалу;
2. постановка навідних запитань із метою введення запропонованого матеріалу у знайому ситуацію спілкування;
3. надання готових відповідей.

Отримані результати вивчення особливостей розвитку лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ дозволили не лише об'єктивно й повно оцінити і визначити її рівні та стан, але і розробити необхідні відповідні напрями корекційно-розвивального навчання, що в подальшому забезпечить більш високий і якісний рівень розвитку лексичної складової.

2.2. Зміст та напрямки експериментального вивчення лексичної складової мовлення в учнів молодших класів із тяжкими мовленнєвими вадами

Діагностична методика констатувального етапу дослідження складалася із **3 змістових блоків**, відповідно до тих показників, що визначають рівень сформованості лексичної складової мовлення учнів із ТПМ. Враховуючи напрямки та завдання діагностичної методики, ми розробили схему дослідження лексичної складової мовлення в у молодших школярів.

Схема вивчення лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ.



Розглянемо завдання та зміст кожного змістового блоку дослідження лексичної складової мовлення.

I змістовий блок.

Дослідження засвоєння різних типів лексичних значень слів.

Завдання №1-4. Дослідження розуміння текстів різних жанрів (казки, оповідання, байка та вірша) на основі їх прослуховування.

Інструкції до виконання завдань представлені в додатках Б1-Б4.

Завдання №5-6. Дослідження розуміння семантики окремих слів, вміння оперувати ними на мовному матеріалі попередньо прослуханих творів (завдання 1-4).

Інструкцію до виконання завдань представлено в додатку Б5, Б6.
Пропоновані малюнки: пшеничний колосок, садок, миска, зерно, млин, виноград, калина.

Завдання №7-9. Дослідження розуміння лексичного значення абстрактних понять та використання їх у мовленні.

Інструкції до виконання містяться у додатках Б7-Б9.

Завдання №7. Пояснення слів з абстрактним значення відповідно до змісту віршованого тексту.

Завдання №8. Пояснення змісту окремих слів, що мають абстрактне значення (наприклад, *печаль, туга, радість*).

Завдання №9. Співвіднесення змісту прочитаних уривків із лексичним поняттям, що має абстрактне значення.

Інструкція. Прослухай уривки із текстів. Поясни про що в них розповідається. Серед слів обери ті, які розкривають почуття та емоції змісту. (злість, радість, гнів, сум).

Запропоновані уривки:

1. „Якось голуб став просити дрозда, щоб той навчив його гніздо мостити. Погодився дрізд. Та тільки поклав декілька гілочок, як голуб сів на них і вуркоче: „Знаю, знаю ...”.

Розгнівався дрізд та й каже:

- Коли знаєш, то навіщо просиш?

І полетів собі геть ...”

2. „ ...Коли мати ввійшла до хати, дочки одна за одною почали говорити, як вони скучали за матір'ю.

- Я скучила за тобою, немов маківка за сонячним променем ...”

Завдання №10-14. Дослідження розуміння слів, що мають узагальнююче значення.

Інструкції до виконання завдань представлені в додатку Б10-Б14

Завдання №10. Пояснення значення узагальнюючих слів та складання з ними речення (наприклад, розкрити значення слів *птахи, тварини, риби*).

Завдання №11. Підбір назв предметів до назв дій та ознак (наприклад, підібрати ознаки до слова *озеро (чисте, прозоре, глибоке)*).

Завдання №12 Підбір назв дій до назв предметів (наприклад, *біжить (хто? що?) (хлопчик, струмок, молоко)*).

Завдання №13 Підбір узагальнюючого поняття до групи слів.

Інструкція. Прослухай слова. Самостійно підбери узагальнюючі поняття до вказаних слів.

Мовленнєвий матеріал.

Бджола – це (комаха).

Лебідь – це (птах)

Щука – це (риба)

Півник – це (свійський птах)

Мишенята – це (гризуни)

Завданні №14. Підбір назви предмета чи істоти за описом його характерних ознак (наприклад, *Що це? Стебло, пелюстки, середина, корінь - квітка*).

Завдання №15-18. Дослідження розуміння та використання словосполучень, вжитих у прямому та переносному значеннях.

Інструкції до виконання завдань представлені в додатку Б15-Б18

Завдання №15. Визначення та пояснення словосполучень, ужитих в прямому та переносному значеннях на матеріалі оповідань „Сьома дочка” та „Хліб”.

Словниковий матеріал:

А) Троянді сниться – дитині сниться

Суха земля жде – мати жде

Вишневий садок виглядає – кошеня виглядає

Б) Золоті руки – золота каблучка

Срібною росою вмиватися – холодною водою вмиватися

Золоте проміння сонячне – яскраве проміння сонячне

Завдання №16. Знаходження та пояснення словосполучень, вжитих у прямому та переносному значеннях.

Інструкція. Прочитай вірш, поясни підкреслені словосполучення. Самостійно знайди словосполучення, вжиті в прямому та переносному значеннях, поясни їх.

Мамина рука

До мого вікна

Підійшла весна,

Розтопилася на шибці

Квітка льодова.

Крізь прозоре скло

Сонечко зайшло

І поклато теплу руку

На моє чоло...

Дмитро Павличко

Завдання №17. Утворення речення за поданими словами. Пояснення словосполучень з прямим та переносним значенням (наприклад, на матеріалі оповідання „Сьома дочка”: *Садок, соловейка, вишневий, виглядає; матір виглядає у вікно Дочка дожидаючись*).

Завдання №18. Самостійне утворення словосполучення у прямому та переносному значеннях.

Інструкція. Самостійно утвори із запропонованих слів словосполучення в прямому та переносному значенні. Поясни їх.

Мовленнєвий матеріал.

Запищали (мишенята, двері)

Посадив (пирог, дерево)

Щебетала (ластівка, дівчина)

II змістовий блок.

Дослідження засвоєння лексичної системності.

Завдання даного блоку спрямовані на вивчення особливостей розуміння учнями явищ синонімії, антонімії, багатозначності, вміння організовувати слова у лексико-семантичне поле.

Завдання №19-22. Дослідження розуміння та використання синонімів. Інструкції до виконання завдань представлені в додатку Б19-Б22.

Завдання №19. Відбір слова-синоніма до запропонованого. Наприклад:

заходилися

розпочали

почали закінчили

взялися

завершили

Завдання №20. Знаходження синонімів у тексті та самостійне складання з ними речення

Запропонований матеріал.

Неня

- Розкажи-но, онучку, нені, що ми сьогодні бачили в гаю, - попросив Дмитрика дідусь Демид.

- Якій нені? – питає Дмитрик. – Де вона?

- Он збирається вечерю нам варити.

- Так то ж мама.
- Вона і мама, і няня.
- Мамо, ти няня? – допитується в мами Дмитрик.
- Так синочку, - усміхається мама.
- Вона ще й матінка, матуся, - додає дідусь Демид.
- Чому так багато? – дивується малий.
- Бо така багата мова українська. Це ж гарно, Дмитрику.
- Гарно, - каже хлопчик, і няня, і матінка, і матуся – це моя мама.

Завдання №21 Знаходження в тексті синонімів та пояснення відтінків у їхніх значеннях на матеріалі казки „Колосок” (наприклад, до слова *говорити*).

Завдання №22. Самостійний підбір слова-синоніма до виділених слів
Інструкція. Прочитай речення. До виділених слів підбери слова, близькі за значенням.

Мовленнєвий матеріал.

А сьома дочка нічого не сказала.

Вишневий садок виглядає соловейка.

Мишенята теж часу не гають: пісні співають, танцюють.

Ти знайшов! – голосно закричали мишенята.

Погана та пташка, якій гніздо своє не миле.

Першокласник Петрик був ледаченьким хлопчиком.

Завдання №23-27. Дослідження розуміння та використання антонімів .
Інструкції до виконання завдань представлені в додатку Б23-Б27.

Завдання №23. Підбір антонімів до запропонованого слова.

Інструкція. З ряду слів обери слово протилежного значення до запропонованого.

Запропонований матеріал.

1. **голосно кричали**

зарепетували

ледве чутно пропищали

зовсім тихо відказали

2. швиденько сіли за стіл

прибігли за стіл

всілися за стіл

почали вилазити з-за столу

Завдання №24 – 25. Знаходження антонімів у вірші та прислів'ї. Пояснення їх значення.

Наприклад.

Інструкція 1. Прослухай вірш „Журавель”. Знайди в ньому слова, що мають протилежне значення.

Журавель

Не зву тебе „журавель”,

щоб я не журився,

назву тебе „веселиком”,

щоб я звеселився!

Будь здоров, веселику!

Інструкція 2. Прослухай прислів'я. Знайди в ньому слова, що мають протилежне значення.

Маленька праця краща за велике безділля.

Завдання №26. Утворення антонімічних словосполучень до вказаних.

Запропонований матеріал.

А) Мені тяжко було без тебе -

Д) Петрикові вузлик здавався

Вона зняла з ніг матусі взуття -

дуже важким –

Б) Прибігли мишенята -

Пташка швидко літала до гнізда,

Скінчив півник молотити -

щоразу приносила по волосинці –

Ох, зголоднів я –

Це працюювата пташка –

В) Гарний двір -

Кращий за мене –

Вищий за мене - .

Г) Не ходи –

Куди йдеш –

Завдання №27. Самостійний підбір слів з протилежним значенням до запропонованих.

Запропонований матеріал.

рано-ранесенько

нероби та ледарі

запряглись

далеко-далеко

плакала

поливати

садити

Завдання №28-31. Дослідження розуміння та використання багатозначних слів.

Інструкції до виконання завдань представлені в додатку Б28-Б31.

Завдання №28-29. Пояснення семантики багатозначних слів у парних та окремо взятих реченнях. Наприклад:

1. Ось поїхала одного разу мати в гості до сина. На святковий обід прийдуть гості.

2. — Круть, Верть,— покликав півник,— глядіть, що я знайшов!

Уважно глядіть загублене кошеня.

Завдання №30. Пояснення значення багатозначного слова в контексті речення, складання з ним власного речення.

Запропонований матеріал.

А) Що *сходить* без насіння?

Б) Хто *іде* поруч, а сліду не лишає?

В) *Зайшло* сонце.

Завдання №31. Знаходження та пояснення багатозначного слова в контексті вірша.

III змістовий блок.

Дослідження опанування лексичними та лексико-стилістичними засобами та прийомами увиразнення змісту художніх творів

Завдання №32-35. Дослідження розуміння та використання значення епітетів (Додаток Б32-Б35).

Завдання №32. Пояснення значення епітетів, взятих зі знайомих текстів.

Інструкція. Прослухай вірш. Знайди слова та вислови, які прикрашають вірші, відображають бачення автора до зображеного. Поясни, що автор хотів показати, використавши ці слова.

Сама собою річка ця тече,

Маленька річечка, вузенька, як долоня.

Ця річечка – Дніпра тихенька синя доня,

Маленька донечка без імені іще.

Вона тече в городі в нас під кленом,

І наша хата пахне їй борщем...

Завдання №33. Відібрати серед ряду словосполучень епітети до запропонованого.

Запропонований матеріал.

1. Вечірнє небо, зоряне небо, спокійне небо, чисте небо, сумне небо, прозоре небо, сонне небо, вкрите зірками небо, холодне небо, сонячне небо, осяяне небо;

2. Теплий вітер, ласкавий вітер, лагідний вітер, рвучкий вітер, приємний вітер, морозяний вітер, м'який вітер;

3. Холодна зима, злюча зима, безморозяна зима, люта зима, морозяна зима, м'яка зима, сніжна зима, сувора зима;

4. Темний ліс, загадковий ліс, прозірний ліс, глухий ліс, прозорий ліс, посутенілий ліс, сплячий ліс, світлий ліс, безпросвітний ліс, ясний ліс, просвітчастий ліс.

Завдання №34. Самостійно підібрати епітети до заданих словосполучень.
Запропонований матеріал.

Чисте озеро
 Роботящі руки
 Спекотне літо
 Голубе небо

Завдання №35. Самостійне знаходження та пояснення епітетів в контексті оповідання, скласти з ними речення.

Запропонований матеріал (уривок з оповідання „Я хочу сказати своє слово”).

... Учителька сказала дітям:

- Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про осіннє небо. Хай кожен з вас добере для цього в рідній мові красиві і точні слова.

Діти притихли. Вони дивилися в небо і думали. Через хвилину всі заговорили: „Небо синє-синє... Небо голубе... Небо чисте...” І все. Діти знову і знову повторювали одні і ті самі слова: синє, голубе, чисте.

Збоку стояла маленька Валя.

- А ти, Валя, що хоче сказати? – запитала Катерина Іванівна.
- Я хочу сказати своє слово.
- Яке ж твоє слово про небо?
- Небо ласкаве... - тихо сказала дівчинка і усміхнулась...

Завдання №36-40. Дослідження розуміння та використання порівнянь (Додаток Б36-Б40).

Завдання №40. Відбір правильних пояснень до виділених порівняльних словосполучень.

Наприклад.

1. Переярками та узлісками,
 По розлитій з весни воді
 Гуси плавають між берізками,
 Білі – білі, як лебеді.
 (красиві, поважні, величні, невеликі)

Завдання №36. Знаходження порівнянь у тексті, пояснення їхніх значень.

Ти снилась мені як маленьке пташеня за пташкою
 Мені тяжко було без тебе як бджолі без квітки

Завдання №41-43. Дослідження розуміння значення метафор.

Завдання №41. Знаходження та пояснення метафор на матеріалі оповідання (на прикладі уривка з оповідання „Хліб”), заміна метафоричних висловів іншими словами;

Мовленнєвий матеріал:

„ А зерно в золотому колосі на стеблині золоченій гойдалося, срібною росою вмивалося. Золоте проміння сонячне в себе увібрало. Від сонця позолота в хліба...”

Завдання №42. Пояснення значення виділених висловів у контексті вірша;

Інструкція. Прочитай уривок з вірша „Красо України, Подолля”. Зверни увагу на підкреслені вислови. Поясни їх.

Там хати садками вкриті,
Срібним маревом повиті,
 Коло сіл стоять тополі,
Розмовляють з вітром в полі...

Завдання №43. Читання та відгадування загадки, пояснення виділених словосполучень.

Мовленнєвий матеріал:

Є чарівник у школі у нас,
 Ану впізнайте, хто він!
 Озветься – тиша йде у клас,
 Озветься ще раз – гомін.
 Щоб не спізнитись на урок
 Нам голос подає ... (дзвінок).

Таким чином, розроблена нами методика констатувального етапу дослідження дає змогу вивчити стан сформованості лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ.

2.3 Аналіз результатів констатувального експерименту

На наступному етапі констатувального експерименту здійснювався аналіз стану сформованості лексичної складової мовленнєвої діяльності учнів 2-3 класів із ТПМ та дітей без мовленнєвих порушень за авторською діагностичною методикою.

Для *кількісного* аналізу результатів констатувальної частини дослідження нами були застосовані наступні статистичні методи:

- а) визначення коефіцієнту сформованості лексичної складової мовлення за результатами виконання завдань (k);
- б) визначення показника рівня сформованості лексичної складової мовлення (F);
- в) визначення індексу стану сформованості лексичної складової мовлення (I);
- г) визначення відсоткової різниці індексів.

Коефіцієнт результативності виконання завдання (k) – це відносна величина, яка вказує на середнє число правильних (чи неправильних) відповідей дітей, при виконанні конкретного завдання відносно до кількості проб у завданні і вираховується за формулою А.1.:

$$(A.1.) k = \frac{\sum O}{N}$$

Де k – коефіцієнт результативності виконання завдання;

Σ - знак суми (в цьому разі сума оцінок дитини за виконання всіх проб у завданні);

O – оцінка за виконання кожної проби завдання;

N – кількість проб у завданні.

За цією ж формулою ми визначали загальний k результативності виконання проб усіх завдань однією дитиною, і визначали один з чотирьох рівнів знань (високий, достатній, середній, низький) сформованості лексичної складової мовлення.

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними здійснювався таким чином:

[2,5;3] - відповідає високому рівню сформованості досліджуваної якості;

[2,0;2,5] – достатньому рівню;

[1,5;2,0] – середньому рівню;

[1;1,5] – низькому рівню.

Відповідно до одержаних у ході констатувального етапу експерименту діагностичних результатів нами визначено характеристики чотирьох рівнів сформованості визначених складових лексичної складової.

Систему оцінювання рівня сформованості лексичної складової у молодших школярів представлено у додатку В.

За результатами виконання завдань I змістового блоку було встановлено співвідношення кількості набраних балів з відповідним рівнем, а саме:

від 0 до 13 набраних балів відповідали низькому рівню;

від 14 до 27 набраних балів відповідали середньому рівню;

від 28 до 41 набраних балів відповідали достатньому рівню;

від 42 до 54 набраних балів відповідали високому рівню.

Аналіз результатів дослідження **стану розуміння та використання різних типів лексичних значень слів** засвідчив такі результати: серед запропонованих текстів різних жанрів зміст казки виявився найбільш доступним для розуміння учнями із ТПМ. Успішність його розуміння становила 67% (у порівнянні з 50% розуміння оповідання, 57% - загадки, 48% - вірша). Встановлено, що 50% учнів із ТПМ (56% учнів із НМР) розуміють семантику окремих слів різних частин мови та вільно користуються ними в мовленні. Слід відмітити, що задля пояснення значень слів діти використовували різні прийоми, а саме: використання антонімічних словосполучень („Здаля, а навпаки близько. Значить щось далеко”), описових пояснень функціонального призначення заданих слів „Школа – це там, де навчаються діти після дитячого садка”. 37% учнів із ТПМ (44% учнів із НМР) пояснювали переважно значення іменників та дієслів, використовуючи при цьому прийом опису даних понять, їх ознак, функцій, призначення, спосіб використання (наприклад, „За допомогою *букв* пишемо слова”). Хочемо відмітити те, що найуживанішими виявилися слова, які використовуються дітьми у ігровій та навчальній діяльності. Пояснення прикметників та прислівників (пошепки, теплий,

швидко, спочатку, пшеничний) викликало в учнів труднощі. У 10% учнів із ТПМ спостерігалися труднощі пояснення навіть побутової лексики (іменників та дієслів), а 3% дітей із ТПМ продемонстрували неспроможність пояснення навіть окремих слів повсякденного вжитку. Встановлено, що за допомогою демонстрації лексичне значення слів пояснили 90% учнів із ТПМ (100% - учнів із НМР). 82% учнів із ТПМ (високий рівень) правильно підібрали назви до всіх запропонованих малюнків, тоді як 7% (достатній рівень) та 8% (середній рівень) учнів із ТПМ допускали помилки при називанні малюнків професійно-виробничої тематики, що включає поняття, які позначають процес, знаряддя та матеріали виробництва. Недостатнє розуміння даних понять, на нашу думку, стали причинами неповного розуміння змісту текстів, запропонованих у попередніх завданнях. Результати виконання завдання, спрямованого на співвіднесення змісту прочитаних уривків із лексичним поняттям, що має абстрактне значення, засвідчили в цілому низький рівень (62% учнів із ТПМ, 21% учнів із НМР). Учні допускали грубі неточності у підборі необхідного поняття, що полягали в описі почуттів, які його характеризують, а не окремому його називанні, не визначали суттєву ознаку абстрактного лексичного значення слова та не співвідносили його із ситуацією. Найлегшим виявилось завдання, що полягало у поясненні слова з абстрактним значенням. 40% учнів із ТПМ правильно пояснили значення абстрактного поняття „радість” із допомогою дорослого (підказка, навідні запитання) (Сергій Т. „Радість – це коли хтось приходить у гості на свято”).

Було встановлено, що учні із ТПМ можуть підібрати узагальнююче поняття до слів, назву предмета до назви дії (78% успішності серед учнів із ТПМ та 98% учнів із НМР), назву дії до назви предмета (77% учнів із ТПМ та 98% учнів із НМР). Однак слід зазначити, що 8% учнів із ТПМ допускали групі помилки у виконанні завдань навіть із використанням допоміжних антитез (Наприклад, Педагог: „Птахи літають, а риба - Учень: „Птахи літають, а риба живе у воді”). Часто учні потребували прохань та наказів типу „Послухай. Подумай. Будь уважним” та ін.). Результати вивчення стану розуміння значень словосполучень, ужитих в прямому та переносному значеннях, уміння пояснювати їх та використовувати дають підстави стверджувати, що 40% учням

із ТПМ без допомоги з боку дорослого майже не доступне виконання пропонуванних завдань. Тому нам часто доводилось ставити додаткові питання типу „Що може бути, а що ні?“, „Що реально, а що нереально?“.

Слід відмітити, що діти із ТПМ (особливо із ЗНМ ІІІ рівня. Вихід з моторної алалії) неточно розуміли і використовували узагальнюючі слова, слова з абстрактним і переносним значенням (замість одяг – пальто, меблі – різні столи), не знали слів, що виходять за рамки повсякденного побутового спілкування, назв професій та дій пов'язаних з ними, неточно вживали слова для позначення тварин, птахів, риб, виникали численні лексичні заміни за різними типами: змішування за ознаками зовнішньої схожості, заміщення за значенням функціональної приналежності, родо-видові заміщення, заміни в рамках одного лексичного поля (посуд – миска, риба – щука).

Встановлено, що діти з ринолалією переважно добре розуміли лексичне значення слів, але намагалися використовувати спрощені форми власних висловлювань, відчували труднощі у побудові розгорнутого зв'язного висловлювання в разі потреби точно передати зміст тексту, сформулювати власну точку зору. Учні із алалією виявили розуміння значень слів, але відчували труднощі у самостійному формулюванні відповіді. На нашу думку, недосконалість оформлення мовленнєвого висловлювання учнів із первинними вадами звукової сторони мовлення пояснюється відсутністю зразка відповіді в інструкції, недостатністю уявлень про семантику слова та порушенням складової структури слів. Обмеженість мовленнєвого досвіду, грубі дефекти звуковимови призводять до недостатнього накопичення словникового запасу, до різних заміни за ситуацією, за зовнішньою схожістю. Вцілому учні впоралися із завданням, але відповіді були одноманітними або потребували навідних запитань. Виявлено, що моторні алаліки під час пояснення значень слів додатково використовували міміку та жести, потребували допомоги у вигляді зразків відповідей, зорових опор.

У результаті аналізу і зіставлення результатів констатувального етапу дослідження відповідно до загальних оцінних критеріїв ми виділили чотири загальні рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості розуміння та вміння

використовувати різні значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки, вжиті в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях у молодших школярів із важкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком.

Високий рівень. Учні цього рівня розуміли завдання з першого пред'явлення, мали достатній досвід для його самостійного і правильного вирішення. Учні правильно усвідомлювали та добре орієнтувалися у змісті прочитаних текстів, вільно та правильно давали відповіді на запитання за їх змістом. Відповіді були змістовними, близькими до змісту текстів. Під час них молодші школярі використовували окремі слова, фрази та цілі речення з тексту, що свідчить про розуміння семантики побутової, професійно-виробничої лексики, представлені у тексті та підтверджує сформованість уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, зображеними у творі.

Учні цієї групи правильно та без тривалих роздумів організовували зв'язне усвідомлене висловлювання. Основним прийомом пояснення лексичного значення слів виступали демонстрація, називання запропонованих малюнків та предметів, підбір відповідного поняття узагальнюючого значення, назв предметів до назви дії, та навпаки, назви дії до назви предмету. Школярі правильно розуміли та оперували словами, вжитими в абстрактному, прямому та переносному значенні без допомоги та підказок дорослого.

Достатньо сформованими в учнів виявилися цілісність сприймання, запам'ятовування та відтворення матеріалу.

Серед дітей із ТПМ, які брали участь в експерименті, не було дітей із високим рівнем сформованості досліджуваних особливостей. Серед дітей без порушень мовлення високий рівень сформованості спостерігався у 91% учнів, коефіцієнт результативності виявився у межах 2,5-2,9.

Достатній рівень. Вцілому школярі розуміли зміст запропонованих творів різних жанрів після першого прослуховування, однак під час відповідей за їхнім змістом іноді спостерігалось порушення логічності, послідовності. Переважали прості, іноді неповні речення. Порушене викладення власної думки.

Школярі цієї групи загалом правильно усвідомили запропоновані лексичні поняття, могли пояснити їх значення, але потребували додаткових стимульних питань, пояснень та інструкцій. При поясненні запропонованих слів використовували описовий прийом. Спостерігалися незначні труднощі оперування поняттями, що мали абстрактне та узагальнююче значення.

Школярі правильно розуміли та пояснювали пряме значення словосполучень, взятих із текстів, але не завжди точно могли пояснити переносне значення окремих слів та словосполучень. Серед дітей із ТПМ 24% відповідають достатньому рівню сформованості досліджуваної якості, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 2,0 – 2,28. Серед дітей без порушень мовлення достатній рівень виявлений у 9%, коефіцієнт результативності – 2,12 – 2,47.

Середній рівень. Діти цієї групи потребували значної постійної допомоги та контролю з боку дорослого. Неповністю розуміли зміст запропонованих творів навіть після повторного його прослуховування. На це вказують неточні, іноді далекі від змісту відповіді, оформлені у вигляді однослівних речень, що, безперечно, засвідчує обмеженість лексичного запасу.

Школярі усвідомлювали значення лише простих за семантикою слів, що позначали назви предметів, дій, явищ природи, істот. Навіть використання підказок та пояснень педагога не завжди дозволяло учням правильно пояснювати значення прикметників та прислівників.

Поширеними виявилися помилки у називанні та поясненні значень окремих слів та понять, що відносилися до професійно-виробничої тематики, зокрема тих, що позначали процес, знаряддя та матеріали виробництва (лише вказували синонім до даного поняття). Діти допускали грубі неточності у підборі необхідного поняття та частково розкривали лексичне значення абстрактних та узагальнюючих понять (наприклад, у співвіднесенні певного лексичного поняття, що має абстрактне значення до змісту прочитаного уривку із тексту, у підборі узагальнюючого слова-назви предмету чи істоти за описом його характерних ознак).

Значні труднощі в учнів цієї групи викликало розуміння переносного

значення слів та словосполучень, особливо в текстах віршів. Діти потребували додаткового пояснення педагога. Вони утворювали словосполучення в переносному значенні лише за зразком-штампом, часто відволікалися, були недостатньо самоорганізованими та неуважними.

Серед дітей із ТПМ 30% відповідають середньому рівню сформованості досліджуваної якості, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 1,5 – 1,73. Серед дітей без порушень мовлення середній рівень не виявлений.

Низький рівень. Учні цього рівня не змогли виконати переважну більшість запропонованих завдань навіть зі значною допомогою та супроводом педагога. Проявляли категоричність та небажання співпрацювати. Часто не розуміли сутності завдання, не використовували допомогу у вигляді вербального зразка.

Серед дітей із ТПМ 46% учнів відповідали низькому рівню сформованості досліджуваної якості, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 1,36– 1,44. Серед дітей без порушень мовлення низький рівень не виявлений.

Отже, стан сформованості розуміння і використання різних лексичних значень слів відповідають переважно середньому та низькому рівням.

Результати вивчення рівнів сформованості розуміння та вміння використовувати різні значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки, вжиті в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях у дітей із ТПМ та дітей без мовленнєвих порушень представлено на рис. 2.1.

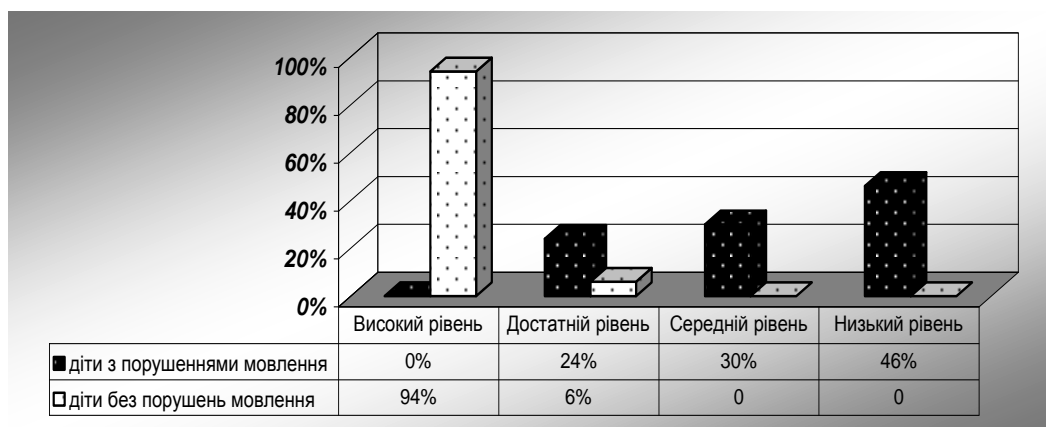


Рис. 2.1. Рівні сформованості розуміння та використання різних типів лексичних значень слів (у %).

За аналогією визначався коефіцієнт результативності виконання серії завдань другого блоку, спрямованих на дослідження особливостей **сформованості лексичної системності та організації семантичних полів**.

Кількість набраних балів відповідала одному з рівнів таким чином:

від 0 до 12 балів – низькому рівню;

від 13 до 24 балів – середньому рівню;

від 25 до 36 балів – достатньому рівню;

від 37 до 48 балів – високому рівню.

Дослідження розуміння та використання слів близьких за значенням (**синонімів**) засвідчило, що 43% серед учнів із ТПМ (76% учнів із НМР) самостійно знайшли їх в оповіданні та пояснили відтінки їхніх значень. Складнощі підбору синонімів до запропонованих слів відмічалися у 37% учнів із ТПМ. Досить значна частина учнів із ТПМ (20%) виявилися спроможними вибрати слово з близьким значенням серед ряду запропонованих. Встановлено труднощі складати речення зі словами-синонімами навіть із суттєвою допомогою дорослого.

Результати якісного аналізу виконання завдань на встановлення синонімічних зв'язків засвідчили труднощі у всіх категорій дітей, але найбільше їх виявлено у дітей із моторною алалією. Найбільш поширеною помилкою було утворення синонімів за допомогою частки „не” (утворювали протилежне значення). Діти з ринолалією, дизартрією активно намагалися виконати завдання, тоді як учнів із моторною алалією були пасивними та не змінювали своїх відповідей. Для деяких учнів утворення синонімічних зв'язків виявилось недоступним.

50% в учнів із ТПМ та 97% в учнів із НМР правильно виконали завдання на підбір слів з протилежним значенням (**антоніма**) із пропонованого ряду до запропонованого. Середній рівень сформованості вміння знаходити антоніми в прислів'ї засвідчили 43% учнів, підбір антонімічних словосполучень до вказаних - 40% учнів. Слід зазначити, що 20% учнів із ТПМ лише після повторного прослуховування прислів'я знайшли антоніми, але із підказкою

попереднього слова педагогом (наприклад, *Педагог*: - Добро. *Учень*: - Зло). 35% учнів із ТПМ не виконали завдання на підбір антонімічних словосполучень. При підборі протилежного слова до вказаного 16% учнів із ТПМ потребували додаткового роз'яснення та прикладу, що є характерним для достатнього рівня (Наприклад, Педагог: „Рано-ранесенько значить дуже рано”, на що учні відповідали: „Дуже пізно”), 43% зараховано до середнього рівня, 37% - до низького рівня. Встановлено, що у неточних або неправильних відповідях діти із ринолалією, не змогли дібрати слова з протилежним значенням, а лише приєднували до запропонованого слова частку не- (*не йти, не говорити*). Розуміючи значення пропонованих слів, учні допускали численні помилки, що свідчить про труднощі актуалізації потрібних слів з певного лексичного поля. У дітей з алалією часто були отримані ехологічні відповіді, навіть після запропонованого зразка виконання. Учні потребували зразка відповіді, постійних підказок з боку дорослого, вагалися, проявляли невпевненість

Аналіз результатів виконання завдання, що полягало у поясненні семантики **багатозначних слів** у контексті парних та окремих речень засвідчив в цілому низький рівень (серед учнів із ТПМ успішність становить лише 7%). Із завданням скласти речення, використовуючи багатозначне слово, впоралось 18% учнів із ТПМ (63% учнів із НМР). Результати виконання останнього завдання виявились також переважно низькими, тому загальна успішність становила 9% в учнів із ТПМ та 94% в учнів із НМР. Можемо зробити висновок про те, що учні із ТПМ часто не усвідомлюють та неправильно використовують слова, що мають декілька значень.

У результаті аналізу і зіставлення результатів констатувального етапу дослідження відповідно до загальних оцінних критеріїв ми виділили чотири загальні рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості лексичної системності та організації семантичних полів у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком.

Високий рівень. Учні легко орієнтувалися в інструкціях запропонованих завдань, розуміли та самостійно оперували антонімами, синонімами,

багатозначними словами, а саме: називали їх, знаходили у текстах та окремих реченнях, пояснювали значення, самостійно вводили у словосполучення та речення.

Серед дітей із ТПМ, які брали участь в експерименті, не було дітей із високим рівнем сформованості досліджуваних особливостей. Серед дітей без порушень мовлення високий рівень сформованості спостерігався у 24% учнів, коефіцієнт результативності виявився у межах 2,53-2,79.

Достатній рівень. Вцілому сформоване вміння самостійно знаходити в тексті слова антоніми, синоніми, пояснювати їхнє значення, складати з ними речення, пояснювати відтінки значень синонімів. Учні розуміли значення багатозначних слів, сприймали зміст пред'явлених слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникали у їх свідомості та відповідали життєвому досвіду. Слід відмітити, що для учнів цього рівня характерними є труднощі введення даних понять у контекст та неточності пояснення значення відтінків синонімів.

Серед дітей із ТПМ 9% відповідають достатньому рівню сформованості досліджуваної якості, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 2,0 – 2,32. Серед дітей без порушень мовлення достатній рівень виявлено у 68%, коефіцієнт результативності – 2,2 – 2,44.

Середній рівень. Школярі недостатньо ґрунтовно розуміють значення синонімів, антонімів, багатозначних слів, частково знаходять їх в текстах, підбирають пари, розкривають їх лексичне значення. Кількість неправильних відповідей збільшується в тих випадках, коли розуміння багатозначного слова в контексті відбувається з опорою на інше слово, яке означає конкретний предмет. Характерною є неможливість обрати слово з близьким значенням серед ряду запропонованих слів чи прочитаного прислів'я. Виявлена обмежена здатність утворювати речення з даними лексичними поняттями. Потребують зразка відповіді, постійних підказок дорослого, проявляють вагання, невпевненість.

Серед дітей із ТПМ 35% відповідають середньому рівню сформованості досліджуваної якості, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 1,52 – 1,86.

Серед дітей без порушень мовлення достатній рівень виявлений у 8%, коефіцієнт результативності – 1,5– 1,97.

Низький рівень. Учні не розуміють значень явищ багатозначності, антонімії, синонімії, а відповідно не спроможні знаходити їх у тексті, утворювати з ними словосполучення та речення.

Серед дітей із ТПМ 56 % відповідають низькому рівню сформованості досліджуваної якості, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 1,24– 1,47. Серед дітей без порушень мовлення низький рівень не виявлений.

Отже, переважна кількість учнів відповідають середньому та низькому рівню сформованості лексичної системності та організації семантичних полів. Результати вивчення рівнів сформованості лексичної системності та організації семантичних полів у дітей із ТПМ та дітей без мовленнєвих порушень представлено на рис. 2.2.

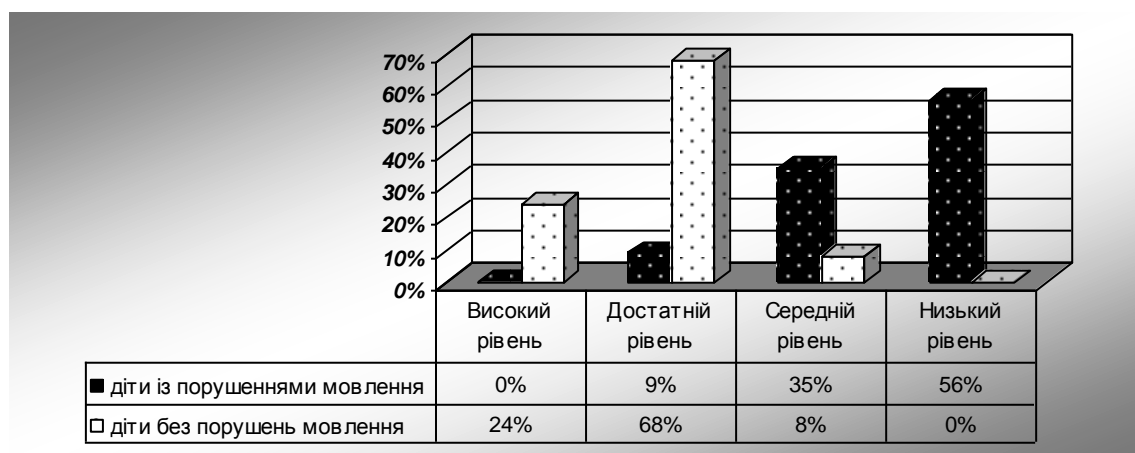


Рис. 2.2. Рівні сформованості лексичної системності та організації семантичних полів у дітей із ТПМ та без мовленнєвих порушень (у %).

Аналогічно визначається коефіцієнт результативності виконання серії завдань **третього блоку**, спрямованих на дослідження особливостей **розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів вираження змісту художніх творів.**

Кількість набраних балів відповідала одному з рівнів таким чином:

від 0 до 8 балів – низькому рівню;

від 9 до 17 балів – середньому рівню;

від 18 до 26 балів – достатньому рівню;

від 27 до 33 балів – високому рівню.

Було встановлено, що учні із ТПМ недостатньо розуміли та пояснювали значення **епітетів**, а відтак, не вводили їх у речення. Якість пояснення пред'явлених епітетів становила лише 16% в учнів із ТПМ та 67% в учнів із НМР. 13% учнів із ТПМ (81% учнів із НМР) підібрали епітети серед запропонованого ряду словосполучень. Учні не повністю виконували завдання, допускали грубі помилки, повторення. Із завданням знайти епітети в оповіданні справилося лише 12% учнів із ТПМ (63% з НМР). 11% в учнів із ТПМ (63% - серед учнів з НМР) самостійно підібрали образні вислови до запропонованого. Результати виконання завдань, спрямованих на вивчення стану розуміння значень та використання **порівнянь** виявилися наступними: 36% в учнів із ТПМ та 94% в учнів із НМР знайшли порівняння в контексті оповідання, пояснили їх значення із суттєвою допомогою дорослого; 22% учнів із ТПМ та 94% серед учнів із НМР пояснили значення народних порівнянь. Відповіді 5% учнів із ТПМ характеризувалися правильністю та повнотою (пояснення порівняння „*Степ, як море*” : „Степ такий же безкрайній та широкий, як море”). У ході аналізу нами було встановлено, що 54% учнів із ТПМ та 6% учнів із НМР продемонстрували низький рівень розуміння та оперування народними порівняннями; 22% учнів із ТПМ у порівнянні з 89% учнів із НМР знайшли порівняння у вірші та пояснили їх. Відмічено, що діти постійно зверталися за допомогою до дорослого, потребували підказок, додаткових навідних питань; 19% учнів із ТПМ та 93% учнів із НМР правильно за змістом поєднувати порівняльні сполучення. Найскладнішим для дітей виявилось завдання підібрати до виділених словосполучень найбільш вдале їх пояснення з дужок. 94% учнів із ТПМ зараховано до низького рівня виконання завдання.

Остання серія завдань пропонувалася з метою вивчення розуміння значень **метафор**. Як засвідчив якісний аналіз, учні продемонстрували в цілому низький рівень розуміння, пояснення метафоричних висловів. Так, наприклад, із завданням прочитати та відгадати загадку, пояснити виділені словосполучення

(метафори) та замінити їх іншими словами учні як із ТПМ, так і без мовленнєвих порушень не справилися.

У результаті аналізу і зіставлення результатів констатувального етапу дослідження відповідно до загальних оцінних критеріїв ми виділили чотири загальні рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів вираження змісту художніх творів у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком.

Високий рівень. Учні самостійно підібрали серед ряду словосполучень епітети до запропонованого, знайшли їх в контексті оповідання. Правильно зрозуміли порівняння, знайшли їх у тексті та пояснюють, безпомилково підібрали до виділених словосполучень найбільш вдале порівняння до них з дужок, поєднали частини порівнянь з текстів. Точно зрозуміли та пояснили зміст метафоричних висловів.

Серед дітей із ТПМ дітей із високим рівнем сформованості досліджуваних особливостей не виявлено. Серед дітей без порушень мовлення високий рівень сформованості спостерігався у 10%, коефіцієнт результативності виявився у межах 2,6-2,87.

Достатній рівень. Учні із ТПМ знаходять та розуміють значення лексичних засобів вираження художніх текстів, а саме: вказують на епітети, порівняння та метафоричні вислови. В учнів цієї групи спостерігаються деякі труднощі при складанні словосполучень та речень з даними засобами.

Серед дітей із ТПМ дітей із достатнім рівнем розуміння лексичних засобів не виявлено. Серед дітей без порушень мовлення достатній рівень сформованості спостерігався у 43%, коефіцієнт результативності коливався у межах 2,0-2,43.

Середній рівень. Учні цього рівня вказували на лексичні засоби вираження змісту художніх творів лише з допомогою педагога та на основі використання демонстраційних та ілюстративних прийомів та засобів, відчували значні труднощі у виділенні серед ряду словосполучень епітетів до вказаного вислову, у самостійному утворенні епітетів, у самостійному підборі порівнянь серед

запропонованих та їх поясненні, у самостійному називанні епітетів, порівнянь та метафоричних словосполучень в контексті віршів, оповідань та їх уривків. Постійно зверталися за допомогою до дорослого, потребували підказок, додаткових навідних питань.

Серед дітей із ТПМ 36% відповідали середньому рівню сформованості досліджуваних умінь, коефіцієнт результативності знаходився у межах 1,5 – 1,83. Серед дітей без порушень мовлення достатній рівень виявлений у 31% учнів, коефіцієнт результативності – 1,56-1,92.

Низький рівень. Учні даного рівня не пояснили епітетів, метафор, порівнянь та не знайшли їх в текстах.

Серед дітей із ТПМ 64% відповідають низькому рівню сформованості досліджуваних умінь, коефіцієнт результативності знаходиться у межах 1,11 – 1,36. Серед дітей без порушень мовлення достатній рівень виявлений у 16%, коефіцієнт результативності – 1 – 1,43.

Результати вивчення рівнів сформованості розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів дітьми із ТПМ та дітей без мовленнєвих порушень представлено на рис. 2.3.

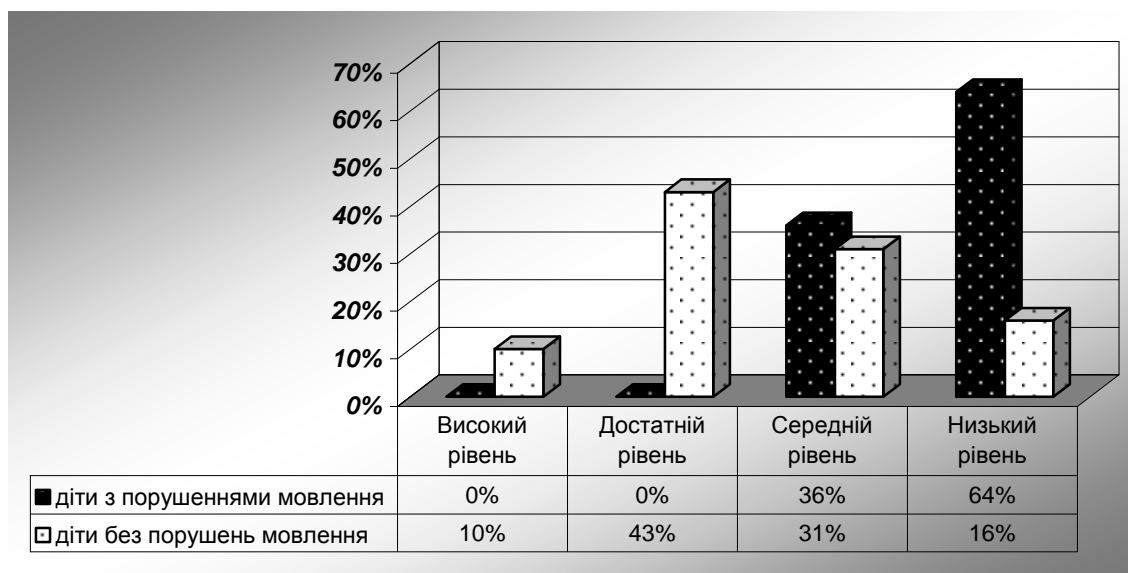


Рис. 2.3. Рівні сформованості розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів дітьми із ТПМ та без мовленнєвих порушень (у %).

Аналіз та зіставлення результатів констатувального етапу дослідження дозволили виділити чотири загальних рівні сформованості лексичної складової в учнів із ТПМ та без порушень мовлення: високий, достатній, середній, низький, які представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники сформованості лексичної складової мовлення у молодших школярів під час проведення констатувального етапу експерименту

Категорії дітей	Рівень та кількісні показники			
	Високий %	Достатній %	Середній %	Низький %
Учні з ТПМ (103 учня)	–	20,3	57,4	22,3
Учні з НМР (52 учня)	88,2	4,4	7,4	-

Таким чином, переважна частина учнів із ТПМ відповідає середньому рівню сформованості лексичної складової мовлення.

Високого рівня сформованості лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ не виявлено. Достатній рівень продемонстрували учні, які розуміють зміст прослуханих текстів (найкраще зміст казки), відповіді на запитання за їх змістом логічні, близькі до тесту. Учні розуміли різні типи лексичних значень слів, пояснювали їх, але відчували труднощі при введенні даних понять у контекст. Розуміння багатозначних слів та синонімічних відтінків часто ускладнювалось недостатнім життєвим досвідом. Розуміння та пояснення лексичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів виявилось доступним за умови незначних підказок дорослого. Складання речень з даними засобами викликало труднощі. До середнього рівня сформованості лексичної складової зараховано учнів, які виконували завдання зі значною постійною допомогою та контролем дорослого. Було встановлено, що учні неповністю розуміли зміст запропонованих творів навіть після повторного його прослуховування, про що свідчать неточні, іноді далекі від змісту відповіді на питання. Відповіді оформлені простими однослівними реченнями, що безумовно вказує на

обмеженість лексичного запасу та невміння утворювати розгорнуті відповіді. Учні неточно розкривали пряме та переносне значення слів, значення абстрактних та узагальнюючих понять, не співвідносили уривок твору з абстрактним поняттям. Утворювали словосполучення та речення лише за зразком-штампом. Розуміння та пояснення значення синонімів, антонімів, багатозначних слів ставало можливим завдяки значних стимульних питань. Низький рівень сформованості лексичної складової мовлення склали учні, які пояснили семантику лише 1-3 серед слів (серед 24 запропонованих), частково зрозуміли зміст лише жанру казки, не пояснили та не підібрали слів синонімів, антонімів, багатозначних, слів узагальнюючого та абстрактного значення, прямого та переносного значення слів то словосполучень. Учні даного рівня не пояснили епітетів, метафор, порівнянь та не вказали їх в текстах.

Якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав нам змогу визначити особливості засвоєння лексичної складової мовлення у дітей із різною мовленнєвою патологією.

Учні із ЗНМ III рівня мали досить обмежений словниковий запас. У їхньому контекстному мовленні спостерігалась відсутність слів, що означають назви багатьох тварин, рослин, предметів побуту. Молодші школярі відчували труднощі підбору назв предметів до назви дії та навпаки, узагальнюючих понять; вони змішували родові та видові поняття; з труднощами утворювали антонімічні сполучення, синоніми з різними відтінками, підбирали слова з абстрактними назвами. Досить ускладненим виявилось розуміння художніх прийомів та засобів вираження мовлення. Під час самостійного складання речень спостерігається порушений порядок слів, наявні аграматизми. Сформованість лексичної складової в учнів даної групи відповідало переважно середньому рівню, лише у незначній частині учнів виявлено достатній та низький рівні.

Учні з ринолалією мали достатній словниковий запас, добре оперували словами, влучно вживали їх у власному мовленні, але спостерігалось недостатнє розуміння слів із абстрактним значенням. Відповідали на запитаннями словосполученнями або простими поширеними реченнями. Діти розуміли та

оперували синонімами, антонімами, багатозначними словами, підбирали слова, що входять в одне лексико-семантичне поле. Розуміння художніх засобів та прийомів (епітетів, порівнянь, метафор) в цілому сформоване, але введення їх у контекст ускладнене. Переважна частина учнів із ринолалією відповідала достатньому рівню сформованості лексичної складової мовлення.

Учні із дизартрією, ускладненою ЗНМ III рівня, мали обмежений словниковий запас, на що вказують труднощі підбору слів для власних висловлювань. Відповідали на запитання за змістом текстів та окремих речень повільно, одним словом або простим непоширеним реченням, намагаючись правильно вимовити звуки, правильно оформити своє висловлювання. Внаслідок цього пропускали слова, допускали помилки у відтворенні послідовності слів у реченні, неправильно вживали прийменники, що негативно впливало на розуміння значення речення з боку співрозмовника. Разом із цим розуміли значення антонімів, багатозначних слів, були здатні скласти з ними словосполучення та речення, але утруднювалися у розумінні та використанні синонімів. Лексико-смантичні поля у даної категорії дітей виявилися обмеженими. У результаті дослідження виявлено, що сформованість лексичної складової в учнів із дизартрією відповідає переважно середньому рівню.

В учнів із моторною алалією (вихід із моторної алалії, ЗНМ III рівня) активний словниковий запас різко відставав від вікової норми, обмежувався побутовою лексикою. Діти не могли швидко та влучно підібрати необхідне слово під час відповіді на запитання, не дивлячись на те, що ці слова були в їхньому словниковому запасі. Учні могли знайти в тексті слова-антоніми, синоніми, але самостійне утворення антонімічних пар та синонімічних рядів було неможливим. Значні труднощі виникали під час введення багатозначних слів у контекст. Діти майже не вживали в мовленні узагальнюючих понять та слів з абстрактним значенням, замінювали їх іншими словами, які часто не підходили за змістом. Для цієї групи дітей характерна велика кількість різних за характером вербальних парафазій, несформованість семантичних полів, нерозуміння та неможливість використання в мовленні порівнянь, метафор та епітетів, що відповідає низькому

рівню сформованості лексичної складової мовлення. Лише незначна частина учнів знаходилась на середньому рівні.

Результати проведеного діагностичного дослідження дали нам змогу виокремити найбільш **типові лексичні помилки:**

1. Повторення одних і тих самих слів.

Словесні повтори властиві для учнівських відповідей і зустрічаються в мовленні будь-якого типу. Здебільшого повторюються іменники та займенники.

У казці розповідається про півника. Півник був працьовитим. Півник рано прокидався. На подвір'ї півник знайшов колосок.

Причинами таких помилок ми вважаємо: по-перше, звужений обсяг пам'яті та уваги та учнів із ТПМ (забувши, що тільки що було використано це слово, обирають його знову, а саме ж повторення викликається тим, що це слово вже активізоване); по-друге - малий експресивний словниковий запас школярів із ТПМ. До цієї групи недоліків, що порушують вимогу правильності мовлення, належить і тавтологія, яка трактується як невиправдане використання спільнокореневих слів. Найчастіше лексичні помилки даної групи допускали учні із моторною алалією та ЗНМ III рівня (різного походження).

2. Вживання слова в неточному або невластивому йому значенні в результаті нерозуміння значення слова або його відтінків (заміна слів –вербальні перафазії).

Наприклад:

Прибігли мишенята і запищали:

— Треба зерно до млина віднести, борошна намолоти!

— А хто понесе? — *закричав* півник (потрібно: *спитав*).

— Тільки не я! — *зовсім тихо* сказав Круть (потрібно: *закричав*).

Досить поширеними є заміни слів, що належать до одного семантичного поля. Серед заміни переважають:

а) заміни іменників словами, які входять до одного родового поняття (лось — олень, тигр — лев, ластівка — чайка, оса — бджола, лимон — апельсин, сковорода — каструля, весна — осінь, вії — брови тощо).

б) заміни прикметників іншим у зв'язку з неспроможністю виділяти суттєві ознаки, правильно диференціювати ознаки предметів (*високий – довгий, вузький – тонкий, пухнастий – м'який*). Заміни прикметників здійснюються через недиференційованість ознак величини, висоти, ширини, товщини.

в) заміни слів на основі інших семантичних ознак:

- заміни слів на основі схожого функціонального призначення: ручка – олівець;
- заміни слів, які означають предмети, схожі зовні: майка—сорочка; фонтан - душ;
- заміни слів, які означають предмети, об'єднані схожістю ситуацій: ковзанка — лід; борошно – тісто;
- заміни слів, які означають частину і ціле: зерно – колосок;
- заміна узагальнюючого поняття словом з конкретним значенням: квіти — ромашки; птах – соловейко;
- використання словосполучень у процесі пошуку слова: ліжко—щоб спати; млин – щоб робити муку; дрова – що був вогонь;
- заміна слів, які означають дії чи предмети, словами-іменниками: грати — лялька; чи навпаки: ліжко — спати; ліки — хворіти.

Ми вважаємо, що помилки такого типу є наслідком невисокого загального та мовленнєвого розвитку, недостатньої обізнаності у навколишньому, начитаності, бідності словника. Крім цього, у дітей із ТПМ процес пошуку необхідного слова відбувається дуже повільно, недостатньо автоматизовано. При реалізації цього процесу відволікаючий вплив здійснюють асоціації різного характеру (сміслові, звукові).

Велике значення у виникненні помилок даного типу має недостатній розвиток процесів пам'яті (запам'ятовування та відтворення).

У ході експерименту нами було встановлено, що лексичні помилки даної групи є найбільш поширеними для усіх груп дітей.

3. Неточність розуміння та використання антонімів, синонімів.

Замість антонімів учні підбирають:

- слова тієї ж частини мови, семантично близькі до запропонованого антоніма (день — вечір, швидко — тихо);
- слова семантично близькі, але іншої частини мови (горе — весело; високо — низький);
- слова-стимули з часткою не (брати — не брати);
- слова, ситуативно близькі (говорити — співати, сміятися);
- граматичні форми слова-стимула (говорити — говорять);
- слова, пов'язані синтагматичними зв'язкам, словами-стимулами (піднімати — вище);
- синоніми (брати — забирати).

Встановлено, що учні із мовленнєвою патологією часто підбирають декілька синонімів до одного слова – стимула. Труднощі у вирішенні завдань, спрямованих на підбір синонімів, викликані невмінням виділяти суттєві семантичні ознаки в структурі значення слова, здійснювати порівняння значення на основі єдиної семантичної ознаки.

Дані лексичні помилки є характерними для учнів із ЗНМ III рівня, із ЗНМ III рівня та дизартрією та ЗНМ III рівня. Вихід з моторної алалії.

4. Порушення загальноприйнятого (фразеологічного) сполучення слів.

Вітер поступово приймав силу (потрібно: набирав силу).

Причиною даного типу помилок є, на нашу думку, збіднений мовленнєвий досвід, обмеженість фразеологічного запасу.

5. Вживання слів без урахування їх емоційно-експресивного або оцінного забарвлення.

У нашій школі провели цікавий захід - прогулянку в ліс (слово захід, доречний в діловому мовленні, зовсім недоречно в художній розповіді).

Помилки подібного роду пов'язані з недостатнім чуттям мови, з нерозумінням стилістичних характеристик слова та характерні для усіх категорій дітей із ТПМ.

6. Вживання діалектних і просторічних слів.

Усунення діалектизмів і просторічних слів можливе лише на основі знань про літературну мову.

Як бачимо, причини лексичних помилок неоднакові, а отже, неоднакові і способи їх виправлення і пояснення. Для їх попередження та усунення є загальний шлях, який полягає у створенні позитивного мовного середовища, мовному аналізі прочитаних і переказуваних текстів, з'ясування відтінків значення слів в тексті, ролі і доцільності саме цього, а не будь-якого іншого слова в даному контексті.

Якісний аналіз лексичних помилок та причин, що лежать в їх основі, надав нам змогу в подальшому визначити шляхи їх подолання.

Для обрахування рівня стану сформованості лексичної складової мовлення ми застосовували такі статистичні методи:

б) Визначення **показника рівня сформованості лексичної складової мовлення F** і вираховували його за формулою А.2.:

$$(A.2.) F=(n/m)100\%$$

Де F показник рівня сформованості лексичної складової мовлення; n – кількість дітей, мовлення яких характеризує показник певного рівня сформованості лексичної складової мовлення (високого, достатнього, середнього, низького рівнів); m – загальна кількість дітей у групі.

Порівняльні дані рівнів стану сформованості лексичної складової мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ та без порушень мовлення, одержані на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Порівняльні дані результатів констатувального етапу експерименту

Кількість дітей Блоки та рівні		Експериментальні групи			
		103 учня	%	52 учня	%
		учні із ТПМ		учні із НМР	
1 БЛОК	Високий	–	–	47	91
	Достатній	24	23	5	9
	Середній	30	29	–	–
	Низький	49	48	–	–
2 БЛОК	Високий	–	–	12	24
	Достатній	9	9	36	68
	Середній	36	35	4	8
	Низький	58	56	–	–
3 БЛОК	Високий	–	–	5	10
	Достатній	–	–	23	43
	Середній	37	36	16	31
	Низький	66	64	8	16

в) Було обчислено індекси сформованості лексичної складової мовлення (формула А3):

$$(A3.) I_{\text{лекс.скл.}} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_B + 3 \sum_{n=1}^k P_D + 2 \sum_{n=1}^k P_C + \sum_{n=1}^k P_H}{100 k}$$

де $I_{\text{лекс.скл.}}$ – індекс групового стану сформованості лексичної складової учнів.

k – кількість досліджуваних показників (компонентів), що впливають на стан сформованості лексичних умінь та навчок, тобто $k = 3$.

P_B – кількість дітей групи (у %), які досягли високого рівня за певним показником, P_D – кількість дітей групи (у %), які досягли достатнього рівня за певним показником, P_C – кількість дітей групи (у %), які досягли середнього рівня за певним показником, P_H – кількість дітей групи (у %), які досягли низького рівня за певним показником.

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними показників індексу групового стану сформованості лексичних умінь і навчок здійснювався таким чином,

[3,5;4), відповідає високому рівню сформованості досліджуваної якості;

[2,5;3,5) – достатньому рівню (I рівень);

[1,5;2,5) – середньому рівню (II рівень);

[1;1,5] - низькому рівню (III рівень).

Проведемо обчислення індексу групового стану сформованості лексичної складової мовлення дітей із ТПМ:

$$I_{\text{лекс.скл.}(ТПМ)} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_B + 3 \sum_{n=1}^k P_D + 2 \sum_{n=1}^k P_C + \sum_{n=1}^k P_H}{100 k} =$$

$$= \frac{3 \times (23 + 9) + 2 \times (29 + 35 + 36) + 1 \times (48 + 56 + 64)}{100 \times 3} =$$

$$\frac{96 + 200 + 168}{300} = \frac{464}{300} \approx 1,6$$

За аналогією знаходимо індекс групового стану сформованості лексичної складової мовлення дітей без порушень мовлення:

$$I_{\text{лекс.скл.}(НМР)} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_B + 3 \sum_{n=1}^k P_D + 2 \sum_{n=1}^k P_C + \sum_{n=1}^k P_H}{100 k} =$$

$$= \frac{4 \times (91 + 24 + 10) + 3 \times (9 + 68 + 43) + 2 \times (8 + 31) + 1 \times 16}{100 \times 5} =$$

$$\frac{500 + 360 + 78 + 16}{300} = \frac{954}{300} = 3,18$$

Для порівняння індекси групового стану сформованості лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ і без порушень мовлення подані в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Порівняльні дані індексів групового стану сформованості лексичної складової мовлення на констатувальному етапі експерименту

Група	Індекс групового стану сформованості лексичної складової мовлення			
	Низький 1-1,5	Середній 1,5-2,5	Достатній 2,5-3,5	Високий 3,5-4
Діти із ТПМ		1,6	–	–
Діти із НМР	–	–	3,18	–

Як свідчать результати констатувального етапу експерименту, відсутні показники високого індексу групового стану сформованості лексичної складової мовлення в обох групах дітей. Індекс групового стану сформованості лексичних умінь та навичок у класах учнів із ТПМ становить 1,6, що відповідає середньому показнику, тоді як у групі дітей без порушень мовлення цей показник становить 3,18, що відповідає достатньому показнику.

Таким чином, данні експерименту підтверджують, що діти із ТПМ мають значно нижчий рівень сформованості лексичної складової мовлення, на відміну від дітей без порушень мовлення.

г) Для перевірки обчислимо **відсоткову різницю індексів** за формулою А4:

$$(A4) V_r = \frac{I_{\text{лекс.скл.}}(НМР) - I_{\text{лекс.скл.}}(ТПМ)}{I_{\text{лекс.скл.}}(НМР)} \times 100\%$$

V_r – відсоткова різниця індексів: експериментальної групи дітей, які не мають порушень мовлення та експериментальної групи дітей із ТПМ.

$$V_r = \frac{3,1 - 1,6}{3,1} \times 100\% = 48,38\%$$

Відсоткова різниця індексів становить 48 %, що свідчить про велику різницю у сформованості лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ та вимагає формування нових підходів до організації та структурування процесу формування лексичної складової у молодших школярів із ТПМ на уроках читання.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу даних науково-теоретичної та методичної літератури з діагностування мовлення учнів молодшого шкільного віку з ТПМ, враховуючи сучасні уявлення лінгвістики, фізіології, психолінгвістики, загальної і спеціальної педагогіки та психології про лексичну складову як найважливішу в мовленнєвій діяльності, враховуючи її складну структуру, онтогенез та її значення в загальномовленнєвому розвитку нами було розроблено методику дослідження стану сформованості лексичної складової в учнів із ТПМ, показники та оцінні критерії, визначено загальні рівні виконання завдань методики.

Експериментальна діагностична методика, на відміну від існуючих, спиралася на програмовий матеріал уроків читання. Нас цікавило виконання завдань на основі роботи з текстом, що є провідним видом роботи на уроках читання, успішність виконання якого залежить від достатнього розуміння наявних в текстах різних типів лексичних значень слів та їх сполучень. Діагностична методика складалася із 3 змістових блоків, кожен з яких був спрямований на дослідження визначених нами складників лексичної складової. Провідними ефективними прийомами дослідження лексичної складової виступили: відповіді на запитання за змістом прослуханого твору, називання предметів з опорою на демонстрацію та ілюстрацію, пояснення семантики різних типів лексичних значень слів (абстрактних, узагальнюючих, багатозначних, прямих та переносних), знаходження, пояснення, самостійний підбір та введення в контекст антонімів, синонімів, епітетів, порівнянь та метафор.

Кількісний аналіз результатів виконання завдань методики засвідчив переважно середній рівень (57,4 % учнів) сформованості лексичної складової в учнів із ТПМ на відміну від дітей того ж віку з НМР. Активний словниковий запас дітей

із ТПМ значно відставав від активного словника молодших школярів із нормальним мовленнєвим розвитком. Значні труднощі виникали під час пояснення семантики окремих слів та словосполучень, ужитих у переносному, узагальнюючому та абстрактному значеннях. Обмеженість лексичних полів проявлялася в нездатності продовжити ряд, підібрати узагальнююче слово, утворити словесну асоціацію. Учні відчували значні труднощі у розумінні епітетів, метафор та порівняльних зворотів, неточно розуміли відтінки слів та відчували труднощі підбору та використання у власному мовленні лексико-семантичних явищ. Виявлено, що для більшості учнів із ТПМ характерним було неповне розуміння змісту прослуханих творів. Особливо складним для сприйняття виявився жанр байки, більш легким – казки, на що вказують відповіді на запитання за їхнім змістом. Найкращі результати розуміння змісту прослуханих творів засвідчили учні з ринолалією, відповідаючи на питання зв'язним, поширеним, близьким до тексту висловлюванням. У всіх обстежених дітей із ТПМ було виявлено грубі неточності у підборі необхідного поняття та фрагментарне пояснення лексичного значення абстрактних та узагальнюючих понять. Встановлено пряму залежність якості розуміння лексичного матеріалу від стану сформованості навички читання. Недосконалий спосіб (поскладове читання), численні помилки (пропуски частин слова, перестановки букв та складів, спотворення звуко-складової структури слів, читання за смисловою здогадкою) та низька техніка читання часто ставали причиною неправильного розуміння та неможливості пояснення значень окремих слів та словосполучень, що, в свою чергу, негативно впливало на якість розуміння змісту художніх творів. Особливо це стосувалося учнів других класів.

На відміну від учнів без порушень мовлення, для переважної більшості учнів із ЗНМ III рівня та моторною алалією характерним виявилось неточність розуміння та пояснення значень синонімів, антонімів, багатозначних слів, лише часткове знаходження їх в текстах, обмежена здатність уведення в контекст, що характеризує середній рівень сформованості лексичної складової мовлення. Дещо кращі результати показали учні із ринолалією та дизартрією, деякі учні із ЗНМ III рівня (20,3% учнів), що відповідало достатньому рівню. Переважна

більшість учнів із ЗНМ III рівня та моторною алалією продемонстрували значні труднощі в знаходженні серед ряду словосполучень епітетів до вказаного вислову, нездатність підібрати серед запропонованих порівняння та пояснити їх, знайти метафоричні словосполучення у контексті віршів та оповідань. У дітей часто виникала потреба у зразку відповіді, постійних підказках дорослого, вагання, невпевненість, іноді відмова від виконання завдання.

Результати проведеного діагностичного дослідження дали змогу виокремити найбільш *типові лексичні помилки*: словесні повтори; вживання слова в неточному або невластивому йому значенні (вербальні парафазії); неточне розуміння та використання антонімів та синонімів; порушення загальноприйнятого (фразеологічного) сполучення слів; вживання слів без урахування їх емоційно-експресивного або оцінного забарвлення; вживання діалектних і просторічних слів. У результаті аналізу експериментального матеріалу було з'ясовано, що допущені лексичні помилки зумовлені: звуженим обсягом експресивного словникового запасу, недостатнім рівнем мовленнєвої практики, дефіцитом уявлень про довкілля; недосконалим розумінням лексичного значення слова та труднощами його актуалізації без зорової опори; невмінням виділяти суттєві семантичні ознаки в структурі значення слова, здійснювати порівняння значення на основі єдиної семантичної ознаки; недостатньо сформованою навичкою читання; порушенням уваги, труднощами запам'ятовування та відтворення вербального матеріалу різної семантичної складності; недостатнім чуттям мови; нерозумінням стилістичних характеристик слова.

Недосконалість лексичної складової мовлення створює перешкоди для успішного засвоєння дітьми із ТПМ шкільної програми, формування в них міцних усвідомлених знань з рідної мови. Це вимагає розробки відповідних методів корекції лексичної складової мовлення у зазначеній категорії дітей, яка б враховувала виявлені лексичні особливості. Тому наступним етапом експериментального дослідження була розробка методики корекції лексичної складової у молодших школярів із ТПМ.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

3.1. Науково-теоретичне обґрунтування методики формувального експерименту.

У Державному стандарті загальної початкової освіти (2006) значна увага надається мовленнєвому розвитку учнів, важливою умовою якого є робота над збагаченням й увиразненням їхнього словника, формуванням умінь правильно, точно й образно використовувати лексику рідної мови під час продукування власних висловлювань. Володіння лексичним багатством рідної мови є невід'ємною ознакою високої мовної культури. Засвоюючи лексичні поняття, у дітей розвивається увага до слова і його значення, розширюється активний запас слів, виробляється вміння користуватися ними в усному і писемному мовленні [25].

Уроки читання відіграють важливу роль у формуванні лексикологічних умінь. Читання як навчальний предмет є невід'ємною складовою освітньої галузі «Мова і література» і має на меті підготовку учнів молодших класів до самостійного опанування знань з різних шкільних предметів шляхом отримання інформації з літературних джерел під час навчання у середніх і старших класах. Як відзначено у Державному стандарті спеціальної освіти, спеціальних програмах, метою читання як навчального предмету в початкових класах спеціальної школи для дітей з ТПМ є формування в учнів навичок читання як першооснови читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини, корекції особливостей її розвитку засобами художнього слова. Водночас читання є унікальним засобом опанування інших навчальних предметів і пізнання навколишньої дійсності [24, 25, 90, 91].

Л. Іванова, Г.Коваль, Т. Суржук відмічають читання як один з головних компонентів формування мовленнєвої діяльності школярів (слухання, мовлення, читання і письмо), що забезпечують розвиток комунікативних умінь та навичок.

Читання виступає одним із основних інструментів удосконалення мовленнєвої діяльності, яка пропонує великі можливості для всебічного розвитку учнів, має велике загально-виховне значення. Для дітей з ТПМ через специфіку їх мовленнєвого розвитку проблема оволодіння процесом читання набуває особливої актуальності [34].

Аналіз спеціальної методичної літератури засвідчив недостатнє методичне забезпечення уроків читання щодо проведення лексичної роботи у класах для дітей із ТПМ. Це спонукало нас до розробки нового змісту корекційно-розвивальної лексичної роботи, що впроваджуватиметься впродовж всього навчального року на уроках читання в молодших класах [23, 33, 34, 37, 66, 69, 71, 73, 84, 94, 194].

Метою формувального етапу дослідження було розробити, теоретично обґрунтувати та апробувати методику корекції лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках читання.

Під час розробки даної методики ми спиралися на те, що збагачення словника молодших школярів – це не стільки кількісне збільшення або розширення мовленнєвого запасу учнів, скільки якісне удосконалення його змістовної сторони, лексичного значення (І.Глущенко, Л.Марченко, Н.Пархоменко, Н.Пахомова, О.Ревуцька, О.Романова, Н.Путкова, В.Тищенко, І.Холодар, М.Шеремет).

Реалізація даної мети передбачала вирішення таких завдань:

- 1) проаналізувати основні науково – теоретичні підходи до визначеної проблеми;
- 2) розробити методику формування лексичної сторони мовлення з урахуванням особливостей мовленнєвих перспектив учнів із ТПМ та можливостей використання методичної структури уроків читання;
- 3) провести корекційно-розвивальне навчання в рамках уроків читання й визначити його ефективність.

Враховуючи виявлені особливості лексичної складової мовленнєвої діяльності учнів 2-3 класів із ТПМ, було визначено *основні вимоги до змісту корекційного*

навчання (лексична ланка) на уроках читання при роботі з текстами різних жанрів:

1. Основна увага в корекційній роботі спрямовується на формування розуміння семантики слів, ужитих в прямому, абстрактному та переносному значеннях, шляхом пояснення їх значень, а також уміння використовувати їх відповідно до мовленнєвої ситуації в процесі ознайомлення зі змістом творів.
2. Лексичному розвитку сприяє робота з формування вміння оперувати лексичними явищами (синонімії, антонімії, полісемії), що впливає на ефективність роботи з текстами різних жанрів, представлених в „Читанках” (вміння розуміти головну думку, мораль, висловлювати власну думку до подій, героїв, що зображені в текстах).
3. Провідною ідеєю уроків читання є збагачення не стільки кількісного, скільки якісного лексичного запасу. Цьому сприяє створення різноманітних комунікативних ситуацій, розробка та використання завдань та вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвої активності учнів.

Під час розробки даної методики ми спиралися на програмові вимоги щодо формування лексичних знань, умінь та навичок в учнів 2-3 класів, а саме:

учні 2 класу повинні:

розрізняти слова, що називають предмети, ознаки, дії; *добирати* самостійно 4-6 слів, які відповідають на різні питання (*хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?* та ін.);

розподіляти ряд слів на 2 групи за смисловою ознакою; доповнювати кожну групу 3 словами;

доповнювати речення одним-двома словами за змістом;

розпізнавати слова, близькі і протилежні за значенням;

виявляти в ряду слів ті, що є близькими або протилежними за значенням;

розподіляти слова на групи за значенням та питаннями (за частинами мови);

розрізняти іменники, які відповідають на питання *хто?* і *що?*

змінювати (за зразком) іменники за числами (*один — багато*);

впізнавати слова, які відповідають на питання *який? яка? яке? які?*, окремо та в реченнях, у тексті;

правильно ставити питання до прикметників різного роду й числа;

знаходити серед прикметників слова з подібним і протилежним значенням;

добирати такі слова з допомогою вчителя та самостійно;

утворювати словосполучення іменників із прикметниками;

добирати до відомого предмета відповідні ознаки;

впізнавати слова-назви дій самостійно або з допомогою вчителя;

ставити до них питання;

виявляти і добирати синоніми й антоніми (*без уживання термінів*) зі значенням дії;

впізнавати в реченні, тексті службові слова, писати їх окремо від інших слів;

пов'язувати між собою слова, частини складного речення за допомогою службових слів;

впізнавати в реченні, тексті загальноживані прийменники, використовувати їх у мовленні.

Учні 3 класу повинні:

виявляти в тексті слова із прямим та переносним значенням, багатозначні слова, найуживаніші омоніми (омофони — *коса* (дівчини і знаряддя праці); омоформи — *моя мати* — *мати книжку*; омографи (*книжки* і *книжки*) — практично, у процесі навчальної роботи, без уживання термінів;

добирати синоніми й антоніми до загальноживаних слів;

використовувати їх в усному і писемному мовленні (навчальних творчих роботах);

пояснювати і вживати у власному мовленні опрацьовані за підручниками фразеологізми, зокрема, прислів'я;

пояснювати значення слів, опрацьованих у попередній навчальній діяльності;

користуватися прийомами тлумачення слів (добір синонімів, опора на морфемну будову тощо) та тлумачним словником;

добирати слова для точного вираження думки в усному і писемному мовленні;

виявляти у навчальних текстах, у мовленні товаришів по класу, у власному мовленні хибні, примітивні слова; *замінювати* їх літературними, нормативними [90, 91].

Плануючи лексичну роботу з учнями із ТПМ на уроках читання ми дотримувалися наступних **принципів**:

1. Психофізіологічного: врахування структури дефекту, використання в якості опори для навчання компенсаторних можливостей та структури мовленнєвої діяльності.

2. Психолого-педагогічних: наочності, доступності, послідовності, систематичності, індивідуального підходу, корекційної спрямованості навчання та виховання.

За для підвищення ефективності корекційного навчання учнів визначеної категорії було враховано вік, рівень інтелектуального розвитку та здатність учнів до засвоєння знань, умінь і навичок. Під час корекційного навчання поєднували матеріали спостереження і власного досвіду школярів із дидактичними вправами, які допомогли учневі зрозуміти семантичний зміст слів зі всіма відтінками його значень та підготували до правильного їх використання у побудові власного висловлювання.

В основу розробленої методики формування лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ покладено наступні **теоретичні положення**:

- про складну структуру мовленнєвої діяльності, операції сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання, які багаторівневі являють собою процеси, що мають ієрархічно організовану структуру (Т.Ахутіна, М.Візель, Л.Виготський, О. Леонтєв, О.Лурія, Є.Соботович, В.Тищенко, А.Шахнарович, М. Шеремет та ін.);

• про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей із ТПМ (В.Галущенко, Н. Жукова, С. Конопляста, Р. Лалаєва, С.Миронова, Н. Моїсеєнко, Н. Мікляєва, Р. Левіна, І.Марченко, О.Мастюкова, Є. Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Н.Пахомова, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.);

• про структуру мовленнєвого дефекту дітей із ТПМ та його вплив на формування мовної функціональної системи (Л.Андрусишина, Т. Ахутіна, Л. Виготський, Н.Жинкін, Н. Жукова, І.Зимня, С.Конопляста, Р. Лалаєва, О. Леонтєв, О.Лурія, Т. Сак, Є.Соботович, В.Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н.Чередніченко, О. Шахнарович, М.Шеремет та ін.);

• про становлення лексико-семантичної сторони мовлення у дітей (В.Воробйова, О. Лурія, В. Лубовський, О. Леонтєв, Є. Соботович, Н.Серебрякова);

• про слово як основну одиницю лексики та особливості засвоєння його семантики (Ф. Березін, О. Гвоздєв, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтєв, О. Негневицька, О. Рудякова, В. Русанівський, Є. Соботович, Ж. Соколовська, В. Тищенко, О. Уфїмцева, О. Шахнарович, Н. Юр'єва);

• про вплив мовленнєвих порушень на засвоєння лексичних знань дітьми із мовленнєвими порушеннями (І.Глущенко, К. Данїлкіна, С. Зорїна, Р.Лалаєва, Л.Лопатїна, Н.Нїкашина, Л.Парамонова, О.Ревуцька, Л.Спїрова, Н.Серебрякова, Н. Тарасенко, Л.Трофименко, І.Холодар, М.Шевченко, О. Шахнаровича). Звичайно, всі ці положення тісно пов'язані між собою, і важливу роль у цьому відіграє чїткїсть і системнїсть корекційно-розвивальнї роботи.

Пїд час розробки методики нами були використанї:

- психолїнгвїстична перїодизація засвоєння лексичнї системи мови;
- методики корекційно-розвивальнї та попереджувальнї навчання з розвитку рїзних сторїн мови, що були адаптованї і трансформованї нами для використання у роботї із зазначеною категорїєю дїтей.

У процесї пїдбору мовленнєвого матерїалу враховувалися:

- його відповідність до програмних вимог розділу „Читання” у молодших школярів із ТПМ;
- наявність лексем у зоні актуального або найближчого розвитку дитини з урахуванням доступності, інтересів, головних видів діяльності тощо. Це дозволяло максимально брати до уваги як можливості кожної дитини, так і її комунікативні вимоги.

Основними завданнями лексичної роботи на уроках читання були:

- 1) збагачувати та розвивати кількісний і якісний словниковий запас учнів;
- 2) формувати у дітей навички розуміння та практичного використання в мовленні слів, що вживаються у прямому, переносному, узагальнюючому та абстрактному значеннях під час читання та аналізу художніх творів різних жанрів;
- 3) розвивати лексичну системність та формувати лексико-семантичні поля з урахуванням словникового запасу, що є в учнів;
- 4) навчати дітей точному вживанню слів у мовленні, розширювати і закріплювати зв'язки між словами;
- 5) відбирати і використовувати лексико-стилістичні засоби та прийоми вираження змісту художніх творів різних жанрів, передбачених програмою.

Виходячи з поставлених завдань та на підставі аналізу науково-методичної літератури нами було розроблено *алгоритм дій* лексичної роботи на уроках читання, дотримання якого сприяло б уточненню і розширенню лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ.

Розкриємо його зміст.

I. Привертання уваги до лексичного значення слів передбачає:

- виявлення незнайомих слів і висловів;
- уточнення відтінків значень окремих слів і висловів;
- виявлення слів, ужитих у переносному значенні;
- знаходження слів синонімів та антонімів, з'ясування їх смислових відтінків;
- аналіз зображувальних засобів мови художнього тексту.

II. Розкриття семантики слів та висловів відбувається шляхом використання різних прийомів: покау предмета чи дії, позначених новим для

дитини словом, демонстрації малюнка, ілюстрації, слайдів із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, добір синонімів, антонімів, введення нових слів у контекст.

III. *Формування уміння практичного використання слова у різних контекстах* передбачає виконання лексичних вправ та завдань на добір слів із певним значенням.

IV. *Формування вміння використовувати засвоєну лексику у зв'язному мовленні під час роботи над змістом художніх творів* шляхом введення засвоєної лексики у речення чи тексти.

Відповідно до алгоритму лексико-семантичної роботи на уроках читання збагачення, уточнення та активізація лексичного запасу здійснювалась за такими напрямками:

1) розуміння та використання молодшими школярами з ТПМ різних значень слів (узагальнюючого, абстрактного, прямого та переносного) та лексико-семантичних явищ;

2) засвоєння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів вираження змісту художніх творів;

3) формування на цій основі лексичної системності та організації семантичних полів (на матеріалі змісту художніх творів).

Окреслені напрямки та етапи формування лексичної складової в учнів із ТПМ на уроках читання покладено в основу розробки методики формування лексичної складової в учнів із ТПМ в процесі вивчення художніх творів різних жанрів.

Розроблений *алгоритм* лексичної роботи співвідносився з поетапністю вивчення змісту художніх творів.

Перша дія розробленого алгоритму лексичної роботи відпрацьовувалась на підготовчому етапі роботи з текстом і передбачала виявлення вчителем у тексті незнайомих слів і висловів, уточнення їхніх значень. Приверталася увага учнів до слів, ужитих у переносному значенні, синонімів, антонімів, зображувальних засобів мови художнього тексту. Діти вправлялись у читанні цих слів, учитель при цьому слідкував за правильністю та способом читання.

Друга дія алгоритму відпрацьовувалась на етапі первинного синтезу та аналізу змісту твору. Окрема увага зверталась на лексико-семантичні явища полісемії, антонімії та синонімії, з'ясовувалися смислові відтінки цих слів.

На етапі аналізу художнього твору та вторинного синтезу учням пропонувалося виконання різних видів конструктивних синтетичних лексичних вправ та завдань, правильне виконання яких забезпечувало оволодіння учнями наступними діями алгоритму.

Учням, які відчували труднощі у складанні словосполучень та речень із заданою лексикою, надавалися зразки виконання завдання. Широко використовувались допоміжні прийоми (опорні словосполучення, схеми).

Четверта дія алгоритму відбувалась на етапі вторинного синтезу і полягала у відпрацюванні вміння використовувати засвоєну лексику у зв'язних висловлюваннях.

Формування основних компонентів лексичної складової мовлення та закріплення лексичних умінь відбувалось шляхом виконання учнями різних за складністю, характером та змістом лексичних вправ: від репродуктивних (спостереження за вживанням і значенням слів у готових реченнях та текстах) – до синтетичних конструктивних (складання речень із поданими чи підібраними словами з різним значенням, закінчення речень, добір синонімів, антонімів, вставлення їх в речення замість крапок) та творчих (самостійне складання словосполучень, тематичних ланцюжків, речень, текстів за опорними словами) при вивченні творів різних жанрів. Систематичне їх виконання надає можливості поступово нарощувати накопичені кожним учнем лексичні вміння.

Пропоновані лексичні вправи спрямовані на розширення і збагачення словникового запасу учнів із ТПМ, а головне – на вироблення в них умінь обирати зі свого словникового запасу ті слова, які найкраще відповідають змісту висловлювання – усного чи писемного.

Класифікація лексичних вправ, які використовувалися для формування лексичної складової на уроках читання у початкових класах учнів із ТПМ, представлено в таблиці 3.1.

**Класифікації лексичних вправ
при роботі над змістом художніх творів**

Критерії класифікації лексичних вправ			
За дидактичною метою (спрямовані на усвідомлення учнями із ТПМ функції слова у мовленні).	За характером розумових операцій, які здійснюють учні у роботі зі словом	За ступенем самостійності виконання завдання	За формою виконання
<p>1. <u>Вправи, спрямовані на пояснення значення слів:</u></p> <p>а) пояснити значення слова <i>клас</i> у текстах;</p> <p>б) вписати сполучення слів із дієсловом <i>спати</i>, спочатку вжитим у прямому, потім – в переносному значеннях;</p> <p>в) прочитати вірш, пояснити значення виділених слів;</p> <p>г) прочитати загадку, пояснити, які предмети названі словами-відгадками</p> <p>2. <u>Вправи, спрямовані на використання слів у власному мовленні:</u></p> <p>а) скласти речення із багатозначним словом (<i>машина, голка</i>);</p> <p>б) скласти речення з кількома словосполученнями (<i>вишневе дерево, вишневе варення</i>,</p>	<p>1. <u>Аналітичні вправи</u> (аналіз текстів чи їхніх уривків, уточнення відтінків у значенні слова, з'ясування мети вживання слів різних значень);</p> <p>2. <u>Синтетичні вправи</u> (складання речень із поданими чи дібраними словами різного значення, закінчення речень, добір синонімів, антонімів, вставлення їх в речення замість крапок);</p> <p>3. <u>Вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбулася заміна слів</u> (усунення</p>	<p>1. <u>Репродуктивні</u> (спостереження за вживанням і значенням слів у готових реченнях чи текстах: наприклад: з казки „Рукавичка” вписати синоніми до слова <i>прийти</i>, пояснити значення прислів'їв чи відгадати загадку і вписати антоніми парами).</p> <p>2. <u>Конструктивні</u> (складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, синонімів: наприклад: прочитати текст, замінити підкреслені слова антонімами, доповнити речення порівнянням).</p> <p>3. Творчі вправи (самостійне складання</p>	<p>1. Усні.</p> <p>2. Письмові.</p>

<p><i>вишнева хустка</i>); в) описати два предмети, використовуючи антоніми (<i>великий, новий, маленький, старий будинок</i>); г) скласти тексти за малюнком, використовуючи певні лексеми (<i>синоніми, слова в переносному значенні</i>).</p>	<p>недоречних повторень, уживання емоційно забарвленої й образної лексики</p>	<p>словосполучень, речень, текстів за опорними словами). Наприклад, скласти словосполучення з багатозначним словом, скласти текст-розповідь, опис чи міркування за малюнком, на основі власних спостережень.</p>	
--	---	--	--

Розробляючи методику корекції лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ, ми керувались тим, що використання зазначених лексичних вправ має системний характер, поступовість виконання від легших вправ до складніших, від дій за зразком до зростання самостійності і творчості. Зважаючи на те, що лексична робота проводиться на уроках читання, де в класі навчаються діти з різною мовленнєвою патологією, вчителю слід використовувати індивідуальний підхід, виходячи з мовленнєвих та інтелектуальних можливостей учнів із ТПМ.

3.2. Методика формування лексичної складової у молодших школярів із ТПМ на уроках читання

Експериментальне навчання проводилось у 2-3 класах спеціальної школи-інтернату I-II ступенів №7 м. Києва, Спеціалізованого навчально-виховного комплексу №26 м.Полтави, Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради, Харківської спеціальної ЗОШ-інтернату для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Експериментальну групу склали 52 учні із ТПМ, серед яких 76% учнів мали ЗНМ III рівня; 7,8% - дизартрію; 5,8% - ЗНМ III рівня. Дизартрія; 5,8% - ринолалію; 3,8% учнів – ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії. До контрольної групи увійшли 50 учнів із ТПМ такого ж віку, які не були охоплені спеціальним навчанням, але брали участь у прикінцевому функціонально-аналітичному етапі формувального експерименту.

Основною формою організації корекційного навчання були уроки читання, які проводились протягом навчального року згідно навчального плану (у 2 класі – 2 год. на тиждень, у 3 класі – 3 год. на тиждень). Зважаючи на те, що організація лексичної роботи має системний характер та планується з урахуванням принципу міждисциплінарного взаємозв'язку, корекційна методика передбачала проведення лексичної роботи також на уроках української мови та розвитку мовлення. Вагоме місце відводилось підгруповим логопедичним заняттям, на яких значна увага приділялася засвоєнню учнями різних типів лексичних значень та словесних понять, формуванню структури значення слова, оволодінню лексико-семантичними явищами. На всіх уроках та логопедичних заняттях відпрацьовувались уміння практичного використання засвоєного лексичного матеріалу. Враховуючи складність мовленнєвого порушення, окремим учням (переважно із моторною алалією) пропонувались індивідуальні заняття, які тривали 15-20 хв. три рази на тиждень.

Розробляючи методику корекції лексичної складової на уроках читання, ми керувалися освітньо-виховними завданнями уроків читання, специфікою художнього твору як твору мистецтва і особливостями сприймання художнього твору молодшими школярами із ТПМ.

Художній твір - це складне ціле, в якому всі його компоненти (ідейно-тематична основа, композиція, сюжет, зображувальні засоби) взаємодіють між собою. У творі образ не статичний, а динамічний. У процесі розвитку сюжетної лінії твору, образ розкривається перед читачем різнобічно. Дана особливість вимагає починати роботу над твором з цілісного його сприймання, тобто з синтезу (з читання твору повністю). Аналіз художнього твору слідує за синтезом і робить можливим перехід до синтезу більш високої якості (М.Вашуленко, В.Горецький, Н.Ігнатенко, О.Савченко, Т.Ладиженська, Н.Молдавська, Л.Лаптева, М.Львов, О.Сосковская, В.Науменко, М.Наумчук, І.Наумчук).

Розглянемо поетапність проведення лексичної роботи відповідно до етапів роботи над змістом художніх творів.

На **підготовчому етапі** в процесі сприймання нового художнього твору, емоційного налаштування на читання важливо привертати увагу дітей до лексичного значення слів, що передбачає виявлення незнайомих слів і висловів, уточнення відтінків слів, виявлення слів ужитих в переносному значенні, знаходження синонімів, антонімів, з'ясування їх відтінків.

На даному етапі актуалізуються знання, уявлення, почуття, які тією чи іншою мірою впливають на якість його опрацювання. Тому цей процес містить змістовий, емоційний і операційний аспекти. Перевага того чи іншого аспекту зумовлена жанровими особливостями твору, складністю змісту, його віддаленістю від життєвого досвіду дітей, тривалістю роботи над текстом.

Змістовий аспект підготовки має на меті приведення в активний стан опорних знань, необхідних для процесів розуміння і мислення в ході первинного сприймання і подальшої роботи над текстом; *емоційний* — сприяє відкритості почуттів для певної інформації, очікуванню позитивних вражень і переживань, дій, асоціацій, уяви; *процесуальний* — виражається у готовності правильно прочитати складні, маловживані слова, розумінні окремих слів та висловів, які потребують детального пояснення.

Разом із привертанням уваги до лексичного значення слів велика увага приділялася розкриттю семантики слів та висловів, нерозуміння яких заважатиме розумінню змісту тексту в цілому.

Існує кілька способів і прийомів пояснення значення слів. Їх використання залежить від віку і загального рівня розвитку дітей, характеру пояснюваного слова:

1. демонстрація предмета чи малюнка;
2. використання контексту;
3. найпростіший словотворчий аналіз;
4. тлумачення слів (коротке пояснення, використання словника тощо).

На нашу думку, для молодших школярів із ТПМ найефективнішими виявилися такі прийоми як демонстрація предмета чи малюнка та використання контексту.

Кожний зі способів реалізовувався завдяки використанню кількох різних прийомів залежно від конкретного змісту, а саме:

1. Пояснення значення слова шляхом демонстрації здійснювалося такими прийомами:

- а) показ натуральних предметів (дзига, бриль, канни, баклажан);
- б) показ чучел, макетів, муляжів (тетерук, стриж, шпак);
- в) показ малюнків, діапозитивів, слайдів (акула, окунь, ясен, явір, рись, козуля).

2. Пояснення значення слова шляхом використання контексту здійснювалося за допомогою різних прийомів:

а) конкретизація значення слова вчителем, оскільки учні на основі контексту, не завжди точно здатні пояснити семантику слова. На кшталт, у реченні „Періщить дощ, як із відра” діти пояснюють слово *періщить* як *іде, ллє*. За словами вчителя, *періщить* — *сильно б'є, січе*;

б) самостійне пояснення значення слова учнями. Зазначимо, що даним прийомом слід користуватися тоді, коли прозорий контекст підказує учням значення слова. Доречними у цьому плані є мовні цікавинки у віршах Т. Коломієць, у яких використовуються незвичні імена Дбайко, Поливайко, Посипайко, незвичайні персонажі Кудикало, Нікудикало, Неминалиця, Небувалиця, Крикла-зникла («Імена» А. Костецького), герої казок М. Носова «Як Незнайко був художником» та В. Струтинського «Про хлопчика Абихто» та ін. Під час роботи з цими творами учням із ТПМ пропонуються такі завдання: «Поміркуйте, як співвідноситься ім'я головного героя твору із його вчинками, словами».

У підручниках є кілька творів, які дозволяють зосередити увагу дітей на походженні географічних назв. Це розвиває не лише лексично збагатити мовлення, а й кругозір (напр. вірш Дмитра Білоуса „У назвах міст і сіл слова”);

в) введення невідомого слова у контекст.

3. Найпростіший словотворчий аналіз учні із ТПМ початкових класів здійснювався під керівництвом учителя, тому що навичками такого аналізу вони володіють недостатньо. За допомогою навідних питань та пояснень учні розуміли і розкривали семантику окремих слів (наприклад, *очеретянка* — *пташка, яка живе в очереті, через це її так назвали*). Цей прийом пояснення є досить ефективним. Він надає змоги не лише пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях однокорених, зовні схожих слів.

4. Тлумачення слів — найпоширеніший у шкільній практиці спосіб пояснення значення слів. Користуючись цим способом, ми пропонували використання таких прийомів:

а) розчленування загального поняття на часткові (птахи – це дятел ворона сорока, синиця, горобець);

б) підведення часткових понять під загальні (муха, оса, гедзь — комахи);

в) розгорнутий опис (школа – це місце, де навчаються учні);

г) добір слів-синонімів (підбір близьких за значенням слів, використання розгорнутого опису або підстановки нового слова у контекст, де всі слова дітям зрозумілі);

д) добір антонімів (зіставлення протилежних за значенням слів. Так, у процесі вивчення творів з теми «Оповідання про справи твоїх ровесників» (3 клас) доцільно використовувати такі пари антонімів: *чутливий* — *байдужий*; *грубий* — *ласкавий*; *користолюбний* — *щедрий*; *працелюбний* — *лінивий*; *сумний* — *веселий* та ін.);

е) пояснення шляхом перекладу з російської мови (в умовах білінгвізму);

є) з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів (тлумачний словник, виноски в читанках).

Відомо, що протягом 4-х років початкового навчання словник молодших школярів зростає від 3-7 тисяч до 8-15 тисяч слів. Це означає, що щоденно словник поповнюється майже десятком слів. Роль уроків читання у цьому процесі величезна, бо на кожному відбувається збагачення новими словами,

активізація і уточнення словника. Через інформаційно-пізнавальну функцію підручників уточнюється і розширюється коло найважливіших соціальних, моральних, народознавчих, екологічних уявлень і понять; засвоюються нові літературні поняття про жанрові особливості різних творів; вводиться чимало географічних і краєзнавчих відомостей. Так, серед соціальних понять базовими є поняття Батьківщини, рідного дому, символів українського народу. Наприклад, у темі «Що таке Батьківщина» (2 клас) тільки протягом перших двох уроків діти, читаючи твори різних жанрів, значно розширюють свій словниковий ряд щодо поняття «Батьківщина»: 1) Україна, Батьківщина, Вітчизна, рідний край, рідна земля; 2) рідне село, рідна домівка, рідна хата. Діти замислюються над широкими і образними асоціаціями: «Батьківщина – це труд і свято, Батьківщина – це мама й тато, це твої найщиріші друзі...» («Батьківщина» А. Костецького), «Батьківщина – це старовинна колиска, це люди, що жили до нас...» («Дідова колиска» В. Сухомлинського). Таким чином у молодших школярів значно розширюються семантичні поля та лексична системність

Відзначимо, що у змісті першої частини «Читанки» для 3 класу до текстів подано пояснення понад 50 слів. На рівні елементарних наукових уявлень діти ознайомлюються із значенням майже 40 термінів: *словник (тлумачний, тематичний, етимологічний), бібліотека (абонемент, читальний зал, каталог, шифр), усна народна творчість (чарівні казки, народні пісні, прислів'я, загадки, скоромовки), літературна казка, п'єса-казка, байка, байкар.*

Завдання та прийоми першого етапу представлено в додатку Д.

На **другому етапі** роботи над художнім твором (**первинний синтез**) відбувається ознайомлення учнів з конкретним змістом твору, його сюжетною лінією на основі цілісного сприймання тексту, з'ясування емоційного впливу твору.

Первинне сприймання тексту, як правило, забезпечували таким прийомом, як читання вчителем уголос. Під час читання твору книги у дітей закриті, їхня увага повністю зосереджена на слуханні твору. Вибір такого прийому для первинного сприймання аргументуємо недосконалістю навички

читання у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ. Однак, на більш пізніх етапах навчання використовували інші прийоми: читання тексту спеціально підготовленими дітьми; ланцюжком; комбіноване читання. У цьому випадку для читання обирали діалоги, описові уривки, початок твору, заключні рядки твору (кінцівка).

Інколи для первинного сприймання було використано аудіо запис читання тексту майстром художнього слова.

Для перевірки якості первинного сприймання художнього твору, а саме: усвідомлення його загального змісту, розуміння емоційної реакції дітей на твір, ми використовували бесіду, що складається з 3-4 запитань, які спрямовані на з'ясування розуміння змісту прослуханого або прочитаного твору, семантики слів та висловів, використаних у різних значеннях.

На цьому етапі використовувалися переважно усні аналітичні та репродуктивні вправи. Продовжувалася робота з пояснення семантики слів, зокрема велика увага зверталася на з'ясування розуміння лексики емоційно-оцінної лексики героїв твору, емоцій та почуттів автора, а також на виявлення особистісного ставлення до прочитаного. При цьому варто зауважити, що у другому класі ми формулювали запитання, спрямовані на виявлення власного враження від твору, а у 3 класі – запитання, спрямовані на виявлення розуміння та використання лексики для позначення емоційної сфери героїв чи автора, емоційного співпереживання.

Завдання та прийоми другого етапу представлено в додатку Е.

Отже, основним завданням щодо формування лексичної складової на перших двох етапах є привертання уваги до лексичного значення слова та усвідомлення учнями їх семантики.

Центральним етапом лексичної роботи на уроці читання є **третій етап - аналіз художнього твору**. На цьому етапі основна увага приділялася формуванню вміння практичного використання слова в різних контекстах в процесі роботи над антонімами, синонімами, багатозначними, узагальнюючими, абстрактними словами, епітетами та порівняннями. Також на цьому етапі

відбувалося встановлення причинно-наслідкових зв'язків в розвитку сюжету; з'ясування мотивів поведінки дійових осіб та їх провідних рис, розкриття композиції твору, аналіз зображувальних засобів в єдності з розкриттям конкретного змісту і оцінкою мотивів поведінки героїв.

Аналіз художнього твору проводився за логічно завершеними частинами. Частини визначалися, виходячи зі змісту і структури твору. Кожна частина читалася вголос одним учнем, інші діти слідували за читанням по книзі. Після завершення читання відбувався аналіз прочитаної частини. Найдоцільнішим прийомом аналізу твору була постановка запитань до прочитаної частини. Питання допомогли дітям усвідомити факти твору, осмислити їх з точки зору його ідейної спрямованості, тобто зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки, усвідомити позицію автора, а також виробити власне ставлення до прочитаного.

Аналіз художнього твору проводився після емоційного первинного сприймання тексту. Спираючись на безпосереднє розуміння змісту твору та його лексичного багатства (наявність антонімів, синонімів, багатозначних, абстрактних, узагальнюючих слів, епітетів, порівнянь), подальша робота спрямовувалась на поглиблення та уточнення змісту прочитаного. Після першого читання залежно від літературного твору, його жанру, теми, складності, пропонувалися завдання, які спрямовані на засвоєння лексики, спрямованої на позначення емоційного впливу твору на учнів.

У ході аналізу використовувалися такі прийоми, як мовчазне читання, вибіркоче читання, словесне малювання, в деяких випадках читання в особах, постановка питань до тексту самими учнями. Останній прийом виявився показником глибини усвідомлення змісту тексту дітьми.

В процесі аналізу використовувалися такі види роботи з текстом:

Вибіркове читання - читання частин тексту у відповідності до завдань. Завдання були спрямовані на з'ясування фактичного змісту, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, на розкриття художніх особливостей твору, власного ставлення учнів до прочитаного.

Вибіркове читання використовувалося на всіх етапах роботи над текстом і може бути різного ступеня складності. Найбільш простим воно було у тому випадку, коли необхідна частина тексту (або одне речення) є відповіддю репродуктивного характеру. Ускладненим варіантом такого типу було вибіркове читання, пов'язане з пошуком невеликих частин тексту, об'єднаних тематично.

Більш складним виявилось вибіркове читання, в основі якого лежить підбір матеріалу, пов'язаного з причинно-наслідковими відносинами, а також такий, що вимагає порівняння фактів, узагальнення. Наприклад, учні підбирали слова, щоб показати характеристику певної дійової особи, змалювати її вчинки.

Вибіркове читання ефективно використовувалося в комплексі з іншими видами робіт, зокрема зі складанням плану (пункт плану - це речення з тексту), з ілюструванням (учні малюють і підбирають з тексту слова-підписи до свого малюнка), зі складанням характеристики героя (підбирають лексику, що характеризує певну сторону поведінки дійової особи, мотиви її поведінки), з розкриттям ідеї твору (підбирають потрібні рядки) тощо.

Відповідь на запитання своїми словами, поряд з вибірковою читанням - найбільш поширений вид роботи з текстом, що дозволяв розвивати вміння висловити свою думку з приводу прочитаного, оцінювати дійових осіб, співвідносити життєві картини, зображені автором, з ідеєю твору і т. д.

Слід відзначити, що ми враховувати критерії, які доцільно ставити до запитань тексту і в цілому до такого виду роботи над твором. Перш за все, запитання повинні бути цілеспрямовані і ставитися в певній системі. Послідовність запитань зумовлена цільовою установкою вчителя. Якщо вчитель ставить за мету допомогти учням у розумінні мотивів поведінки героїв у підсумку підвести дітей до розуміння ідеї твору, то і запитання повинні носити причинно-наслідковий характер. Поряд із запитаннями причинно-наслідкового характеру, використовувалися і запитання, що вимагають лише відтворити текст.

Досить результативною щодо лексичного розвитку при роботі з текстом була постановка запитань самими учнями. Необхідно підкреслити важливість

цілеспрямованого навчання постановці запитань, що охоплюють всі сторони твору, і зокрема художньо-зображувальні засоби.

Ілюстрування тексту використовувалося в двох варіантах: словесне і графічне. Словесне малювання - це складний вид роботи, що вимагає чіткого відтворення картини за допомогою слів та можливий лише за умови цілковитого розуміння змісту тексту, зовнішнього вигляду дійових осіб, їх характеристики. Ілюстрування використовувалося з різною метою: як основа при складанні плану, при підготовці до переказу, для уточнення умов, у яких відбуваються події тощо. Таким чином, ілюстрування супроводжувало певний вид роботи з текстом або було самостійним. Прикладом використання ілюстрування як самостійного виду роботи є змалювання словесної або графічної картини до уривку тексту, що найбільше сподобався, і підбір до неї слів автора.

Працюючи з текстом, ми чітко ставили те комунікативне завдання, яке й визначатиме особливість сприймання його школярами.

Під комунікативним завданням у цьому випадку слід розуміти наступне: де, коли, з якою метою буде використана отримана з тексту інформація. Якщо ставили за завдання спонукати учнів до пошуку необхідних відомостей, до збагачення знань (пізнавальна функція), то воно було конкретизоване в таких типах завдань:

- прочитати текст і дати відповідь на запитання (їх можна записати на дошці);
- прочитати і пригадати, що про прочитане було відомо раніше;
- усвідомити, що нового дізнались про те чи інше явище (образ, вчинок, ситуацію, час, якість тощо) у процесі читання.

Якщо для вивчення пропонувався твір, збагачений соціально-побутовою лексикою, вирішувалося завдання залучити дітей до соціального досвіду, спонукати їх до відповідних вчинків (регулятивна функція), то воно реалізувалося в запитаннях типу:

- Що спільного (відмінного) у вчинках героїв твору?
- Як про те чи інше явище сказано на початку твору і в кінці?

Якщо для вивчення пропонувався твір, збагачений експресивно-емоційною лексикою, то мета полягає у впливі на почуття учнів, а завдання формулюються таким чином:

- прочитати і висловити своє ставлення до прочитаного; прочитати і визначити, що і чому викликає сміх (смуток, радість, гнів);
- прочитати і визначити, які образні вислови та художні засоби роблять мовлення героїв твору яскравим, виразним, повільним.

Завдання такого типу потребували від учнів глибокого проникнення в зміст тексту, розуміння художніх засобів, повного розуміння прочитаного.

На цьому етапі важливе значення мають методично правильно організовані та проведені лексичні вправи, спрямовані на використання слів у власному мовленні, синтетичні та конструктивні вправи.

Завдання та прийоми третього етапу представлено в додатку Ж.

Етап вторинного синтезу є завершальним, **четвертий етапом** лексичної роботи, на якому відбувається формування вміння використовувати лексику у зв'язному мовленні під час роботи над змістом художніх творів шляхом введення їх у речення чи тексти.

На цьому етапі відбувалося узагальнення істотних рис дійових осіб, співставлення героїв і їх оцінка, з'ясування ідейної спрямованості твору, оцінка художнього твору як джерела пізнання навколишньої дійсності і як твору мистецтва.

Вторинний синтез - етап роботи, який припускає узагальнення за твором, його перечитування і виконання дітьми творчих завдань на основі прочитаного.

На цьому етапі використовувалися такі прийоми роботи, як бесіда, вибіркоче читання, порівнювання ідеї твору з прислів'ями, приказками, заключне слово вчителя.

Наприклад, після аналізу оповідання Є.Гуцала "Перебите крило" можна звернутися до дітей з питаннями і завданнями:

- З якого моменту ми починаємо співчувати Денису? Знайдіть в тексті цей епізод.

- З яких рядків тексту можна довідатися про нетерпляче чекання Дениском прильоту лелек?

- Знайдіть першу розмову Дениска з Олегом. Чиї слова треба прочитати, передаючи почуття радості і образи, а чиї - із зневагою? Чи були вони хорошими друзями?

- Перечитайте в особах уривок від слів "А чого це ти лелек у хаті тримаєш?" до "Увечері батько..." Якими ви уявляєте собі хлопчиків під час цієї розмови?

- Які вчинки Олега засвідчують, що він усвідомив свою провину?

- Підберіть до оповідання прислів'я, найбільш відповідаючи до його головної думки:

Умів помилитися - уміє і виправити.

Для всякого діла потрібні знання.

З добрим дружисьь, а лихих стережисьь.

Ефективним видом лексичної роботи з метою уточнення і розширення словникового запасу учнів із ТПМ було **перечитування** як особливий вид читацької діяльності. Звертання до тексту було обґрунтованим новим поставленим завданням, наприклад, підготовкою до читання в особах, до переказу, до виразного читання, відбору матеріалу для характеристики головних героїв. Повторне перечитування уривків обов'язково супроводжувалося бесідою з метою спонукання учнів до роздумів.

Слід зазначити, що широкого використання на уроках читання набули **творчі роботи** учнів із ТПМ на основі прочитаного, що передбачали діяльність дітей з твором, яка реалізує їх власне художнє ставлення до прочитаного.

Основними творчими роботами на уроці читання виступили :

- ілюстрування (словесне, графічне, музичне);
- складання монологічного висловлювання за твором від імені головного героя або одного із них;
- складання опису з елементами міркування, або розповіді з елементами опису;

- робота з ілюстрованими прислів'ями;
- постановка "живих" картинок;
- продукування діалогів протилежного змісту;
- тлумачне читання;
- читання-перекладування;
- складання плану, анотації;
- читання-інсценізація;

Закріпленню лексичних умінь сприяли **перекази**: детальні, стислі, вибірккові, з перебудовою тексту і з творчим доповненням. Переказ твору допоміг дітям закріпити у пам'яті зміст прочитаного у всіх його деталях і засвоїти логіку зразка та його мови. Варто звернути увагу на застосування всіх видів переказу протягом навчання. Якщо ми використовували вибіркковий, то залежно від етапу навчання запропонували дітям роботу над твором за запитанням чи завданням лише окремої частини (перекажіть ту частину оповідання, де йдеться про...; або: перекажіть ту частину, де є опис чи елемент міркування); переказування кількох епізодів з оповідання, об'єднаних спільною темою, за ілюстрацією підручника, паралельне (один учень розповідає все, що стосується одного героя, інший - другого і т. д.).

Творча діяльність учнів передбачала наявність спеціально організованої підготовчої роботи - з'ясування логічного змісту твору. Цьому сприяла робота над заголовком твору. Роботу над заголовком було проведено за планом, який був записаний на дошці або таблиці:

- Прочитайте заголовок і подумайте, про що може йтися в тексті.
- Пригадайте, що ви вже знаєте на цю тему.
- Поставте запитання, на які, на вашу думку, в тексті будуть дані відповіді.
- Спробуйте дати на ці запитання попередні відповіді до читання.
- Прочитайте твір. Зіставте висловлені вами припущення з реальним змістом.

На цьому етапі лексичної роботи в процесі вивчення художнього твору використовувалися вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбулася заміна слів, творчі вправи.

Усі види лексичних вправ, які використовувались протягом відпрацювання дій алгоритму, представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Види лексичних вправ в процесі засвоєння дій
алгоритму лексичної роботи на уроці читання**

1.	Спостереження за значенням лексичного поняття у зразках текстів різних жанрів.
2.	Добір (самостійний або з використання друкованих джерел) прикладів, що ілюструють певне лексичне поняття
3.	Відшукування конкретного слова в певній групі слів, словосполученнях, реченнях, зв'язних текстах. Застосовуються з метою закріплення знань в учнів із ТПМ знань про певні істотні ознаки кожного лексичного поняття.
4.	Групування лексичних явищ за певною ознакою.
5.	Відшукування та виправлення лексичних помилок і недоліків (у групах слів, словосполученнях, реченнях, текстах).
6.	Лексичний розбір (характеристика слова на основі знань про лексичні явища).

Завдання та прийоми четвертого етапу представлено в додатку 3.

Вказані етапи лексичної роботи в процесі вивчення художніх творів не є повним аналогом структурних компонентів уроків читання, оскільки над одним і тим же твором робота може проходити протягом декількох уроків і кожний урок буде мати свої навчальні завдання. Однак в цілому хід роботи

проходитиме від первинного ознайомлення з фактичним змістом твору через аналіз дійових осіб, мотивів їх поведінки до узагальнення і виділення ідеї.

На нашу думку, вказані етапи лексичної роботи мають забезпечити *сприймання і усвідомлення учнями змісту і взаємозв'язку із аналізом його форми*, тобто засобами відображення дійсності, позиції автора. Тому необхідно звертати увагу не тільки на те, про що йдеться у творі, а й як це відображено у сюжеті, композиції, образах дійових осіб, засобах виразності тощо.

На різних етапах вивчення художніх творів слід використовувати завдання, що полягають у *доборі і поясненні епітетів, порівнянь, метафор, синонімів, антонімів, слів, ужитих у переносному значенні, багатозначних слів, фразеологічних зворотів*. Ці завдання широко представлено в методичному апараті підручників. Вже у 2 класі, читаючи художні твори, діти практично ознайомлюються з епітетами, порівняннями, метафорами. Так учні із ТПМ з допомогою вчителя розуміють значення висловів: *солодка материна мова, солодкі хмарини з дощем, легенькі руки, лагідна сила, молоде яблуко, вітер чорногривий, слухняний руль, химерні корінці, ніжні вишивки* та ін. Для розвитку цього вміння використовуються завдання на добір означень до предметів, явищ, які використовуються для характеристики дійових осіб, визначенні головної думки твору. Наприклад, в процесі аналізу творів «Дощик» А.Малишка і «Дрібний дощик» Ю. Ярмиша спочатку учні із ТПМ підбирають поняття, що входять в лексичне поле слова *дощ*. Потім, після перечитування цих творів, лексичне поле розширюється словами-ознаками, взятих з їх змісту: *синій, смішний, добрий-добрий, дурненький, прохолодний, набридливий*.

Художні тексти широко представлені використанням *метафор*, у яких передається уподібнення одного явища іншому, що чимось схоже, нагадує його. Найчастіше це виявляється в тому, що дії людини переносяться на природні явища, якісь предмети. Наприклад, вірші Н. Забіли «Хто сильніший?», «Чотири пори року» побудовано на метафорах. Так, Весна - це *весела, гарна, кучерява, маленька дівчинка, яка біжить, сміється, сіє трави*, Літо - *гарна, струнка*

дівчина, Осінь - працююча молодиця, Зима - бабуся лагідна. Метафоричність мовлення є особливо характерною для казок та загадок.

Аналіз підручників з читання засвідчив наявність завдань, спрямованих на формування розуміння *синонімів*. У підручниках пропонуються два види завдань:

1) визначення у тексті слів, які по-різному передають якусь ознаку, дію.

Наприклад: знайдіть у тексті слова, які передають значення слова *говорити* (*бачити, дивитися, йти, шукати, допомагати, шанувати* тощо);

2) добір синонімів до слова, що вжите у творі, з метою точнішого розуміння образу, яке він створює. Наприклад, до слова *дзвінка* (стежинка) („Ліщина” С. Жупанина) третьокласники добирають синоніми *весела, радісна*, до вислову *тріпоче серце* („Птиця” Д. Павличка) — *сильно б'ється, дуже перелякане*; до слова *відкрите* (серце) („У дитячому театрі” Н. Забіли) — *щире, добре, турботливе*.

Доступні для молодших учнів із ТПМ завдання на добір *антонімів*, які використовуються обмежено, хоча текстовий матеріал дозволяє досить широко добирати пари слів, протилежних за значенням.

Привернення уваги до багатозначності слів є ефективним прийомом лексичної роботи. Якщо під цим кутом зору проаналізувати художній текст, то в нім є велика кількість багатозначних слів. Наведемо для прикладу багатозначні слова з творів розділу «Із скарбниці казкарів світу»: *укривав, сяє, спалахнув, золото, срібло, коло, рука, світлий, зірка, місяць* та ін. для уточнення значення багатозначних слів учням із ТПМ пропонується придумування речень з багатозначними іменниками, прикметниками, дієсловами. Наприклад, із словами: *вушко* (голки і дитини), *густий* (каша, гребінь, ліс, дощ), *дрібний* (дощ, сльози, картопля, причина), *голова* (людини, зборів, колони), *шукати* (річ, зустріч, відповідь), *росте* (людина фізично, розумово, морально, місто, почуття), *засинає* (людина, природа), *рум'яна* (зоря, квітка, дівчинка, пиріг), *тяжкий* (день, праця, мішок, характер) тощо.

Значна увага при роботі художніми творами приділяється ознайомленню зі значенням та використанням фразеологізмів, які надають мовленню виразності, в яких приховано виховний смисл, оцінне судження. В аналізі образних засобів прочитаних творів працюють над такими зворотами: *зробив, як кіт наплакав; росли, як з води; ані пари з вуст; мурашки поза плечима бігали; накивала п'ятами; дати відкоша; вскочив у халепу; братися за розум; не так сталося, як гадалося; ловити тав; рука руку мие; уберає очі; сам не свій; пускати півня; з'являтися на світ; лиха година* та ін. Розкриття їх значення змушує дітей замислитись, відшукати точні аналоги, а це розвиває одночасно лексичну складову мовлення і мислення.

Зміст багатьох текстів творів з „Читанки” відзначається своєрідністю використання порівняння як художнього засобу. Порівняння ці різноманітні за своїм значенням, формою виразу і стилістикою. За допомогою цього художнього засобу письменники привертають увагу читача до певних суттєвих ознак предметів, яскравіше зображають зовнішність героїв, їхній внутрішній світ, риси характеру. Плануючи роботу над порівняльними висловами, спочатку необхідно вчити учнів знаходити їх у тексті. Слід врахувати, що діти часто знаходять лише порівняння, приєднані сполучниками *як, мов, ніби*, а безсполучникових або розгорнутих порівнянь, які виступають у ролі обставин, часто не помічають. Ефективними для формування розуміння семантики та вміння її розкривати є ігрові вправи типу: „Знайдіть якомога більше предметів, що схожі на ...” або „Відгадайте, що це: „Ми задумали те, що схоже на ...”. Якщо учень називає правильну відповідь, він має обґрунтувати свої міркування. Такі завдання спонукають школярів із ТПМ до вдумливого читання, розвивають спостережливість у сприйманні образних засобів, здатність до влучного уподібнення та використання необхідних лексичних одиниць. Заздалегідь необхідно з'ясувати, які з порівняльних зворотів потребують додаткових роз'яснень.

Оскільки уроки читання ґрунтуються на вивченні художніх творів різних жанрів, що сприяють всебічному лексичному розвитку, розглянемо основні

етапи та зміст лексичної роботи в процесі вивчення кожного жанру на кожному з них.

Лексична робота в процесі вивчення **оповідання** на уроці читання залежить від його жанрової специфіки і включає визначені далі етапи.

1. Підготовча робота до читання. У короткій вступній бесіді чи розповіді вчитель стисло вводив учнів у коло тих обставин, за яких відбувається описана у творі подія, створює певний настрій, викликає почуття для відповідного сприймання твору, виявляє та тлумачить можливі незрозумілі слова, уточнює їх за допомогою різних прийомів (показ предмета чи дії, демонстрація малюнка, ілюстрації, слайдів із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини).

На цьому етапі пропонуються наступні лексичні завдання:

- Розглянь предмети (малюнки) та назви їх.
- Прочитай та поясни значення слів.
- Складовий аукціон. Із даних складів утвори слова та поясни їх.
шит, зо; ля, шко, рі; ди, на, ти; ка, книж; та, пар; ка, руч..

2. Читання оповідання. Глибоко емоційні оповідання, насичені драматичними подіями, діалогами, перший раз читає вчитель. Під час підготовки до читання визначається структура тексту: поділ його на смислові частини, відокремлення їх при читанні за допомогою пауз, логічних наголосів на найважливіших місцях. Текст про знайомі дітям факти читають самі учні.

3. Перевірка сприймання навчального тексту може здійснюватися у короткій бесіді за прочитаним:

- Про що оповідання?
- Назвіть головних героїв оповідання?
- Які події зображено в оповіданні?
- Коли ви раділи, сумували?
- Яке місце у творі вас особливо вразило? тощо.

4. Робота над текстом оповідання. Повторне читання і цілеспрямована робота над всебічним усвідомленням тексту, його логічної, образної, емоційної сторін.

У центрі уваги також зміст та ідея твору, композиція, образи, мова. Відповідаючи на питання вчителя, учні вдумливо читають твір, виявляють ще непомічені до цього факти, образні деталі, художні засоби, описи природи.

Літературознавчий аналіз твору проводиться в **єдності змісту й форми**. Основну увагу під час аналізу твору звертаємо на вчинки героїв, складання їх характеристик згідно з літературним портретом, розуміння поведінки, усвідомлення позиції автора. Варто з'ясувати не тільки те, **що** говориться про дійову особу, а й саме **як** сказано, тобто, які мовні засоби використав письменник для відтворення настроїв, почуттів (слова в переносному значенні, порівняння, метафори, епітети, антоніми, синоніми, пестливі, грубі, зневажливі слова тощо).

У результаті вдумливого перечитування оповідання діти усвідомлювали головну думку, в них формувалося своє ставлення до героїв твору.

Під час опрацювання тексту оповідання доцільним було:

складання логічної партитури читання (визначення пауз, логічних наголосів, мелодики та темпу читання);

лінгвістичний аналіз тексту;

різноманітні види читання (вибіркове, творче, коментоване тощо);

підготовка до виразного читання;

виразне читання за опрацьованою партитурою;

складання плану;

переказ тексту;

літературно-творча діяльність учнів у зв'язку з прочитаним;

На цьому етапі пропонуються наступні лексичні завдання:

- підібрати до запропонованих або виділених слів слова, що мають близьке значення, пояснити їх, скласти з ними речення (наприклад, дружити – приятелювати, товаришувати, брататися, подругувати);

- самостійно знайти слово, що має близьке значення до словосполучення та поясни його (наприклад, *йому треба воля* - *роздолля*);

- знайти багатозначні слова, пояснити їх, скласти з ними речення (наведемо приклад на матеріалі оповідання „Сьома дочка”: Поясни значення слова *місяць*. Поясни в якому ще значенні вживається це слова: *Повернулась додому аж через місяць*. Поясни значення слово *гості*. Поясни в якому ще значенні вживається це слова: *Ось поїхала одного разу мати в гості до сина*).

- знайти слова абстрактного значення, пояснити їх, скласти з ними речення;

- прочитати уривок з твору та співвіднести з певним словом абстрактного значення (наприклад, „ ... Пташка швидко літала до гнізда, щоразу приносила по волосинці. Петрик від подиву й хвилювання стояв, широко відкривши очі ...”. Мовленнєвий матеріал: подив, гнів, радість, здивування);

- підібрати слова, що характеризують головних героїв твору;

- знайти слова, що характеризують певні риси дійових осіб (наприклад, охайність, злість);

- описати своє ставлення до головних героїв твору;

- до поданих слів чи словосполучень самостійно дібрати антонімічні словосполучення (Мені тяжко було без тебе - ..., Вона зняла з ніг матусі взуття – ..., Наш Андрійко вищий за Гната –)

- пояснити підкреслені словосполучення з протилежним значенням (наприклад, „Побачила Яринка серед викладеного одягу маленьку-маленьку сорочечку – трішечки більшу від маминої руки й трошки меншу від таткової”);

- прочитай та пояснити словосполучення, вжиті в прямому та переносному значеннях (наприклад, *золоті руки, золотава шкоринка, золоте зерно, золотий колос, золоте проміння сонячне*).

- самостійно підібрати порівняльні сполучення з текстів та з'єднати їх (наприклад,

Я скучила за тобою	як суха земля жде краплину роси
Я ждала тебе	немов маківка за сонячним променем
Я плакала за тобою	як троянді сниться краплина роси
Ти снилась мені	як маленьке пташеня за пташкою

Мені тяжко було без тебе як бджолі без квітки);

- скласти тематичну павутинку до слів (наприклад, *бібліотека - читальний зал, шифр, бібліотекар, книга, журнали, галети, абонемент*);

- прочитати вислови, пояснити, яких вони людей характеризують.

1. „ ... лінивому і нитку перервати важко ... ”
2. „ Лінивий сидючи спить, а лежачи робить”.
3. „ Ледачому завше ніколи ... Вранці рясно, в обід душно, а ввечері комарі кусають”.
4. „Сідайте, будь-ласка”.
5. „Ти справжній молодець, бо в тебе є совість”;

- прочитай уривок з оповідання, пояснити значення підкреслених слів, скласти з ними речення (наприклад, оповідання „Наше відкриття”:

1. - Чуєш? – шепоче Максимко і опускається навколішки. – Мурашня балакає.
2. Бачиш, багатоповерховий мурашник зводять.
3. Поки ми з Максимком так теревенили про науку, чую – одна мураха заповзла мені в тапку, друга по нозі полізла, третя
4. Максимко завмер, прислухається, де ці краплинки падають);

- пояснити образні вислови (наприклад, *небо голубе, небо синє-синє, небо чисте, небо холодне, в неба сумні сині-сині осінні очі*).

Підсумкова узагальнююча бесіда.

- знайти в тексті слова, що передають головну думку твору;
- пояснити прислів'я, приказки;
- відгадати загадку.

Проведення лексичної роботи в процесі вивчення **казок** подібна до організації лексичної роботи в процесі опрацювання оповідань. Після ознайомлення з текстом казки і тлумачення слів і виразів застосовуються вибіркове читання, відповіді на запитання (учнів і вчителя), складання плану (різних типів — малюнквого і словесного), різноманітні форми переказування. Зміст, мета і завдання кожного з цих етапів залежать від тексту казки.

Основне завдання полягає у формуванні свідомого розуміння тексту казки, всіх слів та висловів, вжитих в різних значеннях, чіткому уявленні послідовності розгортання подій і мотивів дій персонажів. З цією метою використовуються питання, відповіді на які підкажуть, чи зрозуміли діти сюжетну канву твору і змальованих картин.

У роботі над казкою, зокрема над її лексичною наповнюваністю, широко застосовуються прийоми інсценізації й драматизації. Інсценізація — це переробка будь-якого твору для сцени або кіно. Можна запропонувати учням із ТПМ створити мізансцени для уявної вистави чи кадри для можливого фільму. У захоплюючому створенні сценарію відкриваються можливості практичного використання засвоєної лексики при складанні плану та відтворенні змісту твору. Під драматизацією розуміють передачу подій, розказаних у прозовому чи віршованому творі, у драматичній формі, тобто в особах. У цих випадках доречно скористатися масками, деталями костюмів героїв казок.

В процесі вивчення казок пропонуються наступні лексичні завдання:

- прочитати казку та назвати її головних героїв (наприклад, із казки „Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку” вписати головних героїв: дівчинка Наталочка, ...).

- прочитати уривок із казки, співвіднеси зміст прочитаного уривку зі словом, що має абстрактне значення (наприклад, із казки „Зайчаткова хатка”: „...У-у-у! – розсердився Вовк і шпурнув книжку далеко в куці. – Забирайся, а то з’їм.”);

- знайти в казці слова, що характеризують певний процес, явище (наприклад, із казки „Легкий хліб” знайти слова, що характеризують процес виробництва хліба. Порівняти та пояснити значення таких висловів: *легкий хліб, легка пір’яна, легка задача*).

- скласти тематичну павутинку до слів (наприклад, із казки „Як лиска голосок собі кувала” до слова *коваль* – *ковальня, ковадло*);

- на основі прослуханої казки скласти та пояснити прислів’я, знайти в ньому слова та вислови, що мають протилежне значення (наприклад, *Зробиш кайся* –

не добро, начувайся лихо – вдієш. Назвати та записати в лівий стовпчик добрі вчинки, а в правий – лихі);

- прочитати казку „Лисичка”. Самостійно підібрати до вказаних словосполучень із казки такі, що мають протилежний зміст та сполучи їх.

	Прилягла на дорозі
Лягла на дорозі	Стала на дорозі
	Танцювала на дорозі

	Поклав лисичку
Узяв лисичку	Забрав лисичку
	Побив лисичку

	Прийшов додому
Приїхав додому	Прибув додому
	Поїхав з дому

- знайти в казці слова з близьким значенням, пояснити їх, скласти з ними речення (наприклад, в казці „Чи є зима?” знайти слова, що мають близьке значення до слова *зукати*);

- прочитати уривок із казки, пояснити виділені образні вислови, підібрати до них слова що мають близьке значення (наприклад, 1. Зрозумів осел, що *лихим вітром віє*, втік від господаря та й подався до Бремена. 2. „Ой – відповідає пес, - старий я став, що не день, то більш *занепадаю на силі*, от мі хазяїн надумав мене вбити”);

- прочитати уривок з казки та співвіднести його з певним лексичним поняттям (наприклад, із казки „Кривенька качечка”: 1. Були собі дід і баба. І не було в них дітей. От вони собі сумують. ...2. Вони тоді взяли гніздечко та й укинули в піч, воно там і згоріло. Коли ж іде дівчина з водою. Ввійшла в хату, побачила діди й бабу та зараз до гніздечка – аж гніздечка немає. Вона

тоді як заплаче. ...- Я б довіку жила б у вас, якби ви не спалили мого гніздечка та не підглядали за мною, а тепер, - каже, - не хочу!);

- назвати головних героїв казки та охарактеризувати їх (наприклад, із казки „Кобиляча голова”: Назвати головних героїв, підібрати слова для характеристики бабиної та дідової дочок.

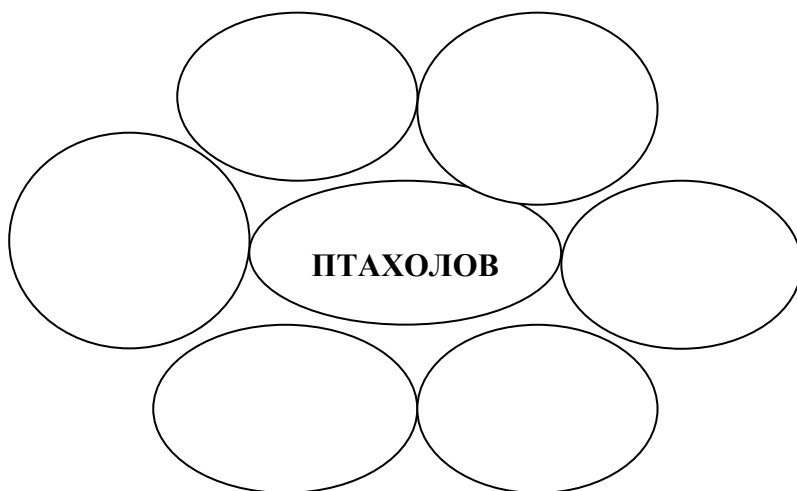
Записати в правий стовпчик слова, що характеризують дідову дочку, а в лівий – бабину.

Дідова дочка	Бабина дочка
1. благодійна	1. злостива
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Пояснити з якою з дочок ти себе можеш порівняти. Чому?

- прочитати казку, пояснити значення виділених слів (наприклад, завдання до казки „Закляття золота й вогню”.

1. Пояснити слова *лісник, садівник, рибалка, птахолов*. Підбери узагальнююче слово до них та продовж даний ряд.
2. Підбрати узагальнююче слово до слів *дрізд, коноплянка, дятли, синиці, соловейки, сорокопуди, мухоловки*. Продовж цей ряд.
3. На пелюстках чарівної квітки розмісти головних героїв казки.



- на основі прочитаних казок підбери слова-характеристики головних героїв (наприклад,

Доброта	
Незграбній	ВЕДМІДЬ
Хазяйновитість	
Пильність	ЛИС
Хитрість	
Підступність	БАБУСЯ
Уважність	
Доброзичливість	ПЕСИК

- знайти в тексті казки слова, що мають близьке значення, пояснити їх та скласти з ними речення (наприклад, із казки „Колосок” самостійно знайти в тексті слова, які мають слова близьке значення: *круtilись, стрибають, почали робити, нероби, говорити*. Слова для довідок: *вертілись, ледарі, до роботи братися, веселяться-танцюють, спитав, пропищав, сказав, закричав, відказали*);

- прочитати речення з казок та пояснити виділені словосполучення та підбери до них такі, що мають близьке значення (наприклад, „Мишенята теж часу не гають: пісні співають, танцюють (не марнують, не витрачають, не переводять, не марнотратять)”);

- знайти словосполучення, вжиті в прямому та переносному значеннях, пояснити їх, скласти з ними речення: (наприклад, із казки „Колосок”):

1. Знайди словосполучення в прямому та переносному значенні.

2. Вкажи, яке із запропонованих словосполучень мають пряме, а яке переносне значення.

А) Спочатку всіх піснею будив – голосно співав, щоб усіх розбудити

Б) У довгу лозу гратися – в ігри гратися

3. Самостійно утвори словосполучення в прямому та переносному значенні.

Запищали (мишенята, півник, двері)

Посадив (пирого, дерево);

- прочитати речення, знайти пояснити в ньому багатозначне слово, скласти з даним словом речення (наприклад, „А як піч витопилась, посадив у неї пироги.

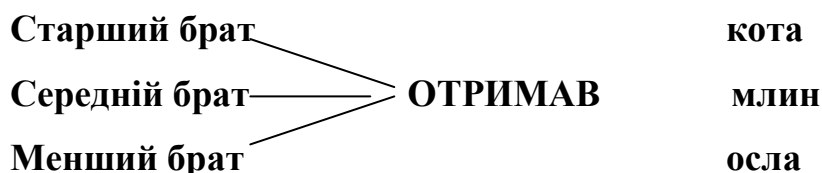
Хлопчик купив паугу та посадив її в клітку);

- прочитай уривок із казки, поясни виділені образні вислови (наприклад, із казки „Лисиця та їжак”: „...Поверталася стара лисиця з невдалого полювання у животі бурчить від голоду. Іде солодкими очима позирає. Назустріч їжак...”.

- прочитати казку, самостійно підібрати слова для характеристики головних героїв.

Наприклад, прочитати казку „Кіт у чоботях”.

1. З’єднати, як сини поділили між собою спадщину:



2. Охарактеризувати кожного сина.

3. Пояснити слова та знайди їх в тексті. Вкажи до кого з головних героїв вони відносяться:

Померти голодною смертю

Дуже гордий зі своєї здобичі

4. Якими словами можна сказати про маркіза. Знайти опис маркіза у тексті та прочитай його.

- прочитати казку підібрати слова, що передають почуття представлені в ній, пояснити значення виділеного вислову.

Наприклад, казка „Зачарована красуня”.

... І сталося так, як сказала жаба: королева народила дівчинку, та таку гарну, що король нетямився з радощів і справив пишний банкет.

1. Знайти в тексті та прочитати, якими подарунками була нагороджена дитина. Пояснити розуміння понять *доброчесність*, *краса*, *багатство*.

2. Прочитати речення. Знайти в них слова, що мають декілька значень. Скласти з ними власні речення.

А) Обдивилася всі кімнати й покої і нарешті прийшла до однієї вежі.

Б) В замку стримить іржавий ключ.

В) Цей сон охопив і весь замок.

3. Прочитати та пояснити речення. До виділених слів підібрати слова з протилежним значенням. Пояснити, як змінився зміст речення та чи відповідає він головній думці. .

А) Король, *щиро* бажаючи вберегти *любу* дитину від *нещастя*, видав наказ: спалити всі веретена в цілому королівстві.

Б) Вони справили *пишне* – *препишне* весілля і жили *щасливо* аж до самої смерті.

В) *Красуня розплющила* очі, *прокинулась* і *привітно* глянула на нього.

4. Пояснити вислови: *нетямився з радощів, не до снаги*.

Вірш – це короткий поетичний твір, поділений на рядки, які римуються.

Особливу складність являє собою навчання учнів із ТПМ читати і розуміти вірші. При цьому увагу слід зосереджувати на:

- осмисленні змісту тексту (смісловий аналіз);
- з'ясуванні структури (композиційний розбір);
- емоційно-образному аналізі в поєднанні з розбором мовних, композиційних, лексико-стилістичних засобів;
- виразному читанні тексту (на основі різних видів аналізів).

Якщо враховувати зазначені вимоги, то лексичну роботу слід проводити відповідно до такої методики опрацювання вірша:

1. Вступне слово вчителя про автора, спрямування на усвідомлення змісту, виявлення та тлумачення можливих незрозумілих слів з тексту (сприяє розширенню уявлень про зображувані події та явища, викликає інтерес до автора та вивчення його твору).

На цьому етапі пропонуються наступні лексичні завдання:

1. Розглянь предмети (малюнки) та назви їх.

2. Прочитай та поясни значення слів.

3. Складовий аукціон. Утвори слова, поясни їх значення та склади з ними речення.

МОВНА	НЕВГА
МЕННО	ДОСТЕ
НЕННИЙ	НЕЗБАГ
ТЕЖНА	БЕН

2. Зразкове читання (краще напам'ять) вірша **вчителем** за опрацьованою партитурою (первинне читання).

3. Читання вірша учнями мовчки, відповіді на 1-2 запитання для з'ясування основного змісту тексту:

- Про що дізнались?
- Про які події розповідає автор?
- Про кого розповідається у вірші?

Читання вірша **всіма учнями напівголосу**, відповіді на 1- 2 питання для усвідомлення елементів тексту.

На цьому етапі пропонуються наступні лексичні вправи.

1. Прочитати вірш. Назвати головних героїв. Пояснити, чому автор використав такі імена (Наприклад, на основі вірша „Хто розсипав роси” пояснити чому автор дав саме такі імена Дбайкові: Посипайко Поливайко Політайко Невидайко Потішайко Поспішайко).

4. Аналіз фактичного змісту тексту:

- Композиційний аналіз, складання плану.
- Смысловий аналіз, «тлумачне» читання.
- Словесне малювання, де це можливо.
- Емоційно-образний розбір у поєднанні із з'ясуванням мовних засобів, лексико-стилістичний аналіз.
- Визначення головної думки (ідеї) вірша.

З метою удосконалення лексичної складової пропонуються наступні вправи:

1. Прочитай вірш. Подумай від яких слів утворилися слова у зменшувально-пестливій формі. (наприклад, у вірші „Ліщина” знайди пестливі слова та підібрати ті, від яких вони утворилися:

		ГОРІШОК
	←	ЛІЩИНКА
	←	ДЗВІНКИ СТЕЖИНКИ
	←	ХЛОПЧИК
	←	ВЕСНОНЬКА

2. Прочитай вірш „Розмова”. Знайди у вірші, як автор по-різному називає кішку. Утвори слова у зменшувально-пестливій формі до запропонованих. Подумай та опиши ситуації коли вживаються пестливі слова.

1. Мама, тато, сестра, брат.
2. Собака, лисиця, заєць, білка.
3. Ручка, олівець, зошит, книжка, пенал, парта.

3. Відтвори зміст вірша за опорними словами. (Наприклад:

Я бачу, як обрій ... у імлі,

А човен, мій човен, пливе до

А хвиля ... чарівні ...,

Свої ... мені

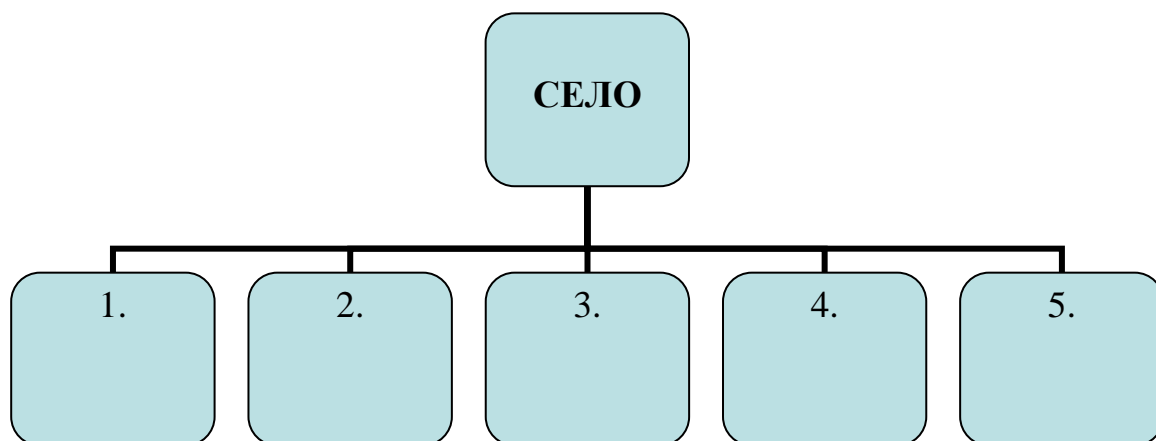
4. Прочитай вірш, знайти в ньому багатозначне слово та пояснити його (Наприклад, прочитавши вірш „Польові дзвіночки”, поясни значення багатозначного слова *дзвіночок*. Розкрити, чому дзвіночок порівнюється з наметом, а дощ з кулеметом).

5. Прочитай вірш, знайди в ньому слова, що мають близьке значення.

(Наприклад, на матеріалі прочитаного вірша „Удвох із песиком” продовжити ряд: невесело, сумно, (нерадісно, печально, скорбно, важко, журно. Самостійно поясни та підбери слова, що мають близьке та протилежне значення до слів *не милі, заможно, весело*).

6. Прочитати вірш, самостійно знайди в ньому слова, що мають протилежне значення. Скласти з ним речення (Наприклад, у вірші „Корінець” знайди в ньому слова, що мають протилежне значення. Пояснити порівняння: Корінець ... мов пружина, скручений, з деревом розлучений).

7. На основі прочитаного вірша підібрати лексико-семантичне поле до заданого слова (Наприклад, прочитай вірші „Село”, „І досі сниться під горою”, „Тече вода із-за гаю”. Розкрити, як описує Т.Шевченко село та знайди це в тексті. З чим асоціюється село в шевченкових віршах. Запиши це).



Відповіді: зелений гай, білі хати, широколисті тополі, сині гори, писанки, вишневий садок).

8. Прочитати вірш, знайти в ньому характеристики головних героїв. (Наприклад, прочитати вірш „Чому в морі вода солонa”).

1. Серед запропонованих слів обрати слова, що характеризують риси молодшого та старшого сина. Розділити їх на 2 стовпчики. Розкрити, якими рисами молодшого чи старшого сина наділена добра людина.

Щирість, справедливість, працьовитість, лукавство, скупість, дружелюбність, правдивість, лицемірність, жадібність, наполегливість терпимість, егоїстичність, самолюбивість, хитрість, скнарість.

МОЛОДШИЙ СИН	СТАРШИЙ СИН

1. Знайти в тексті слова, що характеризують жадність, доброту братів.

Прочитай їх.

9. Прочитати вірш та знайди в ньому слова, що можна об'єднати узагальнюючим словом (Наприклад, із уривка вірша „Осінні танці” знайди слова, що мають спільне родове відношення. Об'єднай їх узагальнюючим словом).

10. Прочитати вірш. Знайти в ньому слова, що мають узагальнююче значення (Наприклад, прочитати вірш „Мова”. Пояснити значення слів „Будь-ласка”, „Спасибі”, „Вибач”. Визначити ситуації їх використання. Підібрати узагальнююче слово до них. Яким узагальнюючим словом їх можна об'єднати. Продовж цей ряд.

Співвіднеси слова так, як про них сказано у вірші.

„Будь-ласка”	тремтливе
„Спасибі”	ніжне
„Вибач”.	Вдячне

11. Прочитати вірш, знайти в ньому слова абстрактного значення. (Наприклад, прочитай уривок з вірша „Диктант”.

Пишу. За вчителем слідкую.

І раптом... Що це? От *дива!*

Я з уст його знайомі чую,

З дитинства звичнії слова.

Пояснити значення виділеного слова та склади з ним речення. Розказати про подію, що може людину здивувати).

12. Роз'єднати слова та прочитай уривок вірш „Хвастунець”. Співвіднести його з певним лексичним поняттям, що має абстрактне значення. Пояснити значення підкресленого слова.

ЗПЕРЛЯКУ, УТРИВОЗІ
НАШХВАЛЬКОМЕРЦІЙНАВТІК.
ТА СПІТКНУВСЯ НА ДОРОЗІ
ЙПРИКУСИВ СОБІ ЯЗИК.

13. Відтворити зміст вірша.

Дивосвіт, ...

Хто придумав оцей світ?

Землю красну отаку

У ... вінку?

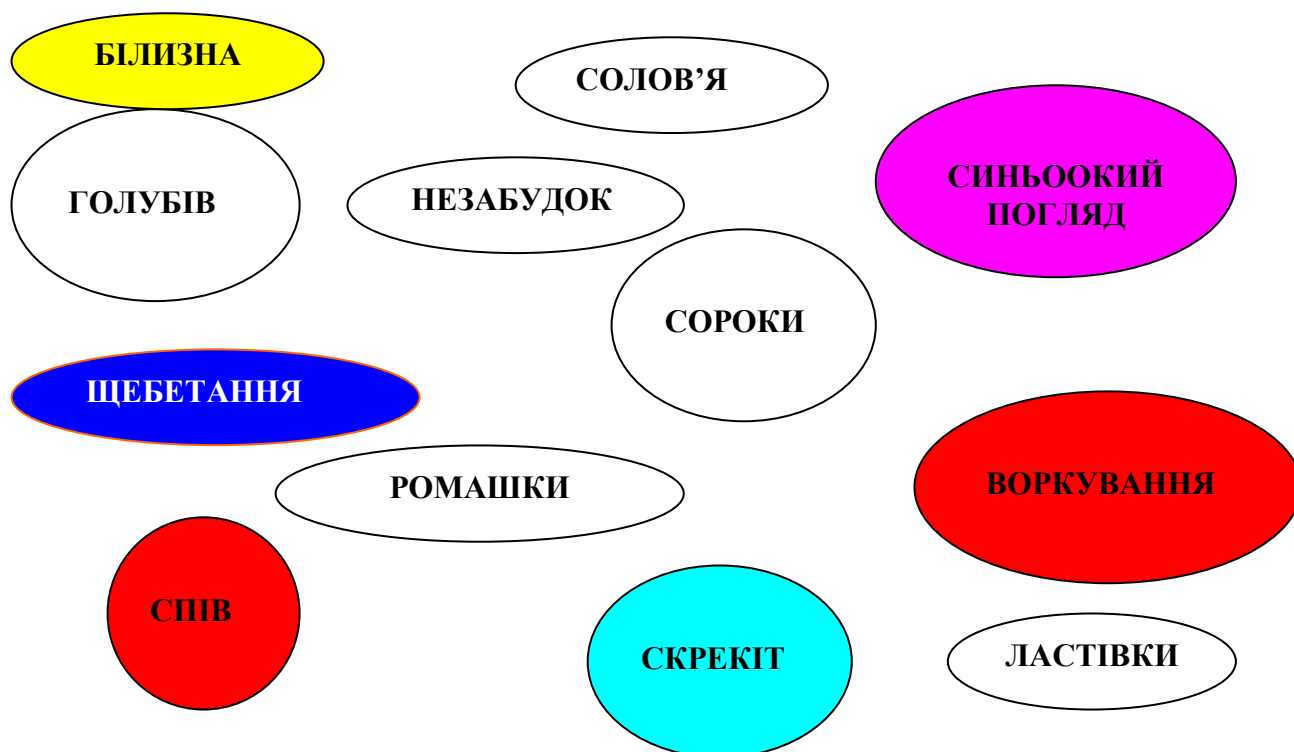
Всі ці квіти, і ліси,

І пташині голоси?

Ліс, і річка, і поля –

Це є усе *моя земля!*

1. Пояснити значення виділеного вислову. Пояснити, чому автор так пишається своїм краєм.
2. Навести приклади, якими квітами та птахами славиться наша земля.
3. Співвіднести запропоновані приклади між собою, розфарбувавши відповідним кольором.



14. Прочитати вірш „Сашко”.

1. Пояснити слова. Склади з ними речення.

Переповненім Згорблений Канікули Поважать

2. Пояснити вислів „старших поважать”. Розповісти, якими вчинками можна показати виразити повагу до старших. Підкреслити правильні відповіді серед запропонованих.
 1. Поступитися місцем у трамваї, тролейбусі.
 2. Дати можливість першими зайти чи вийти.
 3. Лаяти, грубо звертатися до дорослих, дошкуляючи за щось.
 4. Спочатку зайти першими, не пропускаючи дорослих.
 5. Допомогти нести сумку людині похилого віку.
 6. Ввічливо звертатися.
 7. Не поступатися місцем в транспорті.
 8. Допомогти перейти через дорогу.
3. Висловити свою думку, чи виражав повагу до старших Сашко. Які його якості характеру ти б назвав.

15. Прочитати вірш „Бюро знахідок”. Пояснити виділені вислови.

1. Отут перед вами *загублена совість*.

2. А онде в куточку, далекім і темнім, лежить і *страждає загублена чемність*.

16. Прочитати уривки із вірша „Здійсниться все ...” Знайти в них слова, що мають близьке та протилежне значення.

1. Коли ми вірим в неможливе,
воно можливим для нас стає.

І нещасливі стають щасливі,
Коли годинник дванадцять б'є.

2. І буде радість у нас Отакенна!
І отакусінька печаль.

5. Опрацювання разом з учнями **партитури для виразного читання** вірша (подальше усвідомлення змісту тексту). Якщо партитура складна, то вчитель сам повідомляє її учням. Послідовність опрацювання партитури для виразного читання має бути такою: 1) з'ясування головної думки для тексту або частин (якщо текст великий); 2) знаходження логічного центру (найголовніші слова для тексту в цілому) відповідно до головної думки; 3) розбивка речень на логічні ланки (такти), визначення логічних пауз; 4) виділення логічних наголосів для речення та частин його; 5) встановлення мелодики читання залежно від місця логічного наголосу; 6) добір інтонації читання.

6. Повторне читання вірша учнями одночасно з подальшою роботою по усвідомленню тексту (відповіді на запитання за фактичним, ідейним та емоційно-образним змістом, смисловий аналіз).

7. Творча робота на основі тексту: читання в особах (епічний вірш), продовження авторської думки, складання тексту за аналогією до вірша, розповідь від певної особи, від автора, продовження подій тощо.

Наведемо приклади лексичних вправ, що пропонуються на цьому етапі.

1. Прочитай вірш „Журавлик”.

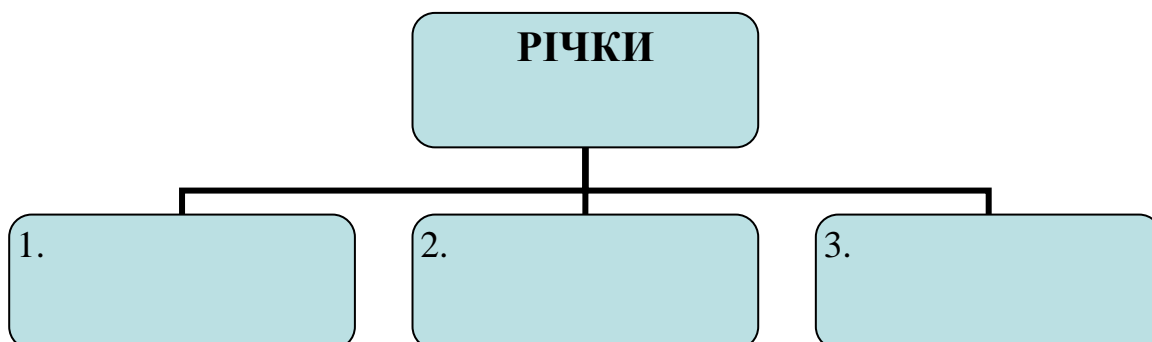
Знайди та поясни вислови:

- Осінь раптом вдарила
- Хмари в небі попливли

- Потяглися ... журавлі.

Знайди у вірші слова, які описують журавля. Склади свою розповідь про журавля.

2. Прочитати вірш „Пісенька про куличка”. Знайти в ньому слова, що називають річки. Скласти розповідь про річки України. Скласти тематичну павутинку.



Зразок відповідей: Сула, Ворскла, Псел, Удай, Хорол.

3. Прочитати вірш „Лісове коріння”.

- Самостійно знайти та прочитати з чим автор порівнює лісове коріння.

- Прочитай речення. Поясни виділене слово та склади з ним речення.

Дива та й годі у великім лісі –

хімерно пружно корінці сплелися.

- Утвори пестливі слова до слова коріння.

4. Прочитай вірш П.Тичини.

Струмок серед гаю, як стрічечка,

На квітці метелик, мов свічечка.

Хвилюють, малюють, квітують поля –

Добрідень тобі, Україно моя!

Поясни підкреслені рядки.

Подумай, який куточок рідного краю тобі найбільше подобається. Чому?
Склади про нього коротку розповідь.

5. Склади і прочитай вірш. Поясни, як ти розумієш значення вислову „... у грудях не серденько, тільки камінь має.”. Склади розповідь про мову.

Мо во	Рід на	Сло во	Рід не	Хто вас	За бу	ває	Той у	Гру дях	Не сер	День ко	Тіль ки	КА мінь	має
-------	--------	--------	--------	---------	-------	-----	-------	---------	--------	---------	---------	---------	-----

6. Прочитати вірш „Над „Кобзарем”.

1. Замінити виділені слова такими словами, що мають протилежне значення.

2. Замінити підкреслені слова словами протилежного значення, що означають стан погоди.

Тихо надворі.

Ні вітру, ні хмар.

Ані шелесне

Верба височенька.

Наша Оленка

відкрила „Кобзар”,

вголос читає

Тараса Шевченка

Ген за рікою

Синіє гора,

В небі веселка

Розквітла казково.

Ніжно *вплітається*

В гомін Дніпра

Добре і щире

Шевченкове слово.

7. Прочитай вірш „Співанка про місяці”.

Співвіднеси назви місяців із тим, чим славить кожен місяць (січень, лютий, березень, квітень, травень, червень, липень, серпень, вересень, жовтень, листопад, грудень – сніжно присипле замерзле груддя, садки розквітає, стелить трави шовкові, луки косить, мряку розвіє, обсіпле липи пахучим цвітом, достиглий колос додолу склонить, кличе морозами, останнє листя з дерев зриває, вітрами дує, овоч смачненький дарує, льоди ломить.

Під час опрацювання віршів доцільно практикувати **колективну декламацію**, якщо дозволяє форма твору. Колективна декламація сприяє більш глибокому усвідомленню змісту тексту, його лексичної наповнюваності. Учні мають самостійно обговорити, кому доручити і що з різних частин тексту читати, чому і як треба читати.

Байка – це невеликий, найчастіше віршований твір повчального змісту.

Це алегорична розповідь повчального характеру, художній твір, який, малюючи життя тварин, птахів, риб, засуджує вчинки, що трапляються у людей. Ця умовність стає зрозумілою, коли учні прочитують мораль. Отже, у байках діють звірі, речі, рослини тощо, і кожна така особа втілює якусь рису характеру. Це типові персонажі. Так, в образі Вовка втілені злість, жорстокість, хижацтво, лицемірство людей; Зайця – хвалькуватість, страх; Осла – впертість, тупість; Сороки – марнослів'я, брехливість тощо. Цінність образів байки – в їх широкому узагальнюючому значенні, у можливості використання у найрізноманітніших ситуаціях. Вони через те і зберігають своє викривальне значення, що поряд із конкретно-історичними рисами, притаманними їм, володіють алегоричною узагальненістю, розкривають риси, характерні для людей різного часу і епохи.

Байка складається з двох частин:

- 1) зображення подій чи розповіді про них;
- 2) повчання (мораль), яке містить у собі поради, головну думку твору.

В початкових класах вивчаються переважно байки віршованого характеру. У роботі над байкою дотримуємось певних вимог. Говорити про алегоричність байки не варто. Не треба взагалі вживати цей термін. Повести розмову про цю

істотну рису байки доцільно по завершенні аналізу описаних у ній подій. Щоб полегшити розкриття алегорії, треба вдатись до аналогій із життя.

Перед роботою над байкою вчитель розповідає про птахів або тварин, пригадує їх поведінку та характеристику. Це сприяє емоційному налаштуванню на сприймання тексту. Умовність байки стає зрозумілою, коли учні перечитують мораль.

Робота над байкою включає такі компоненти:

- 1) сприйняття конкретного змісту;
- 2) усвідомлення композиції;
- 3) з'ясування характерних рис дійових осіб, мотивів їх поведінки;
- 4) визначення головної думки байки;
- 5) розкриття алегорії;
- 6) аналіз моралі.

Якщо брати до уваги таку послідовність роботи, то урок, на якому вивчають байку, включатиме такі компоненти:

1. Підготовча робота.

- Розповідь учителя про автора.
- Бесіди про тварин (дійові особи).
- Словникова робота (пояснюється 1–2 слова).

2. Читання байки вчителем (за опрацьованою партитурою) або прослуховування запису з фонохрестоматії, перегляд діафільму.

3. Бесіда емоційно-оціночного плану. (Що особливо вас вразило? Як ви ставитесь до описаних подій?).

4. Аналіз конкретного (фактичного) змісту байки.

- Усвідомлення композиції байки, опрацювання плану (вчитель дає або складають разом).
- Розбір частин тексту (різні форми читання, смисловий, «тлумачний» аналізи). Словникова робота.

- З'ясування мотивів поведінки дійових осіб, їх характерних рис (вибіркове читання, словесне і графічне малювання, відповіді на запитання).
- Робота за картинкою.
- Визначення головної думки байки.

Наведемо приклади лексичних завдань на цьому етапі.

1. Прочитай байку „Лебідь, Щука і Рак”.

1. Співвіднеси значення речення „У товаристві лад – усяк тому радіє” із запропонованими.

У товаристві лад – усяк тому радіє	Коли справа вирішується узгоджено, коли кожен знає свою роль, цілеспрямовано, дружно, наполегливо, у злагоді працює на спільний результат, то діло виконується успішно.
	Коли люди беруться за діло не зацікавлені в спільному позитивному результаті, не прислухаючись один до одного, то наслідки, як правило, викликають сміх та розчарування.

2. Знайти в байці слова, що мають протилежний зміст.

2. Прочитати байку „Коник – стрибунець”.

1. Обери серед запропонованих характеристик такі, які стосуються коника.

Вдатний молодець, недотепа, проворний стрибунець, досхочу розкошував, наполегливо працював, нероба, ледар, веселий та співучий.

2. Пояснити уривок. Заміни підкреслені слова словами протилежного значення.

Коли гульк – аж в степ широкий

Суне злючая зима.

Коник палаче, серце мліє;

Кинувсь він до Мурав'я:

1. Дядьку, он зима біліє!

От тепер же згину я!

5. Розкриття алегорії (відшукування аналогій із життя).

6. Аналіз моралі.

7. Складання партитури виразного читання разом з учнями

(або вчитель дає свою). Виразне читання байки.

8. Читання за ролями.

9. Висновки.

При розробці було дотримано послідовність та зміст розділів підручника „Читанка”. („Наче вулик наша школа”, „Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово ...”, „Українські народні казки”, „Що таке Батьківщина” та ін.).

Наведемо приклад лексичної роботи на уроці читання у 2 класі.

Тема: Вивчення твору В.Сухомлинського „Як Наталя в лисиці хитринку купила”.

Мета: ознайомити учнів зі змістом твору, формувати навичку правильного, свідомого та виразного читання у доступному для учнів темпі; привертати увагу до значення нових слів, формувати вміння пояснювати значення вже відомих слів, складати з ними речення, підбирати слова з близьким та протилежним значенням; розвивати вміння аналізувати, правильно оцінювати вчинки дійових осіб, правильно підбирати слова для їх позначення; виховувати почуття відповідальності.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

II. Перевірка домашнього завдання.

III. Мовленнєва розминка.

1. Робота над чистомовкою «Слухняний ротик»

2. Гра «Дощик»

Читання (хорове) декілька разів у різному темпі та з різною силою голосу вірша В.Гринько «Лис». Пояснення значення слів *хитрюга*, *хижий*. Підбір до них слів, що мають близьке та протилежне значення.

Під горою хвойний ліс,

В ній хитрюга неспроста

За горою хижий лис.
Вкрита травами гора.
Збоку — лисяча нора.

Від собак хова хвоста:
Як навідавсь у курник,
То відразу півень зник!

IV. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми та мети уроку. .

1. Складання опису та характеристики лисиці

— Хто бачив лисицю? Де? Яка вона?

— Як називає звіра Варвара Гринько? (Хитрюга)

— Чому лисицю називають «злодюжкою»?

— Проілюструйте відповідь прикладами.

— Які казки про цю руду тварину ви читали?

— Чому цю тварину так назвали? (Лисиця — це старослов'янське слово, утворене від «лис», що означає жовтуватий, рудий колір. Через колір свого хутра ця тварина и отримала цю назву.)

— Сьогодні ми недаремно згадали цю чудову тварину. Вона буде однією з героїнь твору Василя Сухомлинського „Як Наталя у Лисиці хитринку купила”.

V. Сприймання та усвідомлення нового матеріалу, опрацювання казки В.Сухомлинського „Як Наталя в лисиці хитринку купила”. (С 10-11).

1. Виразне читання казки вчителем та відповіді на запитання до неї.

— Чи сподобалася вам казка?

— Хто її головні герої?

2. Словникова робота

- Пояснення значень знайомих слів учнями (*сором, совість, хитроці*) та складання з ними речення.

- Пояснення значення незнайомого слова *крам* учителем (те, що є предметом торгівлі, купівлі-продажу; товар), складання з ним речення.

- Читання стовпчиків слів за вчителем «луною». Постановка запитань до слів першого стовпчика. Знаходження слів-родичів у першому і третьому стовпчиках (Хитринка — хитроці)

Ряд	колір	пухнастий
крам	продає	дерев'яна

дітей, пам'ять, увагу, творчу уяву; збагачувати активний словниковий запас епітетами, порівняннями; формувати пряме, переносне, узагальнююче значення слів; підтримувати пізнавальний інтерес до навчання; виховувати любов до природи, бережне ставлення до птахів.

Хід заняття.

I. Організаційний момент.

II. Основна частина.

1. Актуалізація знань дітей про артикуляційні та акустичні ознаки звука «Ш» та оптико-просторові ознаки відповідної букви «Ша».

2. Гра «Впіймай звук».

3. Відбір малюнків зі звуком [Ш], визначення його місця у слові.

4. Прослуховування грамзапису співу птахів. Поява шпака з конвертом.

5. Відгадування загадки

Хтось дивується, питає,
Що за пташка так співає?
Як горобчик цвірінчить,
Мов сорока стрекотить,
А ще інколи бува,
Що кричить, немов сова!
Хто ж виспіває отак?
Та то ж так співає – (Шпак).

Логопед пропонує дітям іще раз прослухати загадку і сказати, як подають голоси птахи, що зустрічаються у тексті.

Пояснення значень слів *цвірінчить*, *стрекотить*. Підбір до них інших слів-іменників: *цвірінчить хто? стрекотить хто?*

5. Гра «Слово розсипалось». Утворення слів із поданих букв, складання з ними словосполучення.

АЛЕКЛЕ – ЛЕЛЕКА

ШКИАРШ – ШИШКАР

УШЛАК – ШУЛКА

ДІБЬЛЕ – ЛЕБІДЬ

ПАШК – ШПАК

6. Читання вірша, відшукування у ньому слів, що характеризують шпака та споріднених слів.

Прилетіли шпаки,
Дорогі співаки,
Прилетіли весну зустрічати.
У шпаківнях нових
Скоро будуть у них,
Жовтороті, малі шпаченята.

Самостійний підбір слів, що характеризують шпака (Шпак який?), запис словосполучень у зошит, підкреслювання букви «Ша».

7. Складання речень з набору розрізаних слів. Пояснення значень утворених приказок.
- Від березневих дощів земля квітне.
 - Весною вода – влітку трава.
 - Травнева роса краще од вівса.
8. Добір слів, що характеризують спів різних пташок: щибече, каркає, цвірінчить, тьохкає, свистить, кряче, гелгоче, воркує, шипить, курличе, стрекоче, бринить.
9. Пояснення значення висловів. Вказати, яке з них вжито в прямому значення, яке в переносному.

Щибече ластівка – щибече дитина до матері.

Тьохкає соловейко – тьохкає серце.

Воркує голубка – воркує серце.

10. Складання усної розповіді про шпака з власного досвіду (за планом та опорними словами).

III. Підсумок заняття. Завдання додому.

Диференційований підхід щодо організації лексичної роботи у класах для дітей із ТПМ здійснювався відповідно до індивідуальних мовленнєвих можливостей кожного учня в залежності від складності мовленнєвого порушення.

Застосування відповідних вправ надало можливість нарощувати накопичені кожним учнем лексичні вміння.

Враховуючи складність мовленнєвого порушення, окремим учням (переважно із моторною алалією) пропонувались індивідуальні заняття, які тривали 15-20 хв. три рази на тиждень.

Для учнів 2 класу пропонувалися переважно **вправи репродуктивного характеру**. Діти виконували завдання за вказівками вчителя з опорою на зразок (за допомогою демонстрації правильної відповіді, письмового роз'яснення). Використання вправ спрямовувалося на усвідомлення змісту прочитаного і відпрацювання техніки читання.

Дані вправи передбачають спостереження за вживанням і значенням слів у готових реченнях чи текстах.

Наприклад:

1. З казки „Рукавичка” виписати синоніми до слова *прийти*,

2. Пояснити значення прислів'їв чи відгадати загадку і виписати антоніми парами.

3. Виділити складні для читання слова, навчись їх читати, пояснити їхнє значення.

Іде дівчинка в школу. Бантики чистенькі, платтячко випрасуване, черевики блищать. Поряд з нею мама, несе їй портфель. А позаду двоє хлопців ідуть, розмовляють (О. Буцень. На вулиці).

4. Прочитати речення, пояснити, яке з них вжито в неправильному значенні.

Зразок. *Максимко біжить до хати й хутко злазить з дерева.*

Максимко хутко злазить з дерева й біжить до хати.

Бабуся наварила вареників, тому що Максимко наївся.

Максимко виконав прохання бабусі, бо скрекотав і кукурікав (А.Коцюбинський. Артист).

5. Прочитати по порядку у тексті спочатку виділені слова, потім увесь текст. Пояснити значення прочитаного.

Був холодний осінній ранок. Визирнуло сонце з-за хмарки, скося кинуло промінці на землю. Зазирнув один з них у нірку до старої черепахи, розбудив її. Виповзла черепаха на луг і неквапливо почала шукати собі снідання (О. Буцень. Чи є зима).

6. Прочитати уривок казки «Лисичка і Журавель». У кожному реченні виділити голосом головні за змістом слова за зразком вчителя.

Були собі лисичка та журавель. Ото й зустрілися якось у лісі. Та такі стали приятелі!

Кличе лисичка журавля до себе в гості:

— Приходь, — каже, — журавлику, приходь, лебедику! Я для тебе — як для себе.

От приходить журавель на ласкаві запросини.

Для учнів 3 класу пропонувалися **вправи** переважно **конструктивного характеру**.

Ці вправи передбачають складання словосполучень із поданих слів, введення в речення антонімів, синонімів.

Наприклад:

1. Прочитати текст, замінити підкреслені слова антонімами, синонімами, враховуючи емоційне забарвлення тексту.

2. Поширити запропоновані речення прикметниками або порівняннями.

3. Доповнити кожне речення запропонованого тексту (або його частини) однорідними членами і прочитати утворений текст.

4. Скласти текст з речень, надрукованих на окремих смужках паперу. Порівняти з частиною тексту, що вивчається. Знайти в ньому зайві речення.

Для деяких учнів 2 та 3 класу (з достатнім рівнем мовленнєвого розвитку) також пропонувалися переважно вправи **творчого характеру**, що поглиблювали їхні знання з програмного матеріалу. За допомогою вправ творчого характеру в учнів формувалися вміння переносити набуті навички в змінені умови, застосовувати їх у нестандартних обставинах, в уявних, умовно-реальних ситуаціях.

Ці вправи спрямовані на самостійне складання словосполучень, речень, текстів за опорними словами. Наприклад, скласти словосполучення з багатозначним словом, скласти текст-розповідь, опис чи міркування за малюнком, на основі власних спостережень.

Для всіх учнів із ТПМ також пропонувалися наступні лексичні вправи:

1. Вправи, спрямовані на пояснення значення слів:

- а) пояснити значення слова *клас* у текстах;
- б) виписати сполучення слів із дієсловом *спати*, спочатку вжитим у прямому, потім – в переносному значеннях;
- в) прочитати вірш, пояснити значення виділених слів;
- г) прочитати загадку, пояснити, які предмети названі словами-відгадками

2. Вправи, спрямовані на використання слів у власному мовленні:

- а) скласти речення із багатозначним словом (*машина, голка*);
- б) скласти речення з кількома словосполученнями (*вишневе дерево, вишневе варення, вишнева хустка*);
- в) описати два предмети, використовуючи антоніми (*великий, новий, маленький, старий будинок*);
- г) скласти тексти за малюнком, використовуючи певні лексеми..

3. Аналітичні вправи

(аналіз текстів чи їхніх уривків, уточнення відтінків у значенні слова, з'ясування мети вживання слів різних значень);

4. Синтетичні вправи

(складання речень із поданими чи дібраними словами різного значення, закінчення речень, добір синонімів, антонімів, вставлення їх в речення замість крапок);

5. Вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбулася заміна слів (усунення недоречних повторень, уживання емоційно забарвленої й образної лексики).

Методика організації лексичної роботи в процесі вивчення текстів художніх творів у початкових класах багатоаспектна. Вона передбачає реалізацію всіх

завдань предмету читання з урахуванням мети опрацювання конкретного твору, особливостей його жанру, рівня підготовленості учнів класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, які відведено на роботу з цим текстом. Вчитель має домогтися усвідомлення лексичного багатства кожного художнього твору, зрозуміти його специфіку та опанувати засвоєну лексику.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Для оцінки результатів експериментального навчання нами був запропонований перелік контрольних завдань, які дозволили оцінити ефективність та динаміку формування лексичної сторони мовлення в молодших школярів із ТПМ. Дітям були запропоновані діагностичні завдання щодо лексичної складової мовленнєвої діяльності аналогічно до констатувального етапу дослідження.

У відповідності до результатів виконаних завдань визначено рівні сформованості лексичної складової мовлення в експериментальних і контрольних групах. На основі узагальнених результатів нами схарактеризовано рівні сформованості розуміння та вміння використовувати різні значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки, вжиті в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях; лексичної системності та організації семантичних полів; розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів.

1. Рівні сформованості розуміння та вміння використовувати різні значення слів.

На прикінцевому етапі навчання тільки 4% дітей експериментальної групи показали високий рівень сформованості вміння використовувати різні значення слів, що позначають предмети, дії, ознаки, вжиті в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях. Достатній рівень сформованості засвідчили 49% дітей ЕГ та 47% КГ. Із середнім рівнем виявлено 41% дітей ЕГ та 35% КГ. Кількість дітей із низьким рівнем становить 6% дітей експериментальної групи та 18% контрольної групи.

Отримані дані за результатами дослідження представлені на рисунку 3.5.



Рис. 3.5. Показники рівнів сформованості розуміння та вміння використовувати різні значення слів.

Після проведеного корекційного навчання було встановлено, що діти значно краще впоралися з виконанням запропонованих контрольних завдань. Учні розуміли завдання з першого пред'явлення. Так, значно покращився рівень розуміння змісту текстів, на що вказує правильне розуміння змісту питань, формулювання точних відповідей на них. Правильно розкриваючи семантику слів, вводили їх у словосполучення та речення. Самостійно знаходили в текстах абстрактні та узагальнюючі поняття, пояснювали їх значення, складали з ними речення. Аналіз результатів виконання завдань свідчить про покращення якості виконання завдань з підбору слів, що позначають дії, предмети, ознаки, якості. Нажаль, 6% учнів ЕГ та 18% учнів КГ з труднощами виконали пропоновані завдання. Це зумовлено тим, що правильне виконання цих завдань потребує від дітей не лише досконалого розуміння лексико-семантичного значення слів та їх сполучень, але й достатнього життєвого досвіду, засвоєння смислового різноманіття слова і виділення його основного інваріативного значення.

2. Рівні сформованості лексичної системності та організації семантичних полів. Серед учнів, які брали участь у навчальному експерименті, зафіксовано 14% дітей із високим рівнем сформованості лексичної системності (0% серед КГ). Достатній рівень засвідчили 68% ЕГ та 18% КГ учнів із ТПМ. 14% ЕГ та 59% КГ учнів виявлено із середнім рівнем Низький рівень сформованості лексичної системності та організації семантичних полів зафіксовано у 4% дітей ЕГ та 23% КГ. Отримані дані за

результатами дослідження представлені на рисунку 3.6.

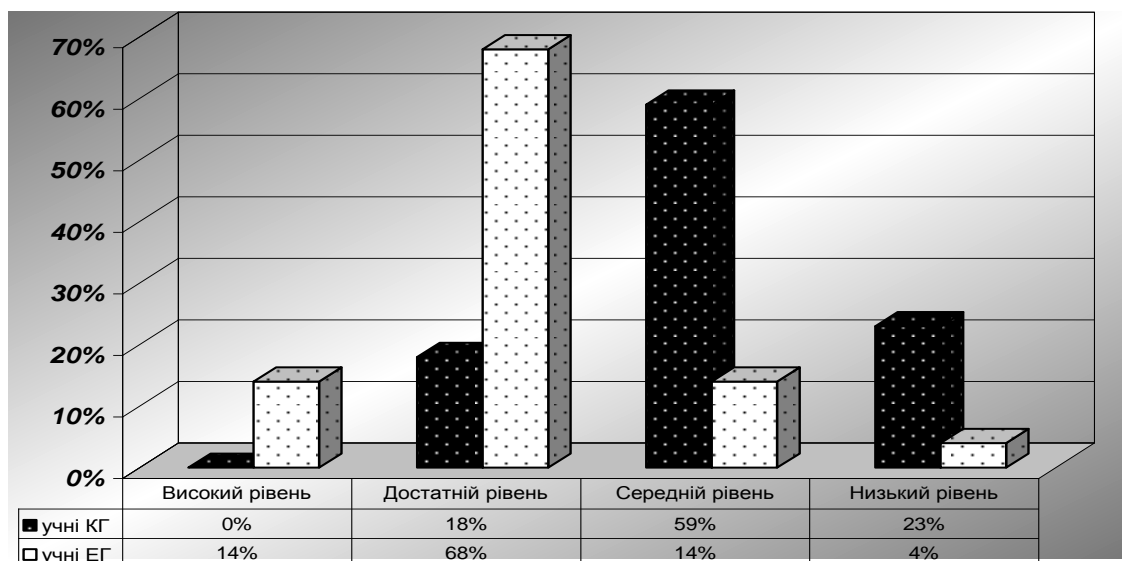


Рис. 3.6. Показники рівнів сформованості лексичної системності та організації семантичних полів

Результати виконання наступних завдань засвідчили позитивні зміни в розумінні та використанні антонімів та багатозначних слів. Встановлено, що учні точніше та швидше знаходили серед запропонованих, пояснювали, підбирали та вводили в речення слова, що мають протилежне значення та багатозначні слова. Помітні якісні зміни у виділенні антонімів в контексті приказок та прислів'їв. Значно зменшились помилки у поясненні відтінків значень синонімів. При виконанні завдань відмічалась ініціативність та самостійність.

- **Рівні розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів.** Встановлено, що учнів КГ, які продемонстрували високий рівень сформованості даного вміння не виявлено, у порівнянні з 8% учнів ЕГ. Достатній рівень продемонстрували 6% учнів КГ та 75% учнів ЕГ, середній рівень – 59% учнів КГ та 11% учнів ЕГ, низький рівень – 35% учнів КГ та 6% учнів ЕГ. Отримані дані за результатами дослідження представлені на рисунку 3.7.

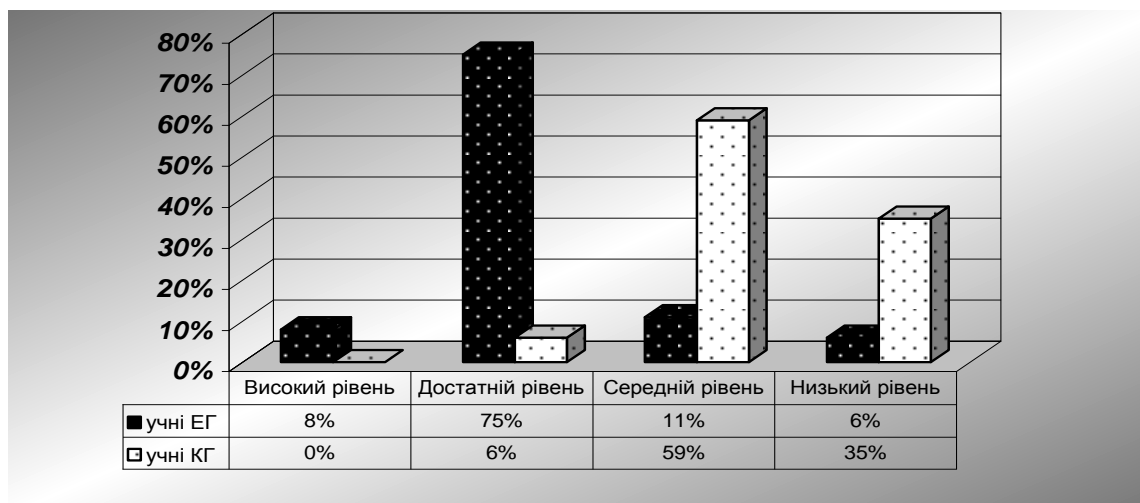


Рис. 3.7. Показники рівнів розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів вираження змісту художніх творів.

Результати виконання завдань даного блоку свідчать про покращення розуміння та використання учнями ЕГ порівнянь. На відміну від учнів КГ, учні ЕГ уміло пояснювали значення порівнянь, епітетів успішно складали з ними словосполучення та речення. Слід відмітити, що розуміння та використання метафоричних висловів все ж викликало труднощі, що, на нашу думку, пов'язані з відсутністю їх в пасивному та активному словнику учнів, а також особливостями їхнього словесно-логічного та абстрактного мислення.

Після корекційного навчання за експериментальною методикою у дітей із ТПМ ЕГ відбулось значне покращення загального рівня лексичного розвитку. Учні добре орієнтувалися у змісті прослуханих творів, краще розуміли та пояснювали значення слів, що мають абстрактне та узагальнююче значення. Вони продемонстрували сформоване вміння утворювати словосполучення та речення з даними словами, знаходити їх в контексті різних творів, самостійно підбирати заданій ситуації. Дітям став доступним підбір узагальнюючого слова до ряду однорідних слів, абстрактного – до уривка з оповідання. Позитивні зміни відмічено також під час знаходження та утворення словосполучень в прямому та переносному значеннях. Молодші школярі усвідомлювали значення антонімів, багатозначних слів та вміло оперували ними. Значно покращилось розуміння синонімів та їх відтінкових значень, порівняльних сполучень та епітетів.

Відзначимо, що на відміну від констатуючого етапу дослідження, учні не

потребували значної активності з боку педагога, його підказок, додаткових вказівок, пояснень.

У дітей КГ відмічалась кардинально інша картина: спостерігалось неповне та неточне розуміння слів, ужитих в переносному та абстрактному значеннях, явищ синонімії та усвідомлення і виявлення епітетів, метафор, порівнянь.

Проведений аналіз стану сформованості лексичної складової мовлення на етапі формувального експерименту вказує на розбіжність результатів, зокрема, у формуванні її складових і рівнів. Найявна значна контрастність, що в цілому свідчить про доцільність цілеспрямованої реалізації методики корекції лексичної складової мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках читання.

Опрацьовані й узагальнені одержані дані діагностування сформованості лексичної складової мовлення експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп на формувальному етапі експерименту показано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Кількісні показники сформованості лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту

Категорії дітей	Рівні сформованості лексичної складової мовлення			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ (52 учня)	8,6	63,4	21,6	6,4
КГ (50 учнів)	–	4	51	45

Якісний аналіз результатів формувального етапу дослідження дав нам змогу сформулювати такі висновки:

1. Учні із ЗНМ III рівня експериментальної групи показали переважно достатній та середній рівень сформованості лексичної складової мовлення. Хочемо зазначити, що учні краще орієнтувалися у змісті прослуханих творів, особливо значне покращення виявлено при сприйманні віршів, казок та оповідань. Жанр байки учням цієї групи сприймався, як і раніше, з допомогою додаткових пояснень педагога. Слід відмітити, що учні із ЗНМ III рівня краще розуміли значення прикметників, прислівників та дієслів. Однак ті завдання, які вимагали використання їх у власних висловлюваннях,

викликали труднощі. Учні точніше розкривали семантику узагальнюючих та абстрактних понять, що свідчить про значне розширення лексичного запасу. Учні допускали меншу кількість помилок на заміну слів (особливо тих, які входять в одне лексико-семантичне поле), рідше допускали лексичні повтори. Розуміння та пояснення значень відтінків синонімів, антонімів, багатозначних слів, епітетів, порівнянь на відміну від результатів констатувального експерименту, значно покращилось, але використання їх у практичній мовленнєвій діяльності викликало складнощі. Труднощі залишились при усвідомленні метафоричних висловів.

2. Учні із ринолалією продемонстрували в цілому достатній та високий рівень сформованості лексичної складової мовлення. Вони повністю усвідомили зміст творів після першого прослуховування, відповідали на запитання за їх змістом поширеними граматично правильно оформленими реченнями. Активно використовували різні за значенням слова у власному мовленні, складали з ними речення та короткі розповіді. На відміну від дітей контрольної групи, учні самостійно підбирали та утворювали порівняльні сполучення, метафоричні та образні вислови. Під час виконання завдань проявляли бажання співпрацювати, інтерес, уважність.

3. Учні із дизартрією засвідчили в цілому достатній та середній рівень сформованості лексичної складової. Хочемо зазначити, що вже після першого пред'явлення тексту, вони активно давали відповіді на запитання за його змістом, використовуючи при цьому наявну в ньому лексику. Однак слід відмітити недосконалість структурного оформлення речення, що часто ставала причиною втрати правильного його змісту. Діти точніше розкривали значення синонімів та їх відтінків, майже не викликало труднощі пояснення значення антонімів, абстрактних, узагальнюючих та багатозначних слів, однак проявляли невпевненість та вагання при складанні з ними словосполучень та речень. Зменшилась кількість вербальних парафазій.

4. Учні із ЗНМ. Вихід з моторної алалії виконали завдання переважно на середньому рівні. Учні розуміли зміст прослуханих творів з другого пред'явлення, потребували допомоги з боку дорослого, проявляли інтерес до виконання завдання, але він швидко згасав. Слід відмітити труднощі при виконанні завдання на

пояснення та використання лексичних явищ. Часто спостерігалися лексичні заміни, вживання слова в неточному або невластивому йому значенні в результаті нерозуміння значення слова або його відтінків, вживання слів без урахування їх емоційно-експресивного або оцінного забарвлення. Учні були неуважними, часто відволікались, недостатньо запам'ятовували та відтворювали.

Було обчислено індекс стану сформованості лексичної складової мовлення учнів із ТПМ експериментальної й контрольної груп за формулою (2.6) (підрозділ 2.3):

$$I_{\text{лекс.скл.}} (КГ) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{В} + 3 \sum_{n=1}^k P_{Д} + 2 \sum_{n=1}^k P_{С} + \sum_{n=1}^k P_{Н}}{100 k} =$$

$$\frac{3 * (47 + 18 + 6) + 2 * (35 + 59 + 59) + 1 * (18 + 23 + 35)}{100 * 3} =$$

$$= \frac{213 + 306 + 76}{300} = 1,9833$$

Індекс групового стану сформованості лексичної складової мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ експериментальної групи за такою ж формулою (2.6):

$$I_{\text{лекс.скл.}} (ЕГ) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{В} + 3 \sum_{n=1}^k P_{Д} + 2 \sum_{n=1}^k P_{С} + \sum_{n=1}^k P_{Н}}{100 k} =$$

$$= \frac{4 * (4 + 14 + 8) + 3 * (42 + 60 + 69) + 2 * (38 + 14 + 11) + 1 * (6 + 4 + 6)}{100 * 3} =$$

$$= \frac{104 + 513 + 106 + 16}{300} = 2,46$$

Результати обчислення індексів групового стану сформованості усного мовлення у дітей із ТПМ ЕГ та КГ на формувальному етапі, а також без порушень мовлення (БПМ) на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Індекс групового стану сформованості лексичної складової мовлення

Етап експерименту	Група	Індекс групового стану сформованості лексичної складової мовлення			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
		1-1,5	1,5-2,5	2,5-3,5	3,5-4
Констатувальний	ТПМ	–	1,6	–	–
	БПМ	–	–	3,18	–
Формувальний	ЕГ	–	2,46	–	–
	КГ	–	1,9833	–	–

Таким чином, дані експерименту підтверджують, що діти із ТПМ після корекційного навчання за традиційною програмою мають значно нижчий рівень сформованості лексичної складової, на відміну від дітей, які навчались за експериментальною методикою. Для перевірки обчислимо відсоткову різницю індексів за формулою (2.7) (підрозділ 2.3.):

$$V_r = \frac{2,46 - 1,98}{2,46} \times 100\% = 19,512\%$$

V_r – відсоткова різниця індексів: групи дітей із ТПМ, які навчались за експериментальною методикою (ЕГ) та контрольної групи (КГ) дітей із ТПМ, які навчались за звичайною методикою.

Отже, відсоткова різниця індексів на прикінцевому етапі дослідження дітей молодшого шкільного віку із ТПМ експериментальної групи порівняно з контрольною групою за показниками стану сформованості лексичної складової мовлення становить $\approx 19,51\%$.

Таким чином, саме у 2-3 класах за умов відповідного корекційного логопедичного впливу у молодших школярів із ТПМ можливо сформувавши таку систему знань, умінь та навичок, що забезпечить формування лексичної сторони мовлення та створить можливість для її саморозвитку. Ми переконалися, що для деяких учнів із ТПМ, а саме, для учнів із ЗНМ, відповідна логопедична робота над розвитком лексичної складової має відбуватися в тісному взаємозв'язку із розвитком пам'яті, словесно-логічного мислення, уваги та тривати як на уроках української мови, так і на логопедичних заняттях протягом усіх років навчання.

Висновки до третього розділу

Аналіз результатів формувального етапу дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. На основі проведеного аналізу досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики, логопедії, а також результатів констатувального експерименту було розроблено методичку корекції лексичної складової в учнів із ТПМ, сформульовано її завдання та виокремлено напрямки.

2. Виходячи з поставлених завдань, нами було визначено алгоритм дій лексичної роботи на уроках читання, який співвідносився з поетапністю вивчення змісту художніх творів, оскільки саме робота над художніми творами різних жанрів є провідною на уроках читання. Реалізація даного алгоритму дій передбачала організацію лексичної роботи на уроках читання відповідно до послідовних взаємопов'язаних напрямків: від привертання уваги до лексичного значення слів, розуміння різних значень слів та словосполучень до практичного використання їх в різних контекстах у власному мовленні з різною метою та з урахуванням визначених принципів.

3. Планування та проведення лексичної роботи на уроках читання має проводитися з урахуванням психофізіологічного (врахування структури дефекту, використання в якості опори для навчання компенсаторних можливостей та структури мовленнєвої діяльності) та психолого-педагогічних (наочності, доступності, послідовності, систематичності, індивідуального підходу, корекційної спрямованості навчання та виховання) принципів. Важливо враховувати рівень мовленнєвих можливостей кожної дитини та закономірності розвитку компонентів лексичної складової в онтогенезі.

4. Організація лексичної роботи відбувалася в процесі виконання учнями різних за складністю, характером та змістом лексичних вправ: від репродуктивних (спостереження за вживанням і значенням слів у готових реченнях та текстах) – до синтетичних конструктивних (складання речень із поданими чи підібраними словами з різним значенням, закінчення речень, добір синонімів, антонімів,

вставлення їх в речення замість крапок) та творчих (самостійне складання словосполучень, речень, текстів за опорними словами) при вивченні творів різних жанрів. Встановлено, що для учнів з моторною алалією, дизартрією та ЗНМ, ЗНМ II-III рівня лексична робота має обов'язково проводитись паралельно на уроках рідної мови та логопедичних заняттях.

4. Визначено найефективніші методи та прийоми лексичної роботи, що використовуються на кожному етапі вивчення твору. Наголошується на комплексності їх використання, а також обов'язковому врахуванню стану мовленнєвого розвитку кожної дитини, що і забезпечує індивідуальний підхід у навчанні.

5. Результати корекційно-розвивального навчання засвідчили наявність позитивної динаміки щодо формування основних компонентів лексичної складової мовлення, а також підвищення рівня сформованості лексичних умінь та навичок. Зокрема, виявлено значне покращення якісної та кількісної сторін активного та пасивного словникового запасу переважної більшості учнів. Продемонструвавши в цілому достатній (64% учнів) та середній (22% учнів) рівні, вони були в змозі пояснити значення пропонуваніх лексичних одиниць, вдало використовували їх у мовленнєвій практиці. Значно покращилось розуміння узагальнюючих слів, слів з абстрактним та переносним значенням, розширилися лексичні поля. Учні майже не відчували труднощів у розумінні антонімів, доречно вживали їх під час побудови речень. Складніше засвоювали молодші школярі явища синонімії, їм ще важко було підібрати слова-синоніми самостійно, хоча труднощів у розумінні відтінків їхніх значень та доборі із запропонованих слів майже не виникало. Найбільші труднощі залишилися у розумінні метафор, а також у самостійному підборі та вживанні епітетів. Однак, слід відзначити досить позитивну динаміку у розумінні та використанні в мовленні порівнянь. Зокрема, учні з ринолалією, дизартрією та ЗНМ 3 рівня були спроможними пояснити порівняльні звороти.

У результаті проведення експериментального навчання ми переконалися, що невисокі показники засвоєння та використання в мовленні лексико-стилістичних засобів вираження мовлення (особливо вживання епітетів та метафор) обумовлені

особливостями словесно-логічного та абстрактного мислення учнів, порушеннями вербальної пам'яті та низьким рівнем комунікативної активності.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад формування лексичної складової мовлення у дітей із ТПМ та узагальнення результатів проведеного експериментального дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, сучасних підходів до навчання рідної мови засвідчив значний інтерес дослідників і практиків до проблеми підвищення рівня розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ, особливо її лексичної складової. Успішне опанування нею забезпечує формування високої мовної культури особистості, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства. Лексичний компонент мовленнєвої діяльності є провідним, оскільки саме на його основі формується складна система граматичних, синтаксичних, орфографічних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень.

На підставі аналізу лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури визначено поняття „лексична складова мовлення” та виокремлено її компоненти: А) лінгвістичний, до якого належать: кількісний та якісний склад словника; володіння різними типами лексичних значень (семантикою) слів (конкретним, абстрактним; прямим та переносним, дериваційним та похідним) та лексико-семантичними явищами; лексико-семантичні поля; Б) психологічний: словесні поняття як одиниці мислення; уміння, які сприяють засвоєнню та використанню лексики; словесні асоціації, на основі яких відбувається формування лексико-семантичних полів та лексичної системності.

Вивчення практики навчання молодших школярів із ТПМ та шкільних програм з рідної мови засвідчило, що формування лексичної складової мовлення – це планомірний, спеціально організований процес, який значною мірою реалізується на уроках української мови та читання. Виявлено недостатню розробленість методичної системи і майже повну відсутність практичних посібників, спрямованих на розвиток лексичної складової мовлення та призначених для безпосереднього застосування на уроках читання у початкових класах спеціальних шкіл для дітей із ТПМ.

2. Науково обґрунтовано та розроблено методику дослідження стану сформованості лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ, спрямовану на вивчення визначених нами її основних компонентів. Визначено критерії і показники, що дають можливість з'ясувати стан сформованості лексичної складової мовлення в учнів із ТПМ.

У процесі дослідження виявлено, що учні із ТПМ знаходяться на значно нижчому рівні сформованості лексичної складової, ніж їх однолітки без порушень мовлення. Зокрема, достатній рівень сформованості лексичної складової засвідчили лише 21% учнів, переважно це діти з ринолалією, ЗНМ III-IV рівня; середній рівень сформованості лексичних умінь та навичок було виявлено у 58% учнів із ТПМ (переважно діти із ЗНМ, дизартрією та ЗНМ); низький рівень сформованості лексичної складової показали 21% учнів (діти з моторною алалією, ЗНМ II – III рівня). На основі аналізу одержаних даних визначено найбільш типові лексичні помилки. Найпоширенішим з них виявилися: лексичні повтори, вербальні парафазії, тавтології, порушення загальноприйнятого (фразеологічного) сполучення слів, вживання слів без урахування їх емоційно-експресивного або оцінного забарвлення, вживання діалектних і просторічних слів.

3. З огляду на виявлені на констатувальному етапі дослідження недоліки лексичної складової мовлення, а також визначені завдання та принципи лексичної роботи на уроці читання науково обґрунтовано, розроблено та реалізовано в педагогічній практиці методику корекційно-розвивального навчання, спрямованого на розвиток основних компонентів лексичної складової мовлення, які можуть бути сформованими на практичній основі в процесі роботи над змістом текстів різних жанрів.

Експериментальне навчання довело, що засвоєння молодшими школярами різних значень слів та навичок їх використання у власному мовленні відбувається протягом усіх етапів лексичної роботи на уроці читання і виступає міцним підґрунтям формування лексичної системності та організації лексико-семантичних полів, розуміння та використання в мовленні лексико-стилістичних засобів та прийомів вираження змісту художніх творів.

4. Правильна організація лексичної роботи на уроках читання можлива завдяки дотримання визначеного нами алгоритму дій лексичної роботи, а саме: 1. Привертання уваги до лексичного значення слів. 2. Розкриття семантики слів та висловів шляхом використання різних прийомів. 3. Формування уміння практичного використання слова у різних контекстах. 4. Формування вміння використовувати засвоєну лексику у зв'язному мовленні під час роботи над змістом художніх творів шляхом введення засвоєної лексики у речення чи тексти.

Методично правильний відбір та використання лексичних вправ (від репродуктивних до конструктивних та творчих) значно оптимізує процес засвоєння лексичних умінь та навичок, сприяє закріпленню їх у власному мовленні, а також сприяє корекції та розвитку процесів пам'яті, мислення, уваги та уявлення молодших школярів із ТПМ, може бути використаним не лише на уроках, а й на логопедичних заняттях. Результативність застосування такої системи вправ проявлялася в тому, що молодші школярі із ТПМ були здатні самостійно знаходити в текстах та пояснювати антоніми, синоніми, багатозначні слова, епітети, порівняння, використовуючи при цьому лише інструкцію педагога. Це підтверджує й значна активізація загального мовленнєвого розвитку учнів експериментальної групи.

Відповідно до алгоритму лексико-семантичної роботи формування лексичної складової мовлення має відбуватися за такими напрямками: 1. Формування правильного розуміння значення та використання окремих слів, слів у контексті текстів різних жанрів. 2. Формування розуміння змісту слів, ужитих в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях. 3. Формування та розвиток лексико-семантичних полів. 4. Формування лексичної системності. 5. Формування розуміння та використання лексичних та лексико-стилістичних засобів увиразнення змісту художніх творів (епітетів, порівнянь, метафор). Ці напрями лексичної роботи, що реалізуються в початкових класах на практичній основі на уроках рідної мови та читання, логопедичних заняттях, взаємодіють та доповнюють один одного залежно від мовленнєвих можливостей дітей.

Результативними прийомами лексичної роботи на уроках читання виступають: постановка запитань до прочитаної частини самими учнями, відповіді на запитання

своїми словами, словесне малювання. Закріпленню лексичних умінь сприяють різні види та прийоми читання: мовчазне, читання в особах, комбіноване. Ефективними видами лексичної роботи є: бесіди, спрямовані на з'ясування змісту прочитаного та розкриття семантики слів; перечитування слів та уривків тексту; складання плану твору та характеристики героїв з опорою на наочність, опорні слова, схеми та вислови; творчі роботи, перекази, ілюстрування. Розкриття семантики слів виявилось ефективним завдяки використанню різних способів: демонстрації предметів чи малюнків; використання контексту; найпростішого словотворчого аналізу; тлумачення слів.

5. Ефективність розробленої методики розвитку лексичної складової молодших школярів із ТПМ доведено експериментально. Аналіз даних формувального експерименту переконливо засвідчив, що після проведення лексичної роботи в учнів із ТПМ експериментальних груп рівень розвитку лексичної складової мовлення виявився значно вищим порівняно з контрольними групами. Простежувалась тенденція щодо збільшення кількості учнів, які мали достатній та середній рівень (відповідно 64% та 22% учнів) і, навпаки, досить суттєве зменшення кількості учнів із низьким рівнем (5% учнів). В експериментальній групі було виявлено 9% учнів із високим рівнем сформованості лексичної складової мовлення, тоді як у контрольних групах відчутної тенденції до зміни рівня сформованості лексичної складової не спостерігалось.

Ми переконалися, що формування основних компонентів лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ значною мірою визначається безпосередньо типом мовленнєвого порушення та його впливом на психічний розвиток і комунікативно-мовленнєву функцію.

Зменшення кількості допущених лексичних помилок дає можливість стверджувати, що розроблена методика дозволяє ефективно формувати лексичні уміння та навички на різних етапах роботи над змістом творів різних жанрів на уроках читання.

Водночас проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, що вивчалася. Зокрема, подальшої розробки вимагають питання удосконалення змісту логопедичної роботи в класах для дітей із ТПМ, що узгоджувалась би з

програмою з української мови та успішністю учнів, в комплексі з корекцією та розвитком інших сторін мовлення сприяла б якіснішому подоланню порушень лексичного розвитку у зазначеної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144с.
2. Алексеева В. И. Особенности развития мышления учащихся 1–3 классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Алексеева // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / под ред. Белякова Л. И. – М., 1989. – С. 4–8.
3. Бадер В. І. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. І. Бадер // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 53–55.
4. Бадер В. І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів : навч. посіб. / В. І. Бадер. – К. : ІЗМН. – 1997. – 92 с.
5. Бадер В. І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 60–62.
6. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31–36.
7. Біляєв О. М. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71–73.
8. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін. – К. : Рад. шк., 1987, –246 с.
9. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; [за ред. А. М. Богуш]. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с. : іл.
10. Васютина Н. И. Некоторые приёмы словарной работы с детьми, страдающими недоразвитием речи // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Н. И. Васютина ; под ред. Р. Е. Левиной ; АПН РСФСР. – М., 1961. – С. 13–141.
11. Вачева Т. І. Інтегрований урок читання й образотворчого мистецтва «Прийди, весно, з радістю!» / Т. І. Вачева // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 4. – С. 12–14.

- 12.Вашуленко М. С. Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи : посібник для вчителів / М. С. Вашуленко, Н. І. Деркач, О. І. Мельничайко [та ін.]. – К. : Освіта, 1995. – 367 с.
- 13.Вашуленко М. С Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах : науково-теоретичні засади і рекомендації / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. шк/, 1991. – 110 с.
- 14.Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 2–5.
- 15.Вашуленко М. С. Навчання рідної мови // Навчання і виховання учнів 1 класу : наук.-метод. посіб. – К. : Почат. шк., 2002. – С. 126–159.
- 16.Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах / М. С. Вашуленко. – К., 1991. – 264 с.
- 17.Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра : теоретичний аспект / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 48–50.
- 18.Воробьёва В. К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией // Расстройства речи и голоса в детском возрасте / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской ; МГПИ им. В. И. Ленина. – М., 1973. – С. 176–186.
- 19.Галущенко В.І. Особливості корекційно-логопедичної роботи з профілактики порушень писемного мовлення у дітей із ЗНМ / В. І. Галущенко / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми реабілітації»]. – Одеса : Державний заклад «ПНПУ ім. К.Д.Ушинського», 2014. – С.31 – 34.
- 20.Галущенко В.І. Особливості формування словника дієслів на заняттях з розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ / В. І. Галущенко / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми реабілітації»]. – Одеса : Державний заклад «ПНПУ ім. К.Д.Ушинського», 2014. – С. 34 – 36.
- 21.Галущенко В.І. Логопедична робота з розвитку словника у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією / В. І. Галущенко / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми реабілітації»]. – Одеса : Державний заклад «ПНПУ ім. К.Д.Ушинського», 2015. – С. 23– 25.

22. Глущенко І. І. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із ЗПР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / І. І. Глущенко. – К., 2010. – 200 с.
23. Гудзик І. П. Робота над змістом твору / І. П. Гудзик // Початкова школа. – 1993. – № 11. – С. 16–19.
24. Державна національна програма “Освіта” : Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 36–42.
25. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова // Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 18–37.
26. Елективний курс «Читання». 1–4 кл. – Х. : Основа, 2011. – 109 с. – («Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання» ; вип. 8).
27. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Психолінгвістическое исследование / А. А. Залевская. – Воронеж, Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 208 с.
28. Зобнина М. А. Внимательный читатель – маленький исследователь // Начальная школа. Плюс до и после. – 2008. – № 6. – С. 45–51.
29. Ипполитова Н. А. Упражнения по грамматической стилистике при изучении частей речи : пособие для учителя / Н. А. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1980. – 142 с.
30. Ілляшенко Т. Д. Аномальна дитина в школі : навч.-метод. посіб. / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Станденко. – К. : ІСДО, 1995. – 120 с.
31. Капинос В. И. Активизация методов работы по развитию связной речи / В. И. Капинос // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М. : Просвещение, 1981. – С. 34–42.
32. Капышева Н. А. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях по обучению рассказыванию по серии картинок / Н. А. Капышева // Логопедия. – 2003. – № 1–2. – С. 44–50.
33. Коваленко Л. Чинники, що впливають на якість розуміння тексту учнями 4-х класів / Л. Коваленко, Т. Казиміренко, Л. Стадник // Управління освітою. – 2008. – № 29. – Вкладка. – С. 2–4.

34. Коваль Г. П. Дидактичні структури уроків читання, їх зміст та методичне забезпечення в початкових класах. Сучасні вимоги до уроків / Коваль Г. П., Деркач Н. І., Пасічник Я. А. та ін. – Рівне, 1997. – с.168.
35. Колупаєва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / А. А. Колупаєва. – К., 1998. – 18 с.
36. Кондратенко В. В. Формування системи словотворення як засіб розвитку мовлення слабочуючих учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Кондратенко. – К., 1999. – 23 с.
37. Кононенко П. П. Українська мова : навч. посіб. / П. П. Кононенко, Л. О. Кадомцева, Л. І. Мацько. – [3-е вид.]. – К. : Либідь, 1992. – 224 с.
38. Корнев А. И. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособ. / А. И. Корнев. – СПб. : ИД "МиМ", 1997. – 286 с.
39. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
40. Кутенко Л. Синонімічні синтаксичні конструкції як засіб урізноманітнення мовлення / Л. Кутенко, Г. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 7. – 48–50.
41. Ладыженская Т. А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу / Т. А. Ладыженская // Характеристика связной речи детей 6–7 лет / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1979. – С. 6–29.
42. Ладыженская Т. А. Определение уровня развития связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская // Исследование по развитию связной речи учащихся / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Педагогика. 1974. – С.265.
43. Ладыженская Т. А. Речевые ситуации при обучении устным высказываниям / Т. А. Ладыженская // Русский язык в школе. – 1974. – № 5. – С. 40–44.
44. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособ. – СПб. : Союз, 1998. – 224 с.

45. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 158 с.
46. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 220 с.
47. Лалаева Р. И. Теория речевой деятельности : хрестоматия / Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титов ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2000. – 413 с.
48. Левина Р. И. Характеристика общего недоразвития речи / Р. И. Левина // Основы теории и практики логопеди. – М. : Провещение, 1967. – С. 67–85.
49. Леонтьев А. А. Исследование грамматики / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 312–317.
50. Леонтьев А. А. Психолингвистические проблемы порождения фразы / А. А. Леонтьев // Теория речевой деятельности. – М., 1968. – С. 77–89.
51. Леонтьев А. А. Психолингвистический анализ семантики и грамматики : на материале онтогенеза речи / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1990. – 165 с.
52. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 21–29.
53. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
54. Лисиченко Л. А. Лексикологія сучасної української мови. Семантична структура слова. – Х. : Вища шк., 1977. – 133 с.
55. Лопатина Л. С. Развитие лексико-грамматической стороны речи у дошкольников со стёртой формой дизартрии / Л. С. Лопатина, Н. В. Серебрякова // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : в 2 т. Т. 1 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 1997. – С. 290–293.

56. Ляшенко Н. В. Буквар “Промінчик” : підруч. для підготовки кл. спец. загальноосвіт. шк. інтенсивної пед. корекції / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – Х. : Прапор, 2001. – 160 с. : іл.
57. Ляшенко Н. В. Рідна мова : підруч. для 2 (додат.) кл. першого варіанта навч. та 2 кл. другого варіанта навч. спец. загальноосвіт. шк. інтенсивної пед. корекції) / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – К. : Освіта. – 2002. – 239 с.
58. Ляшенко Н. В. Розвиток зв’язного мовлення учнів початкових класів спеціалізованих загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції : дидактичні матеріали / Н. В. Ляшенко, Т. М. Хоменко. – Х. : Прапор. – 2001. – 119 с.
59. Ляшенко Н. В. Читанка : підручник для 2 кл. спец. загальноосвітньої шк. інтенсивної пед. корекції / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – К. : Богдан, 2002. – 304 с.
60. Львов М. Р. Основы теории речи : уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 248 с.
61. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособ. для учителя. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
62. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.
63. Мала О. О. Цикл уроків читання в 2 класі «Буду я природі другом: милуюся, оберігаю, прикрашаю...» / О. О. Мала // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 1. – С. 14–24.
64. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.
65. Марченко Л. М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови : посібник для вчителя / Л. М. Марченко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Рад. шк., 1981. – 136 с.

- 66.Миронова С.П. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.
- 67.Миронова С.П. Особливості уроку в спеціальній школі в умовах розвивального навчання // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник: Вип. 4 / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Знання, 2002. – С.186-188.
- 68.Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвєєва. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
- 69.Меліченко В. Сучасні форми організації навчання української мови в спеціальній школі для дітей з тяжкими вадами мовлення [Електронний ресурс] / В. Меліченко // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць / редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавічюте, В. В. Засенко та ін. – К. :, 2005. – Вип. 2. – Режим доступу: http://gendocs.ru/v4546/бондар_в._і.,_данілавічюте_е.а.,_засенко_в.в.,_соботович_є.ф._збірник_и_наукових_праць._теорія_та_практика_сучасної_логопедії (дата звернення: 24.05.2014). – Назва з екрана.
- 70.Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови : посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1984. – 223 с.
- 71.Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1982. – 216 с.
- 72.Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи. Рідна мова. Читання. Русский язык : посібник для вчителя [упоряд.: М. Вашуленко, Н. Деркач]. – К. : Освіта, 1993. – 368 с. – (Учителю початкових класів).
- 73.Науменко В. О. Робота над художнім твором на уроках читання / В. О. Науменко // Початкова школа. – 1985. – № 6. – С. 31–35.

74. Наумчук М. М. Творчий підхід до роботи з текстом / М. М. Наумчук, І. І. Наумчук // Початкова школа. – 1996. – № 4. – С. 15–18.
75. Никашина Н. А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи / Н. А. Никашина // Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии / АПН РСФСР. – М., 1962. – С. 164–166.
76. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 528 с.
77. Орехова Г. І. Уроки українського читання з елементами етики в 4 класі. «Образ матері в різних видах мистецтва» / Г. І. Орехова // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 3. – С. 6–7.
78. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Л. М. Паламар. – К. : Укрзалізниця, 1997. – 322 с.
79. Паламар Л. М. Практичний курс української мови. Поглиблений етап вивчення : [навч. посіб.] / Л. М. Паламар. – К. : Либідь, 1995. – 158 с.
80. Парамонова Л. Г. Как предупредить школьную неуспеваемость по русскому языку / Л. Г. Парамонова // Дети с проблемами в развитии : науч.-практ. журн. – СПб., 2004. – № 1. – С.
81. Парамонова Л. Г. Клинико-психолого-педагогическая характеристика с речевыми нарушениями / Л. Г. Парамонова // Специальная психология : учеб. пособ. – М., 2000. – С. 246–244.
82. Парамонова Л. Г. Правописание. Шаг за шагом / Л. Г. Парамонова. – СПб. : КАРО; Дельта, 2004. – 208 с.
83. Парамонова Л. Г. Особенности вербальных ассоциаций у детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Парамонова, Н. В. Лалаева // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. – Л., 1985. – С. 37–44.
84. Пархоменко Н. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання / Н. Пархоменко // Початкова школа. – 1997. – № 7. – С. 44–48.

85. Патрина К. Т. О понимании значения слов дошкольниками / К. Т. Патрина // Вопросы психологии. – 1959. – № 4. – С. 59–65.
86. Патрина К. Т. Особенности понимания значения слова в зависимости от словосочетания детьми старшего дошкольного возраста / К. Т. Патрина // Учёные записки Благовещенского института. – 1958. – Т. 9. – С. 145–175.
87. Пахомова Н. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. посіб. / Наталія Пахомова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 84 с.
88. Пережогин Л. О. Специфические расстройства речи и школьных навыков: диагностика и коррекция / Л. О. Пережогин. – М. : Сфера, 2005. – 103 с. : ил.
89. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 106 с.
90. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання. 1–4 кл. (підготовчий), I відділення. – К. : Богдан, 2002. – с.178.
91. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Українська мова. 2–4 кл. – К. : Богдан, 2006. – с.165.
92. Путкова Н. М. Проблема овладения инициативным высказыванием детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н. М. Путкова // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 49–56.
93. Ревуцька О. Виконання лексичних вправ молодшими школярами із тяжкими вадами мовлення / О. Ревуцька // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 18–22.
94. Ревуцька О. В. Збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення в процесі засвоєння словотворчих засобів : монографія / О. В. Ревуцька. – Донецьк : Юго-Восток, Лтд, 2007. – 181 с.
95. Ревуцька О. В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ревуцька Олена Володимирівна. – К., 2003. – 229 с.
96. Ревуцька О. В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. В. Ревуцька. – К., 2003. – 20 с.
97. Рейс Г. А. Формирование читательских учений и развитие художественного вкуса младших школьников / Г. А. Рейс, Т. А. Лихачева // Начальная школа. Плюс до и после. – 2008. – № 11. – С. 32–38.
98. Рідна мова : [підруч. для підготов. кл. спец. загальноосвіт. шк. інтенсивної пед. корекції / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук]. – К. : Богдан, 2005. – 160 с.
99. Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням : метод. рек. / уклад.: В. В. Тарасун, М. В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992. – 124 с.
100. Романова Е. С. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Е. С. Романова, О. Н. Усанова, О. Ф. Потемкина. – М. : Наука, 1990. – 151 с.
101. Рудакова Т. І. Інтегрований урок з українського читання, народознавства та музики у 4 класі «Шевченко великий співець України» / Т. І. Рудакова // Початкове навчання та виховання : наук.-метод. журн. – 2007. – № 5. – С. 14–16.
102. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Руденко Юлія Анатоліївна. – Одеса, 2002. – 247 с.
103. Рудяков О. М. Семантичний опис лексико-семантичної групи / О. М. Рудяков // Мовознавство. – 1987. – № 2. – С. 23–28.
104. Русанівський В. М. Структура лексично-граматичної семантики : / [АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; відп. ред. О. О. Мельничук]. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.
105. Савченко А. Я. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів / А. Я. Савченко // Початкова школа. – 1981. – № 9. – С. 3–7.
106. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 205 с.
107. Савченко Т. О. Урок позакласного читання «Весна прийшла!» / Т. О. Савченко // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 4. – С. 4–5.

108. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе с детьми : кн. для логопеда. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
109. Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза) : сб. предварительных публикаций / под ред. А. М. Шахнаровича. – М. : Наука, 1988. – 142 с.
110. Семиченко В. А. Психология речи : учеб. пособ. / В. А. Семиченко – К. : Магистр-S”, 1998. – 112 с.
111. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стёртой формой дизартрии / Н. В. Серебрякова // Межвузовский сборник научных трудов. – СПб. : Образование, 1994. – С. 61–70.
112. Серебрякова Н. В. Ориентировка на семантическую структуру слова у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии, осложнённой элементами общего недоразвития речи / Н. В. Серебрякова // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи : межвузов. сб. науч. трудов. – Л., 1989. – С. 98–105.
113. Серебрянникова Н. Т. Освоение ребёнком-дошкольником элементов грамматического строя / Н. Т. Серебрянникова // Учёные записки ЛГУ. – Л., 1954. – № 185. – С. 79–91.
114. Січкачук Н. Д. Загальна характеристика складових емоційно-оцінної лексики та особливості розвитку її складових у дітей із моторною алалією відповідно до рівня мовленнєвого недорозвитку / Н. Д. Січкачук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К., 2011. - № 18. – С. 236–239.
115. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – №2. – С.6-11.
116. Синьова Є. П. Соціально-психологічні особливості соціалізації осіб з глибокими порушеннями зору / Євгенія Павлівна Синьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіката психологія. Випуск 10. 0 К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — С. 275–280.

117. Синьова Є. П. Психологічні особливості здійснення корекційно-виховної роботи в освітньо-реабілітаційних закладах для дітей з порушеннями зору / Євгенія Павлівна Синьова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. № 22 (161) листопад. — Луганськ, 2008. — С. 191–200.
118. Скворцов О.Г. Методы исследования лексических систем / Скворцов О. Г. — Екатеринбург : АМБ, 2001. — 142 с.
119. Слепович Е. С. Использование ассоциативного эксперимента при изучении речевой деятельности первоклассников, отстающих в развитии / Е. С. Слепович, С. И. Конышко // Дефектология. — 1993. — № 6. — С. 19–22.
120. Слепович Е. С. Исправление речи у детей / Е. С. Слепович. — Минск : Нар. асвета, 1983. — 63 с.
121. Слепович Е. С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. / Е. С. Слепович. — М., 1978. — 21 с.
122. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. — М. : Прогресс, 1976. — 357 с.
123. Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А. А. Леонтьева. — М. : МГУ, — 1977. — 191 с.
124. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР / Смирнова И. А. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. — 320 с.
125. Смирнова Л. А. Приёмы по преодолению импрессивного аграмматизма / Л. А. Смирнова // Дефектология. — 1979. — № 3. — С. 65–70.
126. Снопова Л. О. Художнє слово і музично-ритмічні рухи / Л. О. Снопова // Бібліотека вихователя дитячого садка. — 2003. — 9–10 трав. — С. 101–116.
127. Соболева О. В. Беседы о чтении : к проблеме понимания текста / О.В.Соболева // Начальная школа. Плюс до и после. — 2007. — № 8. — С. 3–9 ; № 9. — С. 26–34 ; № 10. — С. 25–33 ; № 11. — С. 23–30 ; № 12. — С. 13–18 ; 2008. — № 1. — С. 52–58 ; № 3. — С. 6–10 ; № 4. — С. 68–71 ; № 6. — С. 3–9 ; № 9. — С. 37–43 ; № 11. — С. 5–14.

128. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е. Ф. Соботович. – К. : Актуальна освіта, 1998. – 127 с.
129. Соботович Е. Ф. Методические рекомендации по преодолению первичных нарушений речевого развития у учащихся подготовительного и I кл. школы для детей с ТНР // Е. Ф. Соботович. – К. : РУМК, 1989. – 55 с.
130. Соботович Е. Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции / Соботович Е. Ф. – К. : ИСДО, 1995. – 203 с.
131. Соботович Е. Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 267–271.
132. Соботович Е. Ф. Особенности психического та речевого развития детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович, М. В. Рождественская // Вопросы дефектологии. – 1975. – Вып. 10. – С. 80–86.
133. Соботович Е. Ф. Особенности формирования языкового сознания у детей дошкольного возраста в процессе спонтанного речевого развития / Е. Ф. Соботович // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. – К., 1989. – С. 121–126.
134. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
135. Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушения формирования грамматического строя речи у детей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Соботович Евгения Федоровна. – М., 1984. – 486 с.
136. Соботович Е. Ф. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 271–273.
137. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Соботович Е. Ф. – К. : КГПИ, 1981. – 150 с.

138. Соботович Є. Ф. Етапи та механізми формування семантичної структури слова у дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Матеріали II з'їзду Товариства психологів України. – К., 1996. – С. 99–101.
139. Соботович Є. Ф. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 2–5.
140. Соботович Є. Ф. Зміст та особливості роботи щодо формування семантичної структури слова у дітей з вадами розвитку / Є. Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. Бондаря В. І., Луцько К. В. ; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2000. – С. 155–158.
141. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2–7.
142. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах : нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2–11.
143. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 2–5.
144. Соботович Є. Ф. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності/ Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2000. – № 1. – С. 16–19.
145. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції / Соботович Є. Ф. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.
146. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення) / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 11–16.

147. Соботович Є. Ф. Принципи вивчення порушень формування лексичної семантики у дітей / Є. Ф. Соботович, С. М. Заплатна // Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами. – К., 1995. – С. 128–132.
148. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування / Соботович Є. Ф. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
149. Соботович Є. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку / Є. Соботович / Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. – К., 2005. – Вип. 2. – С. 3–7.
150. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–76.
151. Соловьева Н. Развитие эмоционального словаря дошкольника / Н. Соловьева // Детский сад от А до Я : науч.-метод. журн. для педагогов и родителей. – 2005. – № 2. – С. 124–139.
152. Сохин Ф. А. О формировании языкового общения в процессе речевого развития / Ф. А. Сохин // Вопросы психологии. – 1959. – № 5. – С. 112–113.
153. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / [за ред. В. І. Бондаря]. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 125 с.
154. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
155. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. I–IV кл. / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
156. Стадник Л. Читаємо, думаючи, і думаємо, читаючи : [про впровадження технології визначення за допомогою тестів рівня сформованості умінь читання та розуміння тексту учнями 4-х кл. з урахуванням міжнародного досвіду] / Людмила Стадник // Початкова школа. – 2010. – № 2. – С. 47–49.
157. Старинец В. С. Моделирование речевого поведения с учетом эмоциональных факторов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол.

- наук : спец. 19.00.10. “Коррекционная психология” / В. С. Старинец. – М., 1969. – 31 с.
158. Струнина Е. М. Семантические сопоставления в работе над смысловой стороной слова со старшими дошкольниками / Е. М. Струнина // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М., 1987. – С. 69–83.
159. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А. П. Грищенка]. – К. : Вища шк., 1997. – 492 с.
160. Сучасна українська літературна мова / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наук. думка, 1973. – 584 с.
161. Сучасна українська мова / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. – К. : Вища шк., 1997. – 493 с.
162. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Дефектологія. – № 2. – 2000. – С. 2–10.
163. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.) / В. В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії : навч. посіб. / [за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко]. – К., 2006. – С. 64–81.
164. Тарасун В. В. Логодидактика / Тарасун В. В. – К. : Вид-во пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
165. Тарасун В. В. Нейропсихологічні аспекти спеціальної дошкільної освіти / В. В. Тарасун // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 181–192.
166. Тарасун В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : наук.-метод. посіб. для заг. і спец. освітніх закладів / В. Тарасун. – К., 2007. – 151 с.
167. Тарасун В. В. Причини неуспеваемости по русскому языку учащихся младших классов, имеющих тяжёлые нарушения речи / В. В. Тарасун // Дефектологія. – № 3. – 1983. – С. 27–35.
168. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступ.

- д-ра пед. наук : спец. : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Тарасун. – К., 1999. – 57 с.
169. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Тарасун Валентина Володимирівна : Ін-т дефектології АПН України. – К., 1999. – 410 с.
170. Тимінська Н. Урок-телепередача : (читання, 2 кл.) : [урок на тему: О. Буцень «Чи є зима?»] / Н. Тимінська // Початкова школа. – 2010. – № 2. – С. 57–59.
171. Тимофеева Т. А. Интегрированные занятия с детьми с речевой патологией / Т. А. Тимофеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 4. – С. 20–21.
172. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Тищенко Владислав Володимирович. – К., 1999. – 225 с.
173. Ткачук Г. Уроки літературного читання за творами Лесі Українки як засіб формування читацької самостійності / Г. Ткачук // Початкова школа. – 2011. – № 2. – С. 20–25.
174. Тлумачний словник для учнів 1–4 класів / [авт.-упоряд. М. Г. Парфьонов, А. П. М'ясківський]. – Х. : Веста ; Ранок, 2005. – 80 с. – (Мої перші словники).
175. Трауготт Н. Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Трауготт, С. И. Кайданова. – Л. : Наука, 1975. – 180 с.
176. Трофименко Л. І. Асоціативний експеримент як один із методів дослідження словника дошкільників / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 16–19.
177. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програм.-метод. комплекс / Трофименко Л. І. ; [за ред. Є. Ф. Соботович]. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
178. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : дис. ... канд.

- пед. наук : 13.00.03 / Трофимено Людмила Іванівна. – К., 2004. – 196 с.
179. Українська мова / Русанівський В. М., Пилинський М. М., Єрмоленко С. Я. – К. : Рад. шк., 1978. – 240 с.
180. Українська мова : енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.
181. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1968. – 272 с.
182. Ушакова Т. Н. Психологическое исследование речи в психологи / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1975. – № 3. – С. 26–39.
183. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 62–63.
184. Ушакова Т. Н. Пути усвоения родного языка нормальным ребёнком / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1974. – № 1. – С. 123–131.
185. Федорович Л. О. Формування правильної вимови у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : метод. рек. та дидакт. матеріал / Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська зоря, 2004. – 370 с.
186. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фесенко Лариса Іванівна. – Одеса, 1994. – 176 с.
187. Филичева Т. Б. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Дефектология. – 1985. – № 6. – С. 55–62.
188. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада : в 2 ч. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – Ч. I. – 101 с. ; Ч. II. – 86 с.
189. Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1990. – 238 с.
190. Филичева Т. Б. Программа коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи (с 5 до 6 лет) : проект / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Наука, 1988. – 44 с.

191. Фишман М. Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей / М. Н. Фишман // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 3–9.
192. Холодар І. О. Особливості порушення лексично будови мовлення у молодших школярі із загальним недорозвиненням мовлення / І. О. Холодар // Підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах здійснення дошкільної та початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Херсон, 2006. – С. 95–99.
193. Хрестоматія з логопедії : навч. посіб. / упоряд.: М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – 360 с.
194. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : курс лекцій : навч.-метод. посіб. / Н. В. Чередніченко. – К. : Слово, 2012. – 208 с.
195. Чередніченко Н. В. Теоретико-методичні засади формування лексичної сторони мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках української мови / Н. В. Чередніченко// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені І.Огієнка. Ч.1, вип.19., 2012.-с.438-447.
196. Шахнарович А. М. Психолінгвістика : сб. статей / сост. А. М. Шахнарович. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.
197. Шахнарович А. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики : на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 166 с.
198. Шахнарович С. М. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей страдающих моторной алалией / С. М. Шахнарович // Патология речи. – М., 1971. – С. 30–62.
199. Шевченко М. В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / М. В. Шевченко. – К., 1996. – 24 с.

200. Шеремет М. К. Методика навчання української мови молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку (у процесі засвоєння словотворчих засобів) / М. К. Шеремет, О. В. Ревуцька. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 194 с.
201. Chomsky N. Verbal Behaviour / N. Chomsky // *Language*. – 1959. – V. 35. – N 1. – P. 26–58.
202. Clark H., Clark E. *Psychology and Language : An introduction to psycholinguistic* / H. Clark, E. Clark. – N. Y., 1977. – P. 34–65.
203. Glanzer M. *Psycholinguistic and Verbal Learning* / M. Glanzer. – N. Y., 1965. – P. 6–8.
204. Halle M. *Speech Recognition: a model and a program for research* / M. Halle, K. M. Stevens // *The structure of language. Reading in the philosophy of language*. – Englewood Cliffs, 1964. – P. 610.
205. Miller G. A. *The place of language in a scientific psychology* / G. A. Miller // *Psychological Science*. – 1990. – V. 1. № 1.
206. Slobin D. I. *Universal of grammatical development in children* / D. I. Slobin // *Advances in psycholinguistics*. – Amsterdam, 1970. – 250–252.
207. Steinberg D. D. *An Introduction to Psycholinguistics* / D. D. Steinberg. – London ; New York, 1993.
208. *Talking Minds. The Study of Language in the Cognitive Process*. – Cambridge (Mass.); London, 1984.

ДОДАТКИ

Додаток А

Типи жанрів	Стилістично нейтральна лексика		
	Професійно-виробнича лексика Знаряддя та матеріали виробництва, процес виробництва	Побутова лексика Одяг господарство побутові речі	Загальноживана лексика Тварини рослини, явища природи
Оповідання	<p>Автобус, мотор, („Сідайте, будь ласка” С, ч2);</p> <p>Артист, наварити „Артист” С.59, ч2</p> <p>Учителька, вчитися розповідати „Я хочу сказати своє слово” с110, ч2.</p> <p>Директор школи, учитель, розв’язувати задачу „Горбатенька дівчинка” С51, Ч2.</p> <p>Писати олівцем, писати ручкою, розписувати, розмаловувати фабами, вкривати візерунками, створювати картину „Слова розповідають” С24, Ч1.</p> <p>Вечерю варити „Неня” С26, Ч1.</p> <p>Витер пил, орати землю і сіяти „Дідова колиска” С. 53 ч1.</p> <p>Борошно молотити, у ріллю посіяти, зерно змолотити, хліб спекти „Хліб” С 57, ч1.</p> <p>Яйця фарбують і розписують, приорювати, зводити нову хату „Крашанки і писанки” С.68, Ч1.</p>	<p>Платтячко, сорочечка „Як же це все було без мене?”</p> <p>Склянки, гречані крупи, каша, тарілка, окріп, обід „Хоче бути щасливим, не будь лінивим” С57.Ч2</p> <p>Учні, клас, двері, дівчинка, парта, іспит „Горбатенька дівчинка” С51, Ч2.</p> <p>Торба, стіл, кошик, рушничок „Як Наталя у Лисиці хитринку купила”.С13, Ч1.</p> <p>Поле, худоба, оселя, стайня, яйця „Крашанки і писанки” С.68, Ч1.</p> <p>Тарілки, ложки,</p>	<p>Верба, літо, осінь, зима, весна, вербиченька „Про що думала Марійка” С133, Ч2.</p> <p>Сніг, літо, ябкуко, земля, хліб, квіти, дерева, птахи, осінь, рік, ліі, поле, річка, ігри „Рідні краєвиди” С.62, Ч1.</p> <p>Клен, берізка, верба, калина, мороз, цвіт, весна, заморозки, „Калина” С.72, ч1.</p>

		виделки, черевички „Помічниці” С.85, Ч1.	
Казка	Виноградар „Виноградар і змія” С87, ч2, Склеїти, клей, тісто, зліпила, „Оленчин горобчик” С120, Ч2 Коваль, коваadlo, вогонь, викувати, скував „Як Лиска голос собі кувала” С70, Ч2. Колосок оболотити, тісто замісити, пироги спекти, дров принести, розпалити у печі, посадити пироги „Пшеничний колосок” .45, Ч1.	хата, тарілка, м'ясо, буряк, квасоля, картопля, глечик, стіл „Лисичка і Журавель” С62, Ч2 .Рукавиця „Рукавичка” С. 39 Ч1	Ліс, сонце, місяць, коза, козлята, пес, вовк, цапок, собака „Вовк і Козлята” С.64, Ч2. Рибка, лебідь, жабка, горобець, очерет „Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку” С68, Ч2. Миша, лисиця, жаба, вовк, ведмідь, кабан, заєць, дід „Рукавичка” С. 39 Ч1
Вірш	Будується „Квітка” С.105 ч2. Клоун, поет, льотчик, „Як Сергійко вчив клоуна Бобу складати вірші” С114, ч2 Трудився, діло „Підкажи словечко” С119, ч2, Перекопати, забить, рубати, „Що для чого треба?” Сійся, посіваю С.65, Ч1. Наварила, напекла „Щедрівочка щедрувала” С.68, Ч1. Посадити калину „Калина” С.73, Ч1. Сад садили, сад поливали „У цьому дворку, як у вінку” С.76.Ч1. Сіяти, жати, агроном	Двір, стіни, ганок, ворота, димар, дим „Зимовий ранок” С10, ч2, Мітла, двері, ситечко, борошно, решето „Баба Віхола” С18, Ч2. Жито, пшениця С.65, Ч1. Лопата „Як Сергійко вчив клоуна Бобу складати вірші” С114, ч2 Лопата, гвіздок., дрова, молот „Що для чого	Світає, сонце, верби зеленіють, вітер віє, небо, сади С5, ч2 Сніг, ранок, шлях, холод „Зимовий ранок” С10, ч2 Річка, сміх, радість, співи, риби, небо, пташки „Річка” С.137, Ч.2

	працює, рушники вишивати „Вчуса у мами” С81, Ч.1	треба?”Ч1	
--	--	-----------	--

Додаток Б

Додаток Б1

Завдання №1

Мета: обстежити розуміння молодшими школярами казки як жанру фольклору з нереальним сюжетом, що зображує події життя тварин.

Інструкція. Уважно прослухай казку та дати відповіді на запитання за її змістом.

КОЛОСОК

Жили собі на світі двоє мишенят, Круть і Верть, та півник Голосисте Горлечко. Мишенята тільки те й знали, що співали і танцювали, крутились та вертілись. А півник рано-ранесенько прокидався, спочатку всіх піснею будив, а потім до роботи брався.

От якось підмітав півник подвір'я і побачив на землі пшеничний колосок. — Круть, Верть,— покликав півник,— глядіть, що я знайшов!

Прибігли мишенята і кажуть: - Треба його обмолотити.

— А хто молотитиме? — спитав півник.

— Тільки не я! — накричало одне мишеня.

Тільки не я! — закричало друге мишеня.

— Гаразд! — сказав півник,- я обмолочу.

І взявся до роботи. А мишенята почали гратися.

Скінчив півник молотити і гукнув:

— Гей, Круть, гей, Верть, глядіть, скільки зерна я намолотив!

Прибігли мишенята і запищали:

— Треба зерно до млина віднести, борошна намолоти!

— А хто понесе? — спитав півник.

— Тільки не я! — закричав Круть.

— Тільки не я! — закричав Верть.

— Гаразд,— сказав півник,— я віднесу зерно до млина.

Взяв собі на плечі мішок і пішов.

А мишенята тим часом почали в довгу лозу гратися. Одне через одного стрибають, веселяться.

Повернувся півник додому, знову кличе мишенят:

— Сюди, Круть, сюди, Верть! Я борошно приніс.

Прибігли мишенята, дивляться, не нахваляться:

— От так півник! От так молодець! Тепер треба тісто замісити та пироги спекти.

— Хто міситиме? — спитав півник. А мишенята знову за своє:

— Тільки не я! — пропищав Круть.

— Тільки не я! — пропищав Верть. Подумав, подумав півник і каже:

— Мабуть, мені доведеться.

Замісив він тісто, приніс дров, розпалив у печі. А як піч витопилась, посадив у неї пироги.

Мишенята теж часу не гають: пісні співають, танцюють.

Спеклися пироги, півник їх вийняв, поклав на стіл. А мишенята тут як тут. І кликати їх не довелося.

— Ох, і зголоднів я! — пищить Круть.

— Ох, і їсти мені хочеться! — пищить Верть.

Швиденько сіли за стіл. А півник їм каже:

— Стривайте, стривайте! Ви мені спочатку скажіть: хто знайшов колосок?

Ти знайшов! – голосно закричали мишенята.

А хто колосок обмолотив? - знову спитав півник.

— Ти обмолотив! — тихіше сказали вони.

— А хто його до млина відніс?

— Теж ти, — зовсім тихо відказали Круп і Верть.

— А тісто хто місив? Хто дрова носив? Піч топив? Хто пироги пік?

— Все ти, все ти, — ледве чутно пропищали мишенята.

— А ви що робили?

Що відповісти мишенятам і сказати чого?

Почали Круть і Верть вилазити з-за столу, півник їх не затримує.

Нема за що таких нероб і ледарів пирогами частувати!

Запитання до казки:

Про кого казка?

Як звали головних героїв казки?

Що знайшов півник?

Чи справедливо вчинив півник?

Чому мишенята не допомагали півнику?

Як змінювався настрій мишенят під час розмови з півником. Чому?

Як спочатку говорили мишенята, а як потім? Як про це говориться в казці?

Як ти гадаєш, чому в мишенят такі імена?

Які імена ти дав би мишенятам та півнику?

Додаток Б2.

Завдання 2.

Мета: обстежити розуміння молодшими школярами змісту оповідання як невеликого художнього твору, в якому дається словесний малюнок подій, пов'язаних з життям і діяльністю людей.

Інструкція. Уважно прослухай оповідання „Сьома дочка”. Дай відповіді на запитання за його змістом.

СЬОМА ДОЧКА

Було у матері сім дочок. Ось поїхала одного разу мати в гості до сина, а син жив далеко-далеко. Повернулась додому аж через місяць.

Коли мати ввійшла до хати, дочки одна за одною почали говорити, як вони скучали за матір'ю.

— Я скучила за тобою, немов маківка за сонячним променем,— сказала перша дочка.
 — Я ждала тебе, як суха земля жде краплину води,— промовила друга дочка.
 — Я плакала за тобою, як маленьке пташеня за пташкою,— сказала третя.
 — Мені тяжко було без тебе, як бджолі без квітки,— щебетала четверта.
 — Ти снилась мені, як троянді сниться краплина роси,— промовила п'ята.
 — Я виглядала тебе, як вишневий садок виглядає соловейка,— сказала шоста.
 А сьома дочка нічого не сказала. Вона зняла з ніг матусі взуття й принесла їй води в мисці — помити ноги.

Василь Сухомлинський

Запитання до оповідання

Про що оповідання?

Скільки дочок було в матері?

Куди їздила мати?

Де жив син?

Про що говорили дочки з матір'ю, коли та повернулася від сина?

Як дочки говорять про свою любов до матері?

Як ти гадаєш, чи одне й те саме означають слова „сказала”, „промовила”, „щебетала”? Поясни їх значення.

Хто з дочок по-справжньому любив матір?

Чому ти так думаєш?

Додаток Б3.

Завдання 3.

Мета: дослідити вміння учнів відгадувати загадку.

Інструкція. Прослухай та відгадай загадку.

Виводить букви і слова

Усім потрібна штучка.

В руці виблискує здаля

Зручна учнівська ... (ручка).

Додаток Б4.

Завдання 4.

Мета: обстежити розуміння молодшими школярами вірша.

Інструкція. Уважно прослухай вірш та дай відповіді на запитання за його змістом.

Школа

Наче вулик, наша школа.

Вся вона гуде, як рій.

І здається, що довкола

Розквітають квіти мрій.

Бігають сміються діти,

Та – лиш дзвоник задзвенить -

Стане тихо, ніби в квіти

Поховались бджоли вмиль.

Запитання до вірша
 Про що вірш?
 З чим автор порівнює школу? Як ти гадаєш чому?
 Коли в школі стає тихо? З чим автор це порівнює?

Додаток Б5.

Завдання 5.

Мета: дослідити розуміння семантики слів, взятих із запропонованих текстів та вміння складати з ними речення.

Інструкція. Поясни, що означають слова, які зустрічаються у знайомих тобі текстах. Склади з цим словами речення.

1. гніздо, волосина, пошепки, теплий, швидко, сіли, працюювита
2. вулик, школа, наша, поховались, бігають, тихо
3. виводить, здаля, букви, виблискує, учнівська
4. жили, спочатку, пшеничний, подвір'я, мішок, гукнув

Додаток Б6.

Завдання 6.

Мета: визначити розуміння значення слів за допомогою демонстрації.

Інструкція. Уважно подивись на малюнки та предмети. Назви їх. Поясни їх значення. Склади з даними словами речення.

Пропоновані малюнки та предмети:

пшеничний колосок, садок, миска, зерно, млин, виноград, калина.

Додаток Б7

Завдання 7

Мета: дослідити розуміння абстрактного значення слів, узятих з опрацьованих текстів.

Інструкція. Уважно прослухай слова.

Лихо, гнів, радість, печаль, туга .

Поясни, що вони означають. Склади з даними словами речення.

Додаток Б8

Завдання 8

Мета: дослідити розуміння змісту уривків із текстів та вміння співвіднести їх із певним лексичним поняттям, що має абстрактне значення.

Інструкція. Прослухай уривки із текстів. Поясни про що в них розповідається. Які слова, що має абстрактні значення, можна використати для характеристики даних уривків.

Запропоновані уривки:

1. „Якось голуб став просити дрозда, щоб той навчив його гніздо мостити.

Погодився дрізд. Та тільки поклав декілька гілочок, як голуб сів на них і вуркоче:

„Знаю, знаю ...”.

Розгнівався дрізд та й каже:

- Коли знаєш, то навіщо просиш?

І полетів собі геть ...”

2. „...Коли мати ввійшла до хати, дочки одна за одною почали говорити, як вони скучали за матір'ю.

- Я скучила за тобою, немов маківка за сонячним променем ...”

3. „... Пташка швидко літала до гнізда, щоразу приносила по волосинці. Петрик від подиву й хвилювання стояв, широко відкривши очі ...”

4. „... Розсердилась Лисичка, навіть не подякувала за гостинність, вона, бачите, думала, що на цілий тиждень наїється, а туту прийшлося додому йти облизня спіймавши ...”

Додаток Б9

Завдання 9

Мета: дослідити розуміння семантики окремого абстрактного поняття в контексті та вміння складати з ним речення.

Інструкція. Прослухай вірш „Бабусина радість”. Поясни, що означає слово „радість”. Склади речення з цим словом.

Бабусина радість

Щоранку, як сонечко в небі засяє,

Бабусина радість у двір прибігає.

Хоч ще невелика, зате не лінива!

Ускочить у хвіртку – і зараз до діла:

То носить водичку, то двір підмітає,

То з яблуньки гусінь в садку оббирає,

А то у дворі молоточком стукоче, -

Все робить бабусина радість

охоче!

Бабуся радіє та ще й примовля:

- Що день, то все більшає радість моя!

Росте, як кленочок побіля води!

А радість – хлопчик!

А може це ти?

(С.111, Ч1)

Додаток Б10

Завдання 10

Мета: дослідити вміння учнів обирати серед запропонованих слів такі, що підходять до вказаного узагальнюючого поняття до них. Дослідити вміння складати із утвореними словосполученнями речення.

Інструкція. Прочитай запропоновані слова. Із запропонованих слів обери ті слова, які підходять за змістом до поданих слів. З'єднай їх стрілками. Склади з утвореними словосполученнями речення.

Запропонований матеріал.

БІЖИТЬ

Струмок
Дівчинка
День
Дім
Молоко

ОЗЕРО

Глибоке
Синє
Червоне
Золоте
Чисте
Прозоре

Додаток Б11

Завдання 11

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати назви предметів, істот та рослин до узагальнюючих назв дій та ознак.

Інструкція. Прослухай слова. Самостійно підбери назви предметів до назв дій та ознак.

Запропонований матеріал.

Біжить (хто? що?) (хлопчик, дівчинка, струмок, молоко).

Швидкий (хто? що?) (рух, потяг, транспорт)

Росте (хто? що?) (сад, будинок, дерево, квітка)

Що це? Зелене, червоне, ароматне, соковите (яблуко)

Додаток Б12

Завдання 12

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати назви дій та ознак до назв предметів та істот.

Інструкція. Прослухай слова. Самостійно підбери назви дій та ознак до назв явищ та істот.

Запропонований матеріал.

Вітер (що робить?) – свистить, дме, хитає дерева, жене хмари.

Риба (що робить?) – плаває.

Птахи (що роблять?) – літають.

Мишенята (що роблять?) – пищать, бігають.

Півник (що робить?) – співає, рано прокидається.

Додаток Б13

Завдання 13

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати лексичне поняття, що має узагальнююче значення.

Інструкція. Прослухай слова. Самостійно підбери узагальнюючі поняття до вказаних слів.

Запропонований матеріал.

Бджола – це (комаха).

Лебідь – це (птах)

Щука – це (риба)

Півник – це (свійський птах)

Мишенята – це (гризуни)

Додаток Б14

Завдання 14

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати слово-назву рослини чи істоти за описом його характерних ознак.

Інструкція. Уважно прослухай опис рослин та істот. Відгадай та самостійно підбери слово-назву рослини чи істоти за описом його характерних ознак, дій чи частин.

Запропонований матеріал.

Що це? Стебло, пелюстки, середина, корінь (квітка).

Хто це? Сіреньке, маленьке, довгий хвіст, пищить (мишеня).

Хто це? Рано прокидається, голосно співає, всіх піснею своєю будить (півник).

Додаток Б15

Завдання 15

Мета: вивчити розуміння дітьми прямого та переносного значень словосполучень із текстів.

Інструкція. Прослухай оповідання „Сьома дочка” та „Хліб”. Серед запропонованих словосполучень із текстів назви, яке із них вжито в прямому значенні, а яке в переносному.

Запропонований матеріал.

СЬОМА ДОЧКА

Було у матері сім дочок. Ось поїхала одного разу мати в гості до сина, а син жив далеко-далеко. Повернулась додому аж через місяць.

Коли мати ввійшла до хати, дочки одна за одною почали говорити, як вони скучали за матір'ю.

— Я скучила за тобою, немов маківка за сонячним променем,— сказала перша дочка.

— Я ждала тебе, як суха земля жде краплину води,— промовила друга дочка.

— Я плакала за тобою, як маленьке пташеня за пташкою,— сказала третя.

— Мені тяжко було без тебе, як бджолі без квітки,— щебетала четверта.

— Ти снилась мені, як троянді сниться краплина роси,— промовила п'ята.

— Я виглядала тебе, як вишневий садок виглядає соловейка,— сказала шоста.

А сьома дочка нічого не сказала. Вона зняла з ніг матусі взуття й принесла їй води в мисці — помити ноги.

Василь Сухомлинський

Словниковий матеріал:

Троянді сниться – дитині сниться

Суха земля жде – мати жде

Вишневий садок виглядає – кошения виглядає

Хліб

Принесли хліб. На столі поклали. Пахучий, теплий ще. Із шкоринкою золотавою. Це від вогню позолота в нього.

Та не тільки од вогню. Золоте зерно на борошно молотили. А зерно в золотому колосі на стеблині золоченій гойдалося, срібною росою вмивалося. Золоте проміння сонячне в себе увібрало. Від сонця позолота в хліба. Та тільки від нього? Золоті роботящі руки зерно у ріллю посіяли. Урожай доглянули й зібрали. Роботящі руки зерно змолотили, хліб спекли. Роботящі руки в дім його принесли, на вишивану скатертину поклали.

І лежить на столі хліб – теплий, пахучий, руками роботящими подарований.

Лежить ясний, як сонечко, і ніби промовляє:

- Любіть мене, шануйте, їжте та здоровими будьте.

Тамара Коломієць

Словниковий матеріал:

Золоті руки – золота каблучка

Срібною росою вмиватися – холодною водою вмиватися

Золоте проміння сонячне – яскраве проміння сонячне

Додаток Б16

Завдання 16

Мета: дослідити вміння утворювати словосполучення в прямому та переносному значеннях.

Інструкція. Прочитай слова. Самостійно утвори з них словосполучення в прямому та переносному значенні.

Запропонований матеріал.

А) Запищали (мишенята, двері)

Посадив (пироги, дерево)

Б) Щебетала (ластівка, дівчина)

Тяжко (нести, на серці)

Сумувати (немов квітка за сонячним променем, немов дитя сумує за своєю матір'ю).

Додаток Б17

Завдання 17

Мета: дослідити вміння упорядковувати речення зі словосполученнями, вжитими в переносному значенні.

Інструкція. Прочитай слова. Самостійно упорядкуй з них речення, складене зі слів в переносному значенні.

Запропонований матеріал.

А) А, часом, почали, тим, в лозу, гратися, довгу, мишенята.

Б) Садок, соловейка, вишневий, виглядає.

Додаток Б18

Завдання 18

Мета: дослідити вміння самостійно знаходити в тексті словосполучення вжиті в прямому та переносному значеннях та розкривати їх семантику.

Інструкція. Прочитай вірш „Мамина рука”. Самостійно знайди словосполучення вжиті в прямому та переносному значеннях та поясни їх.

Мамина рука
До мого вікна
Підійшла весна,
Розтопилася на шибці
Квітка льодова.
Крізь прозоре скло
Сонечко зайшло

І поклато теплу руку
На моє чоло.
Видалось мене,
Що лежу я в сні,
Що співає мені мати
Золоті пісні,
Що мене торка

Ніжна і легка,
Наче те весняне
сонце,
Мамина рука.

Дмитро Павличко

Додаток Б19

Завдання 19

Мета: дослідити розуміння учнями слів, які мають близьке значення та вміння самостійно обирати їх серед запропонованих слів.

Інструкція. Прочитай слова в обох стовпчиках. Знайди в правому стовпчику слова, близькі за значенням до слова з лівого стовпчика. З'єднай їх.

Запропонований матеріал.

1. почали

заходилися
розпочали
закінчили
взялися
завершили

2. поливали

сушили
зволожували
підмочували
вимочували

поле

3. двір

садиба
дворище
оселя
маєток

4. ледарі

працьовиті
нероби
лобуряки
трудящі

Додаток Б20**Завдання 20**

Мета: дослідити вміння знаходити в тексті синоніми до зазначених слів та пояснювати відтінки в їх значеннях.

Інструкція. Уважно переглянь текст казки „Колосок”. Самостійно знайди слова близькі за значенням до слова *говорити*. Поясни відтінки їх значень.

Додаток Б21**Завдання 21**

Мета: дослідити вміння знаходити в тексті слова-синоніми та складати з ними речення.

Інструкція. Уважно прослухай оповідання „Неня”. Самостійно знайди слова, що близькі за змістом. Склади із знайденими словами речення.

Запропонований матеріал.

Неня

- Розкажи-но, онучку, нені, що ми сьогодні бачили в гаю, - попросив Дмитрика дідусь Демид.
- Якій нені? – питає Дмитрик. – Де вона?
- Он збирається вечерю нам варити.
- Так то ж мама.
- Вона і мама, і неня.
- Мамо, ти неня? – допитується в мами Дмитрик.
- Так синочку, - усміхається мама.
- Вона ще й матінка, матуся, - додає дідусь Демид.
- Чому так багато? – дивується малий.
- Бо така багата мова українська. Це ж гарно, Дмитрику.
- Гарно, - каже хлопчик, і неня, і матінка, і матуся – це моя мама.

Додаток Б22**Завдання 22**

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати до виділених слів слова, близькі за значенням.

Інструкція. Прочитай речення. До виділених слів підбери слова, близькі за значенням.

Запропонований матеріал.

- А) А сьома дочка нічого не сказала.
 Вишневий садок виглядає соловейка.
 Б) Мишенята теж часу не гаяють: пісні співають, танцюють.
 Ти знайшов! – голосно закричали мишенята.
 В) Погана та пташка, якій гніздо своє не мило.
 Г) Першокласник Петрик був ледаченьким хлопчиком.

Додаток Б23

Завдання 23

Мета: дослідити розуміти учнями слів, які мають протилежні значення та самостійно їх підбирати.

Інструкція. Прочитай слова в обох стовпчиках. Знайди в правому стовпчику слова, які мають протилежне значення до слова з лівого стовпчика. З'єднай їх.

Запропонований матеріал.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. голосно кричали | зарепетували
ледве чутно пропищали
зовсім тихо відказали |
| 2. швиденько сіли за стіл | прибігли за стіл
всілися за стіл
почали вилазити з-за столу
взялися до роботи |
| 3. почали гратися | почали веселитися
почали працювати |

Будемо з тобою ми рости
обоє, - ти свари мене

4. Будемо з тобою ми рости обоє,
- ти люби мене

Будемо з тобою
ми рости обоє, - ти бережи мене.

Додаток Б24

Завдання 24

Мета: дослідити вміння учнів визначати слова-антоніми в контексті.

Інструкція. Прослухай вірш „Журавель”. Знайди в ньому слова, що мають протилежне значення.

Журавель

Не зву тебе „журавель”,
щоб я не журився,
назву тебе „веселиком”,
щоб я звеселився!
Будь здоров, веселику!

Додаток Б25

Завдання 25

Мета: дослідити розуміння прислів'їв, вміння знаходити та пояснювати в них слова-антоніми.

Інструкція. Прослухай та поясни прислів'я. Знайди в них слова, які мають протилежне значення та поясни їх.

Запропонований матеріал.

Маленька праця краща за велике безділля.

Праця чоловіка годує, а лінь марнує.

Зробиш добро - не кайся; вдієш лихо – начувайся.

Додаток Б26

Завдання 26

Мета: дослідити розуміння семантики слів та вміння самостійно добирати слова, які мають протилежне значення

Інструкція. Прослухай слова з текстів та поясни, що вони означають.

Скажи до цих слів навпаки.

Запропонований матеріал.

А) рано-ранесенько
нероби та ледарі

Б) колись-то
запряглись

В) далеко-далеко
плакала
Г) поливати
садити

Додаток Б27

Завдання 27

Мета: дослідити вміння до поданих словосполучень самостійно утворювати словосполучення протилежного значення.

Інструкція. Уважно прослухай словосполучення. Самостійно утвори до них словосполучення, що мають протилежний зміст.

Запропонований матеріал.

А) Мені тяжко було без тебе -
Вона зняла з ніг матері взуття -

Б) Прибігли мишенята -
Скінчив півник молотити -
Ох, зголоднів я –

В) Гарний двір -
Кращий за мене –
Вищий за мене - .

Г) Не ходи –
Куди йдеш –

Д) Петрикові вузлик здавався дуже важким –
Пташка швидко літала до гнізда, щоразу приносила по волосинці –
Це працьовита пташка –

Додаток Б28

Завдання 28

Мета: дослідити розуміння семантики багатозначних слів та вміння їх пояснювати в реченні.

Інструкція. Уважно прочитай речення. Поясни, що означають виділені слова в кожному з них.

Запропонований матеріал.

А) Ось поїхала одного разу мати в гості до сина.

На святковий обід прийдуть гості.

Б) А як піч витопилась, посадив у неї пироги.

Хлопчик купив папугу та посадив її в клітку.

В) — Круть, Верть, — покликав півник, — глядіть, що я знайшов!

Уважно глядіть загублене кошеня.

Додаток Б29

Завдання 29

Мета: дослідити розуміння окремих багатозначних слів в реченні.

Інструкція. Прочитай речення. Поясни, що означають виділені слова в даному реченні. Поясни, в якому ще значенні вони вживаються.

Запропонований матеріал.

А) Повернулась додому аж через місяць.

Б) От якось підмітав півник подвір'я і побачив на землі пшеничний колосок.

Додаток Б30

Завдання 30

Мета: дослідити розуміння виділених багатозначних слів та вміння складати з ними речення.

Інструкція. Прочитай речення. Поясни значення виділених слів. Придумай речення із даними словами.

Запропонований матеріал.

А) Що сходить без насіння?

Б) Хто іде поруч, а сліду не лишає?

В) Зайшло сонце.

Додаток Б31

Завдання 31

Мета: дослідити розуміння багатозначних слів у вірші.

Інструкція. Прочитай вірш. Знайди в ньому та поясни слова, які мають декілька значень.

Запропонований матеріал.

Ну й охочий брат мій Ігор

До усяких жвавих ігор.

Де яка у світі гра є,

залюбки у неї грає.

Додаток Б32

Завдання 32

Мета: дослідити розуміння учнями епітетів, вміння знаходити їх у віршах, пояснювати.

Інструкція. Прослухай вірш „Сама собою річка ця тече”, „Красо України, Подолля!”. Знайди слова та вислови, які прикрашають вірші, відображають бачення автора до зображеного. Поясни, що автор хотів показати, використавши ці слова.

Сама собою річка ця тече,
 Маленька річечка, вузенька, як долоня.
 Ця річечка – Дніпра тихенька синя доня,
 Маленька донечка без імені іще.
 Вона тече в городі в нас під кленом,
 І наша хата пахне їй борщем.
 Цвіте над нею небо здоровенно
 Солодкими хмарами з дощем.
 Ця річечка тече для клена і для мене,
 Ї ї тоді я бачу, коли сплю.
 Я річечку оцю в городі в нас під кленом,
 Як тата й маму і як мед люблю.

Красо України, Подолля!
 Онде балочка весела,
 В ній хороші, красні села,
 Там хати садками вкриті,
 Срібним маревом повиті, коло сіл стоять тополі,
 Розмовляють з вітром в полі...
 Он ярочки зелененькі,
 Стежечки до них маленькі, перевиті, мов стрічечки,
 Збігаються до річечки,
 Річка плине, берег рвучи, далі, далі, попід кручі...

Додаток Б33

Завдання 33

Мета: дослідити вміння обирати серед запропонованих словосполучень епітети та пояснювати їх.

Інструкція. Прочитай словосполучення. Підбери до виділеного словосполучення такі, що описують, уточнюють та характеризують його.

Запропонований матеріал.

1. Вечірнє небо, зоряне небо, спокійне небо, чисте небо, сумне небо, прозоре небо, сонне небо, вкрите зірками небо, холодне небо, сонячне небо, осяяне небо;
2. Теплий вітер, ласкавий вітер, лагідний вітер, рвучкий вітер, приємний вітер, морозяний вітер, м'який вітер;
3. Холодна зима, злюча зима, безморозяна зима, люта зима, морозяна зима, м'яка зима, сніжна зима, сувора зима;

4. Темний ліс, загадковий ліс, прозорий ліс, глухий ліс, прозорий ліс, посутенілий ліс, сплячий ліс, світлий ліс, безпросвітний ліс, ясний ліс, просвітчастий ліс.

Додаток Б34

Завдання 34

Мета: дослідити вміння знаходити епітети в тексті, розкривати їх семантику, замінювати іншими висловами.

Інструкція. Прослухай оповідання. Знайди в ньому епітети, поясни їх. Поясни, як ще можна сказати про те, що хотів показати автор.

Запропонований матеріал.

Я хочу сказати своє слово

Катерина Іванівна повела своїх маленьких першокласників у поле. Був тихий осінній ранок. Високо в небі летів ключ перлітних птахів. Вони тихо курликали, і від цього степу було сумно.

Учителька сказала дітям:

- Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про осіннє небо.

Хай кожен з вас добре для цього в рідній мові красиві і точні слова.

Діти притихли. Вони дивилися в небо і думали. Через хвилину всі заговорили: „Небо синє-синє... Небо голубе... Небо чисте...” І все. Діти знову і знову повторювали одні і ті самі слова: синє, голубе, чисте.

Збоку стояла маленька Валя.

- А ти, Валя, що хоче сказати? – запитала Катерина Іванівна.

- Я хочу сказати своє слово.

- Яке ж твоє слово про небо?

- Небо ласкаве... - тихо сказала дівчинка і усміхнулась.

Діти притихли. Вони враз побачили в небі те, чого не бачили досі: „Небо сумне... Небо тривожне... Небо зажурене... небо холодне...”

А небо грало, трепетало, дихало, як жива істота. І діти дивилися в його сумні сині-сині осінні очі.

Додаток Б35

Завдання 35

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати епітети до заданих словосполучень.

Інструкція. Прочитай словосполучення. Самостійно придумай до них словосполучення, що розкривають прочитані.

Запропонований матеріал.

Чисте озеро

Роботящі руки

Спекотне літо

Голубе небо

Додаток Б36

Завдання 36

Мета: дослідити розуміння дітьми порівнянь, уміння знаходити їх в текстів та пояснювати.

Інструкція. Прослухай вірш „Школа”. Знайди у вірші порівняння та поясни їх. Прочитай з чим порівнюється слово „школа”. Чому? Поясни, що автор хотів показати, використавши це порівняння.

Школа
 Наче вулик, наша школа.
 Вся вона гуде, як рій.
 І здається, що довкола
 Розквітають квіти мрій.
 Бігають сміються діти,
 Та – лиш дзвоник задзвенить -
 Стане тихо, ніби в квіти
 Поховались бджоли вміть.

Додаток Б37

Завдання 37

Мета: дослідити розуміння народних порівнянь та вміння пояснювати їх.

Інструкція. Прочитай народні порівняння. Поясни їх.

Запропонований матеріал.

Дівчина, як червона калина.

Хліб, мов сонце.

Мак, мов жар.

Степ, як море.

Додаток Б38

Завдання 38

Мета: дослідити вміння самостійно знаходити у віршах порівняння та пояснювати їх.

Інструкція. Переглянь текст віршів „Сама собою річка ця тече...” та „Красо України, Подолля!”. Знайди в них використані порівняння та поясни їх. (див. завд. 32).

Додаток Б39

Завдання 39

Мета: дослідити вміння самостійно підбирати порівняльні сполучення з текстів та поєднувати їх.

Інструкція. Прочитай словосполучення в обох стовпчиках. До словосполучень лівого стовпчика самостійно підбери порівняльні сполучення з текстів правого. З'єднай їх.

Запропонований матеріал.

Я скучила за тобою

як суха земля жде краплину роси

Я ждала тебе

немов маківка за сонячним променем

Я плакала за тобою

як троянді сниться краплина роси

Срібним маревом повіті,
Коло сіл стоять тополі,
Розмовляють з вітром в полі...

Додаток Б 43**Завдання 43**

Мета: дослідити вміння відгадати загадку та вміння пояснити виділені словосполучення.

Інструкція. Прочитай та відгадай загадку. Поясни виділені словосполучення. Заміни їх іншими словами.

Запропонований матеріал.

Є чарівник у школі у нас,
Ану впізнайте, хто він!
Озветься – тиша йде у клас,

Озветься ще раз – гомін.
Щоб не спізнитись на урок
Нам голос подає ... (дзвінок).

Додаток В.

Система оцінювання рівня сформованості розуміння та використання різних значень слів	
Бали	Завдання
<u>Дослідження розуміння текстів різних жанрів</u> (оповідання, вірша, загадки та казки)	
3	Уважно прослуховує твори, самостійно дає відповіді на запитання за їх змістом
2-3	Вимагає додаткового контролю при прослуховуванні, повторення інструкції, запитань за змістом.
1-2	Відповіді на запитання за змістом прослуханого дає зі значною допомогою дорослого, з допомогою стимульних запитань, вказівок та пояснень.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння семантики окремих слів шляхом їх називання та демонстрації</u>	
3	Правильно розкриває семантику окремих слів. Правильно називає предмети після першого пред'явлення. Самостійно складає з ними речення.
2-3	Семантику слів розкриває після додаткового пояснення. Називає предмети, але вимагає повторення інструкції. Речення складає з допомогою дорослого.
1-2	Називає предмети, але потребує додаткових вказівок та пояснень. Пояснення лексичного значення слів неточне, вузьке. Речення складає зі значною допомогою дорослого, стимульних запитань та прикладу.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання

	завдання.
<u>Дослідження розуміння лексичного значення абстрактних понять</u>	
3	Правильно самостійно знаходять, пояснюють значення слів, співвідносять з уривком після першого пред'явлення інструкції.
2-3	Пояснює значення слів, співвідносить його з уривком, але після додаткової інструкції та прикладу дорослого.
1-2	Неточно пояснює лексичне значення абстрактних понять навіть із значною допомогою дорослого, після наведеного зразка та стимульних запитань. Відчуває значні труднощі при співвіднесенні його з уривком.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння слів, що мають узагальнююче значення</u>	
3	Самостійно читає, пояснює, підбирає слова, назви дій до назв предметів та навпаки. Правильно утворює з ними словосполучення та речення.
2-3	Пояснює слова, допускаючи помилки. Потребує допомоги дорослого при утворенні словосполучень та речень у вигляді спонукаючих запитань, підказок та прикладу.
1-2	Потребує постійної значної допомоги дорослого. Допускає грубі помилки при поясненні та підборі слів
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння значень словосполучень, вжитих в прямому та переносному значеннях</u>	
3	Правильно розуміє, знаходить в тексті та називає словосполучення та

	речення вжиті в переносному та прямому значеннях. Пояснює їх. Самостійно складає з ними речення.
2-3	Пряме та переносне значення розуміє та пояснює із допомогою дорослого. Складає речення за штампом-зразком дорослого.
1-2	Потребує стимульних питань, пояснень, значної допомоги дорослого. Не пояснює семантику переносного значення навіть із значною допомогою дорослого.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
Система оцінювання рівня сформованості лексичної системності та організації семантичних полів	
<u>Дослідження розуміння явища синонімії</u>	
3	Правильно обирає серед запропонованих та підбирає самостійно слова, які мають близьке значення. Пояснює їх, знаходить в тексті та складає з ними речення.
2-3	Слова-синоніми знаходить та підбирає з допомогою дорослого, частково знаходить їх в тексті. Відчуває труднощі при складанні речень із синонімами.
1-2	Потребує стимульних питань, пояснень, значної допомоги дорослого у пошуку слів близьких за значенням. Допускає помилки та неточності у вживанні даних слів.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння явища антонімії</u>	
3	Правильно обирає серед запропонованих та підбирає самостійно слова-антоніми, пояснює їх, знаходить в тексті, складає з ними речення.
2-3	Слова-антоніми знаходить та підбирає з допомогою дорослого,

	частково знаходить їх в тексті. Відчуває труднощі при складанні речень із антонімами.
1-2	Потребує стимульних питань, пояснень, значної допомоги дорослого у пошуку слів, що мають протилежне значення. Допускає помилки та неточності у вживанні даних слів.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння явища полісемії</u>	
3	Правильно знаходить в реченні, тексті багатозначні слова, пояснює їх семантику. Самостійно складає з ними речення.
2-3	Пояснює значення багатозначних слів з допомогою дорослого, частково знаходить їх в тексті. Відчуває труднощі при складанні речень із багатозначними словами..
1-2	Потребує стимульних питань, пояснень, значної допомоги дорослого у пошуку слів, що мають декілька значень. Допускає помилки та неточності у вживанні даних слів.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
Система оцінювання рівня розуміння лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів увиразнення змісту художніх творів	
<u>Дослідження розуміння значення епітетів</u>	
3	Правильно знаходить в віршах, оповіданні епітети. Пояснює їх, розкриває мету їх використання. Самостійно знаходить серед запропонованих словосполучень, підбирає до вказаних словосполучень епітети.
2-3	Знаходить та пояснює епітети з допомогою дорослого, підказок (інтонації, пауз), частково знаходить та пояснює близько до тексту.

	Відчуває труднощі при самостійному підборі епітетів.
1-2	Потребує додаткових пояснень, інструкцій, значної допомоги дорослого у пошуку епітетів. Допускає помилки та неточності самостійному утворенні епітетів.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння значення порівнянь</u>	
3	Правильно знаходить віршах, оповіданні порівняння. Пояснює їх, розкриває мету їх використання. Самостійно підбирає порівняння.
2-3	Знаходить та пояснює порівняння з допомогою дорослого, частково знаходить їх в тексті. Відчуває труднощі при самостійному підборі порівняння.
1-2	Потребує додаткових пояснень, інструкцій, значної допомоги дорослого у пошуку порівнянь. Допускає помилки та неточності у самостійному підборі та поясненні порівнянь.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.
<u>Дослідження розуміння значення метафор</u>	
3	Правильно знаходить віршах, оповіданні метафори. Пояснює їх, розкриває мету їх використання. Замінює метафоричні вислови власними висловлюваннями.
2-3	Знаходить метафори в уривках творів з допомогою дорослого, частково знаходить їх в тексті. Відчуває труднощі при самостійному поясненні їх.
1-2	Потребує додаткових пояснень, інструкцій, значної допомоги дорослого у пошуку метафор. Допускає помилки та неточності самостійному їх поясненні.
0-1	Відмова від виконання завдань, повністю неправильне виконання завдання.

Додаток Д



Первинний синтез

Додаток Е

Змістовний аспект

Емоційний аспект

Операційний аспект

Ознайомлення учнів зі змістом твору, сюжетною лінією, цілісне сприймання тексту

З'ясування емоційного впливу твору на дитину

Первинне сприймання тексту

Перевірка усвідомлення загального змісту тексту

Прийоми

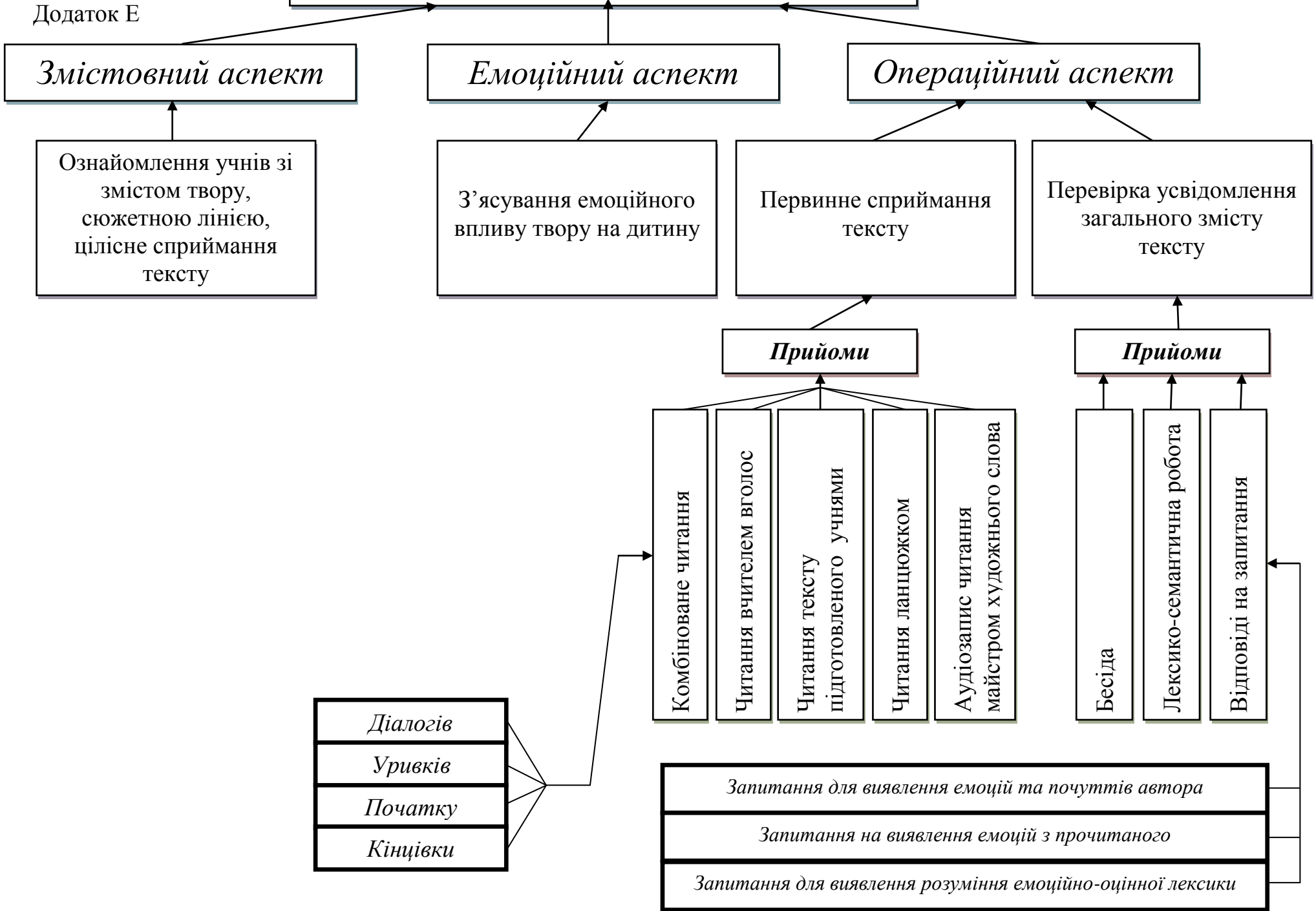
Прийоми

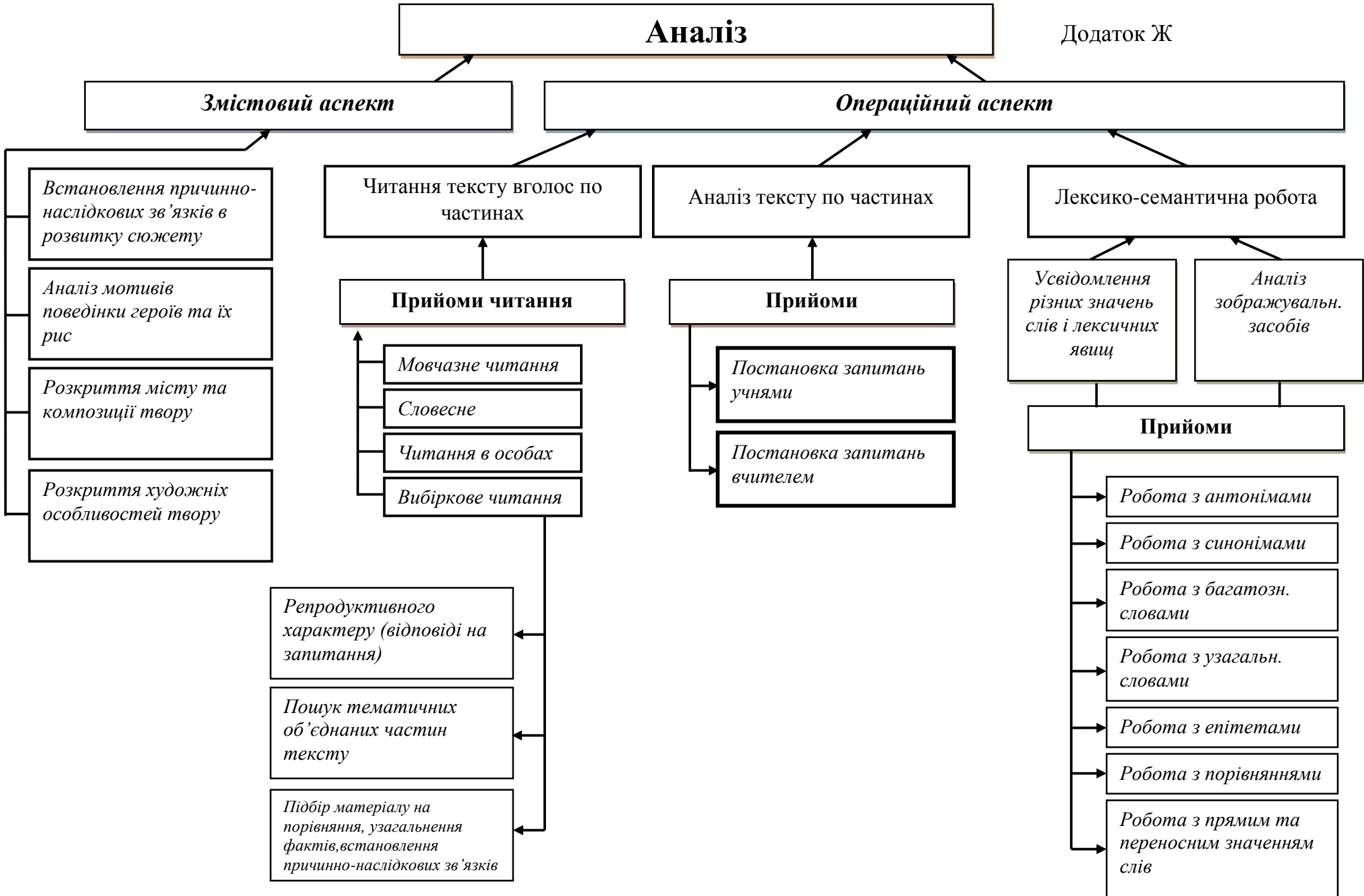
- Комбіноване читання
- Читання вчителем вголос
- Читання тексту підготовленого учнями
- Читання ланцюжком
- Аудіозапис читання майстром художнього слова

- Бесіда
- Лексико-семантична робота
- Відповіді на запитання

- Діалогів
- Уривків
- Початку
- Кінцівки

- Запитання для виявлення емоцій та почуттів автора
- Запитання на виявлення емоцій з прочитаного
- Запитання для виявлення розуміння емоційно-оцінної лексики





Вторинний синтез

Додаток 3

Змістовий аспект

Операційний аспект

- Узагальнення істотних рис дійових осіб
- Співставлення героїв, їх оцінка
- З'ясування ідеї твору
- Оцінка худ. твору
- Вироблення ставлення автора та учнів до прочитаного
- Вироблення власного ставлення до прочитаного

Прийоми роботи

- Бесіда
- Вибіркове читання
- Порівняти дії твору з прислів'ями,
- Заключне слово

Лексико-семантична робота

Узагальнення за змістом твору

Прийоми

- Перечитування
- Бесіда
- Творчі роботи
- Переказ

- Підготовка до читання в особах
- Підготовка до переказу
- Підготовка до виразного читання
- Відбір лексико-семантичного матеріалу для характеристики головних героїв

- Ілюстрування (словесне, графічне, музичне)
- Складання монологічного висловлювання від імені головного героя, особи
- Постановка "живих картинок"
- Тлумачення читання
- Опис з елементами міркування
- Розповідь з елементами опису
- Робота з ілюстрованими прислів'ями
- Складання плану
- Читання інсценізація

- Частин
- Декілька епізодів зі спільною темою
- За ілюстрацією
- Паралельне

- Детальні
- Стислі
- Творчі
- Вибіркові