

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

МАХУКОВА ТЕТЯНА ВІТАЛІЇВНА

УДК [376-056.264-053.5:811.161.2'373.7](043.3)

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ  
ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
ШЕРЕМЕТ МАРІЯ КУПРІЯНІВНА  
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2012

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	
1.1. Сучасні тенденції досліджень процесів спілкування у ракурсі лінгвістики, психології, психолінгвістики, педагогіки з позицій різних наукових напрямків.....	14
1.2. Психологічний, психолінгвістичний і лінгвістичний підходи до розуміння природи фразеологізму як мовного знаку та його функції у процесах спілкування та пізнання.....	40
1.2.1. Засвоєння семантики фразеологізму як психолого-педагогічна та дидактична проблема.....	47
Висновки до розділу 1.....	58
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b>	
2.1. Зміст та організація навчального процесу в початкових класах з формування культури спілкування засобами фразеологізмів у навчально-методичній літературі.....	60
2.2. Завдання та зміст констатувального етапу експерименту.....	71
2.3. Аналіз результатів виконання діагностичних завдань констатувального етапу експерименту.....	80
Висновки до розділу 2.....	126
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ</b>	
3.1. Теоретичні передумови формувального етапу експерименту...	128
3.2. Організація формувального етапу експерименту .....	142

3.3. Результати впровадження експериментальної методики у навчальний процес.....	184
Висновки до розділу 3.....	201
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>204</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>207</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>244</b>

## ВСТУП

**Актуальність проблеми.** 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 порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дитинства пошуку нових ідей, методів і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

Державний стандарт початкової загальної освіти відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” ставить завдання забезпечення всебічного розвитку молодших школярів та повноцінного оволодіння ними усіма компонентами навчальної діяльності [66, 159]. Велику роль у цьому відіграють набуті у процесі шкільного навчання практичні навички соціальної комунікації, які, у свою чергу, у великій мірі залежать від достатньо сформованих ще у дошкільний та молодший шкільний період мовлення та мови як знакової системи. Особливу складність процес формування зазначених навичок представляє для педагогів, професійна діяльність яких спрямована на розвиток розумових здібностей, культури, соціальної активності школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Цей факт зумовлює значущість та життєву необхідність досліджень вітчизняних та зарубіжних учених з питань розробки технологій ефективного корекційно-розвивального навчання та виховання цієї категорії дітей (Г. А. Каше, Ю. В. Коломієць, С. Ю. Конопляста, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, І. С. Марченко, О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, О. В. Ревуцька, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, В. О. Кондратенко, С. М. Шаховська, М. К. Шеремет, А. В. Ястребова та ін.).

Відхилення та порушення мовленнєвого розвитку, що входять до структури більш складного симптомокомплексу, приводять до труднощів комунікативної діяльності, негативно впливають на засвоєння шкільної програми, на процес формування особистості дитини, її соціальну адаптацію у цілому (В. В. Тарасун).

Психолінгвістичний аналіз відхилень у становленні мовлення дітей із ТПМ, у порівнянні із нормативним його розвитком (Є. Ф. Соботович), згідно теорії мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Залевська, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, П. Я. Гальперін, Т. М. Ушакова та ін.), дає можливість конкретизувати комплекс порушень формування мовленнєвих навичок в кожному із компонентів мовленнєвої системи: вимовній, лексичній, граматичній. Несформованість лексичних уявлень та узагальнень, семантичних полів слів, умінь оперування лексичними знаками відповідно до правил їх сполучуваності, навичками відбору слів за їх основними семантичними ознаками, диференціацією слів за їх значенням, які відносяться до лексичного компоненту лінгвістичної компетенції, перешкоджають повноцінній побудові мовленнєвих висловлювань дітьми із ТПМ в ситуаціях спілкування. Корекція якісної недостатності лексико-семантичних узагальнень становить одне із основних завдань логопедичної практики.

Процес засвоєння семантики слова школярами із ТПМ повинен проходити від уточнення предметної віднесеності слова до оволодіння складною будовою його значення, всією системою абстракцій та узагальнень, зв'язків та відношень, що представляє природну динаміку розвитку семантики мовного знаку (Л. С. Виготський, О. О. Залевська, О. Р. Лурія, Н. Х. Швачкін, Т. М. Ушакова, та ін.). Зазначені закономірності розвитку семантичної системи стали поштовхом для розробки сучасних методик формування семантичного компоненту лінгвістичної компетенції для забезпечення повноцінної мовленнєвої діяльності дітей (Є. Ф. Соботович), що стало значним кроком уперед, порівняно із традиційним підходом,

спрямованим на уточнення предметної віднесеності слова, засвоєння деяких лексичних значень слів та нарощування даних одиниць мови у межах певних лексичних тем.

Питання формування та розвитку лексико-семантичного компоненту мовлення у дітей із особливими освітніми потребами знаходили вирішення в наукових доробках вітчизняних та зарубіжних вчених. Це праці Р. М. Боскіс, К. Г. Коровіна, Л. І. Фомічової (сурдопедагогіка); Л. С. Вавіної, Л. І. Солнцевої (тифлопедагогіка); Ю. О. Костенкової, С. П. Миронової, В. В. Тищенко (навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку); дослідження Н. С. Жукової, Ю. В. Коломієць, Р. І. Лалаєвої, Р. Є. Левіної, О. М. Мастюкової, О. В. Ревуцької, А. М. Савицького, Н. Д. Січкачук, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічевої (навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення) та ін.

Однак, увага науково-методичних досліджень в галузі корекційної дидактики щодо змісту та методів розвитку навичок спілкування, однією з умов якого є сформованість лексичної семантики у молодших школярів із ТПМ, майже не торкнулась фразеологічних сполучень – мовних одиниць, які виконують в мовленні, зокрема в ситуаціях комунікації, важливі функції: образно-виражальну, емоційно-експресивну, забезпечують точність, лаконічність, полегшують конструювання мовлення, вносять перлини народно-авторської думки (І. К. Білодід, В. В. Виноградов, С. Г. Гаврин, В. М. Русанівський, Ю. Ф. Прадід, В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко, М. М. Шанський та ін.). Основну властивість фразеологічного звороту становить його відтворюваність, фразеологізми не утворюються в процесі спілкування, а відтворюються як готові цілісні одиниці, видобуваються із пам'яті повністю із закріпленим та фіксованим цілісним значенням, складом, структурою (М. М. Шанський). Теорія когнітивної лінгвістики, зокрема її підхід до розуміння поняття „мовна свідомість” [151, с. 42], розглядає стійкі словосполучення (фразеологізми) поряд із іншими мовними засобами – словами, реченнями, асоціативними полями, як матеріальні опори

узагальнення у процесі утворення концептів у свідомості носія мови (В. І. Карасик, Ю. М. Караулов, В. В. Красних, З. Д. Попова, Й. А. Стернін, Є. Ф. Тарасов). Фразеологізми разом із словами складають мовну картину світу особистості, яка є тісно пов'язаною із когнітивною картиною дійсності представника національної культури народу. Отже, без оволодіння дитиною із ТПМ семантикою фразеологізмів, система мовних знаків, що об'єктивують той чи інший концепт свідомості, буде значно усіченою, а мовна особистість збідненою в можливостях репрезентації знань при вирішенні комунікативних завдань.

Наші установки розглядати специфіку фразеологічної роботи з дітьми із ТПМ в системі становлення цілісного єдиного мовленнєво-мовного механізму підпорядковані й концептуальному підходу вітчизняної логопедії в напрямку забезпечення когнітивної спрямованості навчання дітей із вадами мовлення через розвиток мовної свідомості особистості як компоненту її комунікативної свідомості, яка, відповідно, є складовою загальної когнітивної свідомості народу (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет).

Науковий інтерес до виявлення та аналізу специфіки розуміння значення фразеологізму, відбору фразеологічних сполучень за їх основними семантичними ознаками при побудові власних висловлювань молодшими школярами із ТПМ в умовах комунікації має на меті отримання нових фактів про типові, характерні для порушення мовленнєвого розвитку прояви патологічного механізму в операціях із лексико-фразеологічними знаками, що сприятиме удосконаленню адекватних структурі дефекту при ТПМ практичних методів формування культури спілкування засобами фразеологізмів у дітей із ТПМ.

Сукупністю зазначених факторів обумовлено вибір теми дослідження „Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова за науковим напрямом „Навчання та виховання дітей із ТПМ”. Тему дисертації затверджено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 28 квітня 2009 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 16. 06. 2009 р.).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики корекційної (логопедичної) роботи з формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів.

**Завдання дослідження:**

1. З'ясувати ступінь висвітлення досліджуваної проблеми в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.
2. Визначити стан та особливості культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів.
3. Розробити критерії оцінювання для визначення рівня оволодіння значенням фразеологізмів та їх функціонування у процесах спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ.
4. Розробити та обґрунтувати зміст методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, експериментально довести її ефективність при дотриманні визначених психолого-педагогічних умов.

**Об'єкт дослідження** – комунікативно-мовленнєва діяльність учнів молодшого шкільного віку із ТПМ у практиці початкового навчання рідної мови.

**Предмет дослідження** – зміст, методи та прийоми корекційної (логопедичної) роботи з формування культури спілкування у дітей



молодшого шкільного віку із важкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів.

**Методи дослідження.** Відповідно до визначеної мети, 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 рідної мови, науково-методичних посібників для з'ясування відповідності існуючих вимог, методів та прийомів науково-методологічним засадам навчання молодших школярів із ТПМ; розробка предметної та діяльнісної складових корекційної методики з метою оптимізації процесу формування культури спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів; синтез експериментальних даних;

– *емпіричні:* констатувальний та формувальний педагогічний експеримент з метою з'ясування актуального стану культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів;

– *статистичні:* кількісний та якісний аналіз експериментальних даних та їх статистична обробка для перевірки ефективності розробленої методики.

**Методологічною основою дослідження стали:** положення про провідну роль мовлення в опосередкуванні психічних процесів, тісний взаємозв'язок мовлення, мислення та інших складових психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов та ін.); психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвої діяльності та її формування в умовах онтогенезу та дизонтогенезу (Т. В. Ахутіна, О. О. Залевська, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович Т. М. Ушакова та ін.); концепція навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна); системний підхід до аналізу

ТПМ як педагогічної проблеми (С. Ю. Конопляста, О. М. Корнєв, Р. Є. Левіна, Г. П. Мозгова, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет); лінгвістичні дослідження та сучасні підходи до розуміння семантики фразеологізму на лексичному рівні семіотичної мовної підсистеми в рамках функціональної системи мови та мовлення (І. К. Білодід, В. В. Виноградов, С. Г. Гаврин, Ю. Ф. Прадід, В. М. Русанівський, В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко, М. М. Шанський та ін.); дослідження з питань психології спілкування та лінгвістичної прагматики (Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич, В. З. Дем'янков, Г. Г. Почепцов та ін.); наукові дослідження з культури мови, мовлення та українського національного етикету (С. К. Богдан, Н. І. Бугай, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, М. П. Плющ, Н. І. Формановська та ін.); положення загальної та спеціальної дидактики щодо засвоєння рідної мови як навчального предмету та засобу формування й опосередкування знань, розвитку комунікативних умінь та навичок у молодших школярів (Л. Й. Айдарова, М. С. Вашуленко, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Т. А. Ладиженська, О. О. Леонтьєв, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет).

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

- *уперше* з урахуванням функціонально-цільових факторів, психолінгвістичних механізмів дій із мовними знаками складної семантичної структури здійснено комплексне дослідження засвоєння, ідентифікації та використання фразеологізмів молодшими школярами із ТПМ при побудові висловлювань у діяльності мовленнєвого спілкування; науково обґрунтовано, розроблено та експериментально апробовано методику формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів з урахуванням компенсаторних загальнофункціональних механізмів діяльності дітей із ТПМ, організаційних резервів корекційного навчання;

- *поглиблено та конкретизовано* існуючі теоретичні узагальнення стосовно особливостей функціонування відповідно до українських

культурних традицій фразеологізмів як складових лексичного компоненту мовленнєвої системи дітей із ТПМ;

– подальшого розвитку набули лінгводидактичні положення про шляхи вдосконалення предметної та діяльнісної складових процесу формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження.**

Розроблена методика спрямовує вибір учителем-логопедом прийомів навчання, мовного матеріалу та тренувальних вправ відповідно до етапів засвоєння фразеологізму; пропонує алгоритм лінгвістичного аналізу та моделювання формальних і семантичних ознак фразеологізмів; конкретизує операційну послідовність способів діяльності молодших школярів із ТПМ із різнорівневими мовними засобами, що в результаті сприяє оптимізації навчального процесу формування умінь та навичок мовленнєвого спілкування.

Результати дослідження можуть бути використані для реалізації програмових вимог щодо розвитку мовлення дітей із ТПМ у початковій ланці спеціальної освіти, для розробки навчальних дисциплін з професійної підготовки студентів з напрямку „Корекційна освіта (логопедія)” вищих навчальних закладів та лекційного забезпечення післядипломної освіти педагогічних працівників.

Методологічне та теоретичне обґрунтування вихідних положень, адекватність методів дослідження меті, завданням, об’єкту та предмету, репрезентованість вибірки, надійність методів статистичної обробки експериментальних даних забезпечують вірогідність отриманих результатів дослідження.

**Апробація й упровадження.** Результати дослідження доповідали на I міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” (24–25 квітня 2008 р.) у м. Луганськ); IV Всеукраїнській науково-практичній конференції „Психолого – педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в

сучасних умовах розвитку суспільства” (25–26 березня 2010 р.) у м. Луганськ; на V Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” (24–25 березня 2011 р.) у м. Луганськ; на II Міжнародній конференції „Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації дітей із особливими освітніми потребами в умовах сучасного суспільства” (14–15 жовтня 2011 р.) у м. Луганськ–Рубіжне); на I Міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми логопедії” (18–19 жовтня 2011 р.) у м. Київ.

Упровадження результатів дослідження відбувалося у процесі корекційно-розвивального навчання молодших школярів 2–4 класів спеціальної школи-інтернату м. Антрацит Луганської області (довідка № 7 від 19.01.2012 р.), логопедичних груп логопункту загальноосвітньої школи № 3 м. Ірпінь Київської області (довідка № 304 від 14.06.2011 р.), логопедичних груп логопункту загальноосвітньої школи № 45 м. Луганськ (довідка № 471 від 21.11.2011 р.); у розробці лекційного та програмно-методичного забезпечення навчання студентів спеціальності „Корекційна освіта” ЛНУ імені Тараса Шевченка (довідка № 1/913 від 06.03.12 р.).

Дослідження проводилось упродовж 2008–2011 рр. На першому етапі (2008–2009 рр.) вивчалися та аналізувалися науково-методичні джерела з проблеми дослідження; дістали обґрунтування зміст констатувального етапу експерименту та організація його проведення; проаналізовано результати виконання учнями діагностичних завдань та визначено особливості сприйняття та операцій відбору фразеологізмів під час побудови самостійних мовленнєвих висловлювань у процесах спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ.

На другому етапі (2009–2010 рр.) було визначено зміст експериментального навчання відповідно до трьох його етапів, розроблено алгоритми діяльності учнів із лінгвістичним матеріалом.

На третьому етапі (2010–2011 рр.) було здійснено апробацію навчання молодших школярів із ТПМ за розробленою корекційною методикою,

здійснено кількісну, якісну обробку та узагальнення здобутих у ході експериментально-дослідного навчання результатів, визначено ефективність застосованої методики.

**Публікації.** Результати проведеного дослідження висвітлено в 11 фахових одноосібних публікаціях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (262 найменування), 13 графіків, 6 діаграм, 3 таблиці, додатків на 37 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 268 сторінок, з них – 206 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

#### **1.1. Сучасні тенденції досліджень процесів спілкування в ракурсі лінгвістики, психології, психолінгвістики, педагогіки з позицій різних наукових напрямків**

Наше дослідження, спрямоване на одержання нових знань для вирішення проблеми формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, зумовило подвійний ракурс до аналізу фундаментальних теоретичних положень цілого комплексу наук щодо процесу спілкування. По-перше, нам важливо простежити напрямки розвитку та сучасного стану психологічних, психолінгвістичних та педагогічних уявлень про механізм впливу процесу спілкування на спільну навчальну діяльність і засвоєння знань молодших школярів із ТПМ; визначити закономірності оптимізації засвоєння знань та умінь через свідоме керування складовими компонентами цього процесу в ході навчальної діяльності. По-друге, необхідно здійснити науково-методичну інтерпретацію нових емпіричних фактів, які ми сподіваємося отримати в процесі експерименту, щоб дати відповідь на питання, яким чином і в якій мірі правильно організована корекційно-навчальна діяльність взагалі та діяльність спілкування групи дітей із ТПМ між собою та педагогом зумовить ефективність засвоєння фразеологізмів для вирішення завдань мовленнєвої комунікації.

Методика навчання української мови та формування мовленнєвих умінь і навичок у системі всебічного розвитку особистості, які, згідно із „Законом України про загальну середню освіту”, забезпечує початкова ланка середньої школи, надаючи поряд із функціональною підготовкою школярів

достатній особистий досвід культури спілкування та співпраці у різних видах діяльності [159], має в своїй основі, перш за все, лінгвістичні концепції мовленнєвого спілкування. З існуючих лінгвістичних інтерпретацій мовленнєвого спілкування представляють інтерес ті дослідження, які основним своїм завданням вважають дослідження не будови мови, а дослідження її функціонування, тобто надають суттєвого значення проблемам мовленнєвого спілкування у своїх теоретичних конструктах.

Лінгвістичні доктрини, у яких висловлювались прогресивні ідеї: мови як вияву духовної сили людини В. фон Гумбольта, зв'язку мови і думки О. А. Потебні, мови як психосоціального знаряддя І. О. Бодуена де Куртене, системності мови й протиставлення мови і мовлення Ф. де Соссюра, хоч і присвячувались цілком аналізу мови, у неявному вигляді все ж опиралися на певні уявлення про мовлення і спілкування, тому мали суттєвий вплив на розвиток теорії мовленнєвого спілкування [60, 152, 219].

Перша лінгвістична модель акту спілкування методологічного рівня належить одному із засновників структуралізму в мовознавстві Р. О. Якобсону і містить наступні елементи-фактори структурної схеми передання мовленнєвого повідомлення: адресант, повідомлення, адресат, контекст, контакт, код [252]. Р. О. Якобсон приписує кожному з названих факторів окрему функцію, яку той виконує у процесі спілкування, тобто кожне мовленнєве повідомлення є засобом висловлення думок адресанта (експресивна функція) для здійснення впливу на адресата (конотивна функція), мовленнєве повідомлення належним чином формується (поетична функція) та набуває певного змісту (реферативна функція). Повідомлення містить засоби для організації спілкування (фатична функція) та організації тексту засобами оцінки, інтерпретації (металінгвістична функція) [252]. Але така модель, виправдана при аналізі текстів для висвітлення системи мови, не є повною та адекватною для розуміння мовленнєвого спілкування, звуженого в ній лише до процесу обміну інформацією комунікантами, що дало підстави дослідникам (В. І. Батов, Ю. О. Сорокін, Є. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева та ін.)

віднести її до біхевіористської парадигми аналізу проблеми спілкування [137, 141, 194, 195, 218].

У рамках біхевіористського підходу (Л. Блумфілд, Ч. Морріс, Б. Скіннер, та ін.) в дослідженні мовленнєвого спілкування розробляє свою модель Л. Блумфілд, намагаючись відобразити мовлення в його реальному оточенні–мовленню передують і за ним відбуваються практичні події, що представляють собою дії комуніканта, який відчув на собі мовленнєвий вплив [134, 137, 141, 219]. Люди, які співпрацюють, можуть впливати один на одного за допомогою практичних, тобто вербальних і невербальних стимулів, реагують на стимули мовленнєвими й немовленнєвими діями. У цій моделі наголошується на провідній ролі регулятивної функції мовлення: воно є засобом регуляції діяльності співбесідника й ця основна функція здійснюється шляхом передання інформації у процесі мовленнєвого спілкування. Але надмірно спрощена схема аналізу: S (стимул) – R (реакція), на думку дослідників у галузі лінгвістики [137, 219], залишила за своїми межами пояснення чинників внутрішньої активності, інтенцій тих, хто спілкується, та пояснення того факту, що на однаковий стимул один і той самий носій мови в різних ситуаціях або різні носії мови в одній ситуації дають різні реакції.

У 60–70 роках минулого століття у лінгвістичних дослідженнях мовленнєвого спілкування відбувся прагматичний поворот, початок якого пов'язують з роботами Г. П. Грайса, Дж. Остіна, Дж. Серля, яких об'єднує прагнення вивчати мовленнєву комунікацію в широкому немовному контексті [58, 143, 181, 254, 257, 260]. Термін „прагматика” було введено в науковий обіг Ч. Моррісом, одним із засновників семіотики – загальної теорії знаків [134]. Прагматика розглядає відношення мовного знаку до його користувача або інтерпретатора, вивчає поведінку знаків в реальних процесах комунікації, вивчає власне лінгвістичні фактори мовленнєвої діяльності, внутрішню структуру мовленнєвих дій, постулати мовленнєвого



спілкування, правила комунікативного кодексу, типи мовленнєвих актів в залежності від мети й результату спілкування [84].

Одним із напрямків лінгвопрагматики є вивчення постулатів спілкування, тобто принципів або правил нормативної людської комунікації, у зв'язку з чим, значний інтерес представляє методика Х. П. Грайса, в основу якої покладено сформульований ним принцип „кооперованості” [58, 257]. Цей принцип передбачає, що для ефективності спілкування необхідно: говорити відповідно стадії розмови, загальної для співбесідників мети та напрямку в обміні репліками і для цього рекомендовано дотримуватись певних максимумів дискурсу. Чотири категорії максимумів: кількості, якості, відношення, способу дії, вимагають від комунікантів дотримання обсягу інформації, що передається, відповідності правді, говорити по суті, бути зрозумілим. Ці правила доповнюються й коригуються принципами ввічливості, інтересу, доброзичливого жарту й у ситуаціях, які передбачають у співбесідників спільну мету, максими виступають дієвими правилами, мовними та немовними, знання та практичне застосування яких регулює взаємодію людей і є корисним для свідомого формування раціональної поведінки взагалі.

Суттєвою, з точки зору лінгвопрагматики, є теорія мовленнєвих актів (В. В. Богданов, Д. Вундерліх, Д. Остін, Г. Г. Почепцов, А. А. Романов, Д. Серль, І. П. Сусов, та ін.). Ставлення того, хто говорить до комунікативного факту є одночасно його оцінкою, або активною діяльністю, спрямованою на адресата [23, 153, 154, 169, 170, 181, 203, 254, 260, 261, 262]. Смысл висловлювання розпадається в мовленнєвоактовій моделі на три складові: 1) що говориться (локуція); 2) який поведінковий смысл виражається (іллокуція), що є центральним моментом висловлювання; 3) який отримано ефект або результат мовлення (перлокуція) [254]. Мовленнєві акти: висловлення впевненості, вдячності, накази, запитання, спонукання, обіцянки, прохання, попередження – це мовленнєве вираження правил, що регулюють соціальні стосунки між учасниками комунікації.

У рамках прагмалінгвістичного підходу до аналізу спілкування виступає й концепція комунікативної ситуації Д. Вундерліха, у якій розмежовуються мовленнєві акти за їх функціями. Особливо інтенсивно вчений досліджує метакомунікативні мовні засоби, функція яких полягає в установленні, підтриманні, розмиканні контакту; дейктичні (вказівні) висловлювання для рекомендуванню, визначення в просторі, часі; контактоустановлюючі засоби прямого та непрямого передання мовлення, означення окремих аспектів інтенції того, хто говорить [261, 262].

В аспекті етнографії мовлення проведені дослідження залежності мовленнєвої поведінки від етнічних особливостей співбесідників, а також мовленнєвих стратегій, комунікативної форми та функції мовленнєвих засобів у динаміці та структурі комунікативних подій (В. С. Ващенко, В. В. Жайворонок, В. І. Карасик, В. В. Красних, Й. А. Стернін, Д. Хаймз та ін.). Цей напрямок вивчає проблему спілкування у такому ракурсі: які знання повинна мати людина, щоб доречно спілкуватися, знаходячись у певному культурному оточенні певного народу [40, 68, 69, 83, 101, 201, 227, 258].

Дослідження спілкування в галузі лінгвістичної прагматики мають інтернаціональний характер, винятково багатоаспектні та перспективні, суттєвим внеском у розвиток яких є праці вітчизняних та російських вчених Н. Д. Арутюнової, Ф. С. Бацевича, В. В. Богданова, В. З. Дем'янова, Г. Г. Почепцова, О. Г. Почепцова, А. А. Романова, Ю. С. Степанова, І. П. Сусова, Н. І. Формановської [6, 15, 23, 65, 153, 154, 169, 200, 203, 225].

Теоретичні джерела психологічної науки в аналізі проблеми спілкування спираються на категорію діяльності як пояснюючий принцип [5, 62, 63, 81, 99, 108, 110, 111, 135, 172, 180, 248].

Основними поняттями найбільш визнаного теоретичного напрямку сучасної психології – теорії діяльності є: діяльність, свідомість, особистість. На основі пропонованої О. М. Леонтьєвим схеми діяльності: діяльність – дія – операція – психофізіологічні функції, співвіднесеної із структурою

мотиваційної сфери: мотив – мета – умова розглядаються всі психічні явища, у тому числі, проблема мовленнєвої комунікації [111].

Обумовлений цілями та завданнями нашого дослідження вибір теоретичних концепцій для висвітлення багатогранної проблеми мовленнєвого спілкування у руслі теорії діяльності обмежується аналізом:

- характеристик діяльності спілкування (О. О. Леонтьєв);
- онтогенезу спілкування (О. М. Леонтьєв);
- структури суб'єкта комунікації, як змісту поняття особистості в теорії діяльності (Б. Г. Ананьєв);
- психічних процесів, станів, властивостей людини в залежності „людина – людина” (В. Н. Мясищев);
- залежності формування мовлення дитини від предметного змісту, який розкривається в ході діяльності та в ситуації діяльності (С. Л. Рубінштейн).

Визначаючи спілкування як „процес установаження та підтримання цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого тими чи іншими засобами контакту між людьми, так чи інакше пов'язаними один з одним в психологічному відношенні” [108, с. 63], О. О. Леонтьєв виділяє характеристики спілкування та їх зміст: контактність, орієнтованість, направленість, семіотичну спеціалізацію та психологічну динаміку процесу. Зміст „орієнтованості спілкування” передбачає як напрямок обміну інформацією, так природу самої направленості. Зміст орієнтації – особистісної чи соціальної, зумовлює два типи спілкування: особистісно орієнтоване і соціально орієнтоване спілкування. Вони відрізняються комунікативною, функціональною, соціально-психологічною та мовленнєвою структурою [108, с. 64–75].

Стосовно змісту одного з трьох центральних понять – поняття свідомості в теорії діяльності, важливою є точка зору О. М. Леонтьєва в розумінні залежностей між значенням слова, свідомістю, спілкуванням у процесі формування психіки дитини. Роль спілкування вчений визначає в тому, що саме у процесі спілкування здійснюється розвиток значень,

внаслідок чого відбувається й розвиток свідомості особистості [111, с. 247–249].

Становлення в онтогенезі специфічно людських форм спілкування виникає в ході розвитку практичних зв'язків із предметним світом, і саме дії дорослого відкривають дитині предмети в їх людському значенні. З боку становлення безпосередньо спілкування головна подія, що відбувається в цьому процесі, полягає в тому, що в ньому формуються „активні вказівні жести, тобто перші виділення цілей, зародки предметної свідомості. Вербалізація цих жестів відповідно й виражається в появі у дитини перших „слів-речень”, які, як відомо, теж виконують перш за все цілевказівну функцію. З точки зору генетичного аналізу діяльності це значить, що словесне спілкування виникає у формі дій, відокремлених від спонукаючих їх предметних результатів. Спочатку способи, засоби таких дій є бідними, потім настає період, коли відбувається оволодіння ними – це лінія розвитку мовленнєвих операцій, розвитку власне мовлення” [111, с. 249].

Розкриття та аналіз структури суб'єкта комунікації як змісту поняття особистості в теорії діяльності розвинуто Б. Г. Ананьєвим. Він виокремлює спілкування, труд, пізнання як найголовніші види діяльності, що визначають формування психіки людини. Аналізуючи основні складові спілкування як психологічного процесу, він виділяє в ньому мовленнєві та немовленнєві засоби спілкування, а також процеси, що становлять його внутрішню сторону – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні стосунки, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманого знання, перетворення внутрішнього світу людей, що беруть участь у спілкуванні. У мові, мовленні та немовленнєвих засобах спілкування Б. Г. Ананьєв вбачає прояви нерозривної єдності суспільної та індивідуальної форм діяльності людини. Учений також здійснює психологічний аналіз фрагментів шкільного спілкування, який дає йому підстави для висновків про вплив різноманітних ситуацій спілкування на розум, почуття, волю, їх подальший розвиток, і розвиток у цілому особистості людини. Одночасно Б. Г. Ананьєв розкриває

вплив мотивів, які визначають вибірковість спілкування та активність, розглядає проблеми кількісного та якісного оптимуму спілкування, що є необхідною умовою для нормального розвитку особистості, при впливі засобів масової інформації й безпосереднього повсякденного спілкування, яке має бути в найбільшій мірі сприятливим для формування особистості у виховному аспекті [5].

Особливості вивчення психічних процесів, станів, властивостей людини, що проявляються в діяльності спілкування, започатковано В. Н. Мясичевим. Він зосередив свою увагу на дослідженні психічних процесів, станів та властивостей людини в залежностях „людина – людина”, „людина – спільність”, на відміну від поширеного тривалий час вивчення психіки у вузькому висвітленні залежностей „людина – предмет, знаряддя”. У дослідженнях процесу спілкування В. Н. Мясичев, у першу чергу, розглядав взаємодію конкретних особистостей, які певним чином впливають один на одного, заглиблювався у дослідження мовленнєвої діяльності тих, хто спілкується, способів поведінки, які вони при цьому практикують. В. Н. Мясичеву, одному з перших, належать спроби порівняння особливостей відображення інших людей, систематизації найбільш поширених форм взаємозв’язків ставлення та поводження з іншими у дитини і дорослого, фактори, які зумовлюють формування в людини тих чи інших ставлень, що проявляються в способах поводження в контактах із оточуючими її людьми. У змістовних та формальних характеристиках оцінок, які людина дає тим, з ким взаємодіє, відбивається не тільки об’єкт оцінок, але й особистість того, хто оцінює, рівень його розвитку як представника певного народу, члена колективу, особистого досвіду спілкування, знань, діяльності. В. Н. Мясичев спеціально розглядав причини, які збільшують чи послаблюють результат словесного впливу однієї людини на іншу, показав, що слово має загальний смисл для певної групи людей та індивідуальний для окремої людини, що змістові, виразні та дієві елементи спілкування полягають не тільки у мовленні, міміці, пантоміміці, але й у відтворюванні

великої кількості образів, емоцій, які переживає кожен з учасників спілкування у зв'язку із зверненням до нього мовленням [135].

Діяльнісний підхід, яким керувався С. Л. Рубінштейн в експериментальних роботах, виявив вихідну залежність формування мовлення дитини від двох основних умов: від предметного змісту, який розкривається в процесі певної діяльності й від ситуації спілкування. Ці умови в їх єдності визначають відповідні стадії в мовленнєвому розвитку дитини: ситуативну, генетично більш ранню, та контекстну. Дитина оволодіває новим змістом – образним, понятійним в різних ситуаціях спілкування з дорослими та іншими дітьми, і, в залежності від цього, у неї формуються різні види і типи мовлення, які, у свою чергу, здійснюють суттєвий вплив на мислення та інші форми діяльності. Узагальнюючи результати експериментів, С. Л. Рубінштейн зазначав, що різні форми або ступені розвитку мовлення, пристосовані для повідомлення певного роду предметно-сміслового змісту в певних умовах спілкування, в цих умовах спілкування й формуються [172].

Особливе місце у вирішенні проблематики спілкування посідає теорія, створена М. М. Бахтіним. Він по-новому та глибоко розкриває діалогічну сутність мовленнєвого спілкування й реальною одиницею такого спілкування вважає висловлювання, принципово відмінне від речення як одиниці мови. Висловлювання – це і репліка побутової розмови й великий роман або науковий трактат, але в будь-якому випадку, висловлювання закінчується передачею слова іншому. Між висловлюваннями існують специфічні відношення: питання – відповіді, ствердження – заперечення, ствердження – погодження, наказу – виконання та ін., висловлювання завжди установлене на відповідь іншого, на активне відповідне розуміння. Таким чином, М. М. Бахтін визначає особливості висловлювання як одиниці мовленнєвого спілкування. Це, по-перше, зміна мовленнєвих суб'єктів; по-друге, специфічна завершеність, що визначається трьома факторами: 1) предметно-сміслова вичерпність висловлювання; 2) мовленнєвий задум або мовленнєва

воля; 3) типові композиційно-жанрові форми завершення, які дають можливість відповісти на висловлювання чи зайняти відповідну позицію. Отже, діалог, в теорії М. М. Бахтіна, є живим спілкуванням між людьми, у процесі якого учасники духовно збагачують один одного, висловлюють, перетворюють, розвивають свої думки та почуття, виробляють спільну позицію або, навпаки, залишаються при своїх поглядах, тепер уже уточнених. Головне тут – діалог самих авторів-суб'єктів, який приводить до їх духовного розвитку. Це найважливіша форма безперервної взаємодії людини із світом, коли у процесі обміну репліками, питаннями, відповідями розвивається суб'єкт [16].

Мовленнєві дії і навіть окремі мовленнєві операції, результатом яких є оформлене за законами певної мови висловлювання, входять в інші види діяльності, у першу чергу – в пізнавальну, що формується в ході організованого дошкільного та шкільного навчання. Вирішення проблеми формування мовлення та мови у молодших школярів із ТПМ з метою вільного оперування системою засобів для забезпечення якісної вербальної комунікації в сферах пізнання та соціальних стосунків, безпосередньо відбувається в ході педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування – форма навчальної взаємодії, співробітництва учителя та учнів, що одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, зображувальних, символічних та кінетичних засобів, теоретичний фундамент якого в достатній мірі є розробленим психологічною наукою [80, 235]. Тому, одним із напрямків комплексного вивчення об'єкта дослідження – процесу спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ у корекційно-навчальному середовищі, суб'єктом якого є дитина в групі однолітків із порушенням мовленнєвого розвитку, має стати також педагогічний аспект дослідження із методологічними принципами та підходами теорії педагогічного спілкування.

Специфіка педагогічного спілкування виявляється в його спрямованості, яке проявляється не лише у напрямку взаємодії з метою особистісного розвитку учнів, але, що і є основним для педагогічної системи, – на організацію засвоєння навчальних знань і формування на цій основі умінь. На думку І. О. Зимньої, нова якість педагогічного спілкування визначається, насамперед, тим, що воно реалізує специфічну навчальну функцію, характеризується потрійною направленістю: на саму навчальну взаємодію, на актуальний стан та перспективи розвитку учнів і на предмет засвоєння [80].

Характеризуючи одиниці педагогічного спілкування, І. О. Зимня розмежовує поняття педагогічної одиниці спілкування та комунікативної одиниці й підкреслює, що педагогічні завдання пояснення, систематизації, організації способів дій є пов'язаними із засвоєнням учнями навчального матеріалу, а комунікативні завдання пов'язані з вибором найбільш ефективних засобів здійснення впливу на учнів, із чим постає питання реалізації обох завдань через мовленнєві дії [80].

За визначенням М. І. Лісіної, комунікативне завдання є тією метою, на досягнення якої в певних умовах спрямовані різноманітні дії, здійснювані в процесі спілкування. Також автор виділяє групи комунікативних завдань, з позицій того, хто говорить: 1) передача повідомлення; 2) запит інформації; 3) спонукання до дії; 4) вираження ставлення до вербальної чи невербальної дії партнера комунікації. Кожна з груп комунікативних завдань здійснюється численними мовленнєвими діями, які становлять собою реалізацію більш конкретних завдань [113, 114, 139].

У дослідженні А. К. Маркової, що розглядає спілкування як засіб та мету навчання, особлива увага звертається на необхідність через поетапні дії реалізації комунікативних завдань у ході педагогічного спілкування навчити учня на першому етапі оволодіння спілкуванням ясно, точно висловлювати свою думку, на другому етапі – впливати на партнера спілкування, доводити та аргументувати [122].



Отже, педагогічне спілкування, з представленістю в ньому одночасно трьох аспектів – комунікативного, інтерактивного, перцептивного, це форма навчальної взаємодії, співробітництва педагога та учнів із широкою представленістю вербальних, зображувальних, кінетичних, символічних засобів [56, 79, 106, 114, 122, 138].

У вітчизняній сучасній корекційній педагогіці одним із основних суспільно значущих завдань вважається формування в дітей з особливими потребами адекватних способів діяльності, для вирішення якого необхідне створення оптимальних умов „для розвитку і реалізації їхніх можливостей до спілкування” [208, с. 282].

Аналізуючи наукові засади побудови цілісної теорії спеціального навчання, зокрема у філософському та соціокультурному аспектах, у парадигмі спеціальної освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення В. В. Тарасун вважає важливим забезпечення засвоєння норм поведінки, розвитку ціннісних орієнтацій, „навичок спілкування у стандартних соціокультурних ситуаціях, оволодіння ними стандартними схемами соціальної поведінки й соціальної взаємодії” [208, с. 23]. Шлях реалізації таких завдань В. В. Тарасун вбачає в розвитку здібності до спілкування – універсальної якості особистості, що має загальнопедагогічне звучання і виконує організаційну та плануючу функції у шкільному навчанні, дає змогу вийти за межі мовленнєвих аспектів навчання в галузь взаємин дітей, їхнього ставлення до змісту навчання, до навколишньої дійсності [ 208, с. 282].

Необхідно висвітлити ще один з аспектів проблеми комунікації – роль стереотипів різного рівня у процесах спілкування. До найвищого рівня стереотипів спілкування О. О. Леонт'єв відносить процес, відтворення в повторюваній ситуації акту спілкування як цілого, зумовленого звичаєм або традицією, які входять у фонд національної культури етносу [108]. Наступний, нижчий рівень стереотипів спілкування становить етикет, у тому числі мовленнєвий етикет (фр. *etiquette* – встромляти) – зведення норм поведінки, порядок дій і правила чемності [187, с. 260]. У цьому випадку

відтворюється комплекс вербальної та невербальної поведінки, співвіднесений з тією чи іншою ситуацією і є нормативним для неї. О. О. Леонтьєв вважає, що етикет є „тим компонентом спілкування, який у найменшій мірі співвіднесений із соціальною природою діяльності спілкування і ніби створює формальну поведінкову рамку, в якій розгортається ця діяльність” [108, с. 229]. Саме в етикеті значною мірою відбиваються культурно-національні відмінності та культурно-національна специфіка. Нижчий, елементарний рівень стереотипів спілкування – вербальні стереотипи, тобто висловлювання, або частини чи послідовності висловлювань, відтворювані як ціле. Значний клас стереотипів цього роду складають прислів'я, приказки, фразеологізми, які, використовуються у повторюваних ситуаціях спілкування.

Наявність готових стереотипів звільняє людину від необхідності конструювання кожного разу нової схеми спілкування. Етикетні знаки упорядковані у парадигматичному відношенні (людині надається можливість вибору одного із сукупності знаків, які позначають ту чи іншу ситуацію), а також у синтагматичному відношенні (вибір певного знаку спричиняє в більшій чи меншій мірі ступінь обов'язковості наступного знаку). Етикет має виражений ситуативний характер. Необхідність вибору вербального й невербального засобів зумовлена специфічною ситуацією, набір таких ситуацій обмежений (зустріч, прощання, прийом гостя та ін.), сам знак етикету не виражає понять, а передає наші уявлення про ситуацію [11, 225, 244].

Невід'ємними складниками культури спілкування представників нації є культура мови й культура мовлення. Стан духовної культури соціуму зумовлюється, у першу чергу, станом функціонування мови в усіх сферах суспільної діяльності. Українськими вченими розроблено міцну теоретичну базу культури мови та мовлення, орієнтовану на реалізацію у практичній діяльності: зв'язок мови із загальною культурою людини (С. І. Головащук, Г. М. Колесник, В. В. Сухомлинський та ін.), проблеми функціонування

української мови в суспільстві (І. К. Білодід, В. М. Русанівський та ін.), проблеми виховання мовної особистості (О. М. Беляєв, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук).

В наукових працях Н. Д. Бабич, О. М. Беляєва поняття „культура мови” і „культура мовлення” вживаються паралельно, співвідносяться між собою як мова – система знаків із закодованими в ній результатами пізнання дійсності й мовлення – реалізація мови, функціонування засобів різних мовних рівнів у довільній діяльності конкретного індивіда, який має своє світорозуміння, знання, етичні цінності [9, 18]. Для досліджень у галузі культури мови, навіть при оцінці індивідуальної практики мовлення, справа зводиться до володіння засобами мови й мовними нормами у спеціальному аспекті культури мовлення [131].

У своїх дослідженнях культури мови вчені, незважаючи на розбіжності термінологічного порядку, виходять із поняття комунікативної доцільності, комунікативних якостей мови, комунікативних намірів та стратегій, що характеризують функціональний аспект мови в діяльності її користувачів.

Семантиці, культурі, загальнолюдським поняттям у культуроспецифічних контекстах присвячені лінгвістичні дослідження А. Вежбицької. Працюючи над проблемою створення природної семантичної метамови – універсальної мови-посередника при описанні смислів слів, які належать мовам, що обслуговують різні культури й втілюють різні ментальності, А. Вежбицька висловлює ряд цінних для нашого дослідження положень. Дослідниця розкриває тісний зв'язок між життям суспільства й лексикою мови, на якій воно говорить, лінгвоспецифічністю позначень явищ матеріальної культури, суспільних ритуалів, установок, цінностей, ідеалів і тим, як представники конкретного народу думають про світ і своє життя в цьому світі. Саме аналіз лінгвістичної семантики дає можливість для вивчення, аналізу й розуміння культури певного народу, який за своїми звичаями, способом життя вважає за необхідне утворювати та йменувати складні ідеї, відсутні в культурі іншого народу, як, наприклад, більша

частина абстрактних складних назв, що відбиває роздуми про моральність її представників. Отже, на думку А. Вежбицької, культуроспецифічні слова – це понятійні знаряддя, що відбивають минулий досвід суспільства стосовно дій та роздумів про різні речі певними способами й сприяють увіковіченню цих способів [42]. У результаті аналізу теоретичного доробку різних наук та лексичного складу багатьох мов різних культур, дослідниця виводить важливі принципи, що пов'язують лексичний склад мови і культуру, а саме: принципи культурної розробленості, частотності і ключових слів. Згідно зазначених принципів, кожна мова, по-перше, має багатий словниковий запас для описання культурно-значущих об'єктів; по-друге, культурно-значущий смисл і спосіб мислення, втілений у слові, зумовлює високу частотність уживання цього слова в певній культурі; по-третє, ядерні цінності культури виражаються не в периферійних словах, а загальноживаних в якійсь семантичній сфері (емоцій, моральних суджень), функціонуючих в центрі цілих фразеологічних сімейств, прислів'їв, пісень. Таким чином, деякі слова можуть аналізуватися як центральні пункти, навколо яких організовані цілі області культури [41].

Як свідчать лінгвістичні джерела (Н. Д. Бабич, С. К. Богдан, Н. І. Бугай, В. І. Кононенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ, М. Г. Стельмахович), фразеологічні звороти у складі української лексики передають специфіку української культури, типові риси характеру представника українського етносу: ввічливість, доброзичливість, добрий гумор, делікатність, високу моральність і духовність [9, 22, 31, 95, 127, 149, 198].

Комунікативні наміри та стратегії в діяльності користувачів мови, як складові культури спілкування, носять соціально-психологічний характер – виконують функцію соціалізації особистості. О. О. Леонт'єв зазначає, що соціалізація особистості – це формування особистості дитини у процесі засвоєння знань, умінь, норм, цінностей і в ній можуть бути виділені три основних компоненти. По-перше, здійснюється накопичення знань про дійсність, у якому мовленнєве спілкування відіграє першочергову роль через

процеси сприйняття друкованого слова – підручників та іншої літератури; по-друге, відбувається формування умінь, необхідних для виконання самої діяльності, соціальний контроль яких забезпечує мотивацію оволодіння цими вміннями через неусвідомлене відчуття своєї „неповноцінності”; по-третє, у процесі спілкування здійснюється виховання дитини, формування ціннісної орієнтації особистості [108, с. 176].

Із позицій теорії психології спілкування, зокрема, культури спілкування, О. О. Леонтьєв пропонує чотири відносно незалежних, але тісно пов'язаних між собою шляхи соціалізації в рамках мовленнєвого спілкування. Перший шлях – уже при засвоєнні самої мови дитина в готовому вигляді отримує характерні для певної культури способи осмислення та категоризації предметної та суспільної дійсності, коріння якої лежать в особливостях практики певного народу і сприймається як щось апріорно дане, імперативне. Другий шлях – це передання знань, умінь не через мову, а за допомогою мови, у цій ланці навчання і є спілкування. Третій шлях – формування за допомогою мови таких умінь, навичок, установок, які, не будучи мовленнєвими, забезпечують можливість та успішність більш складних аспектів соціалізації. Четвертий шлях – формування особистісних смислів через мовні значення, процеси смислоутворення через мовленнєвий вплив [108, с. 178–179].

На основі виведених теоретичних психолого-соціальних закономірностей, соціалізація особистості дитини через мову, як складову культури й за допомогою мови, відбувається в Україні в умовах навчально-виховного процесу дошкільних та шкільних закладів при засвоєнні всіх навчальних предметів, особливо мовного циклу.

Створенню теоретичного підґрунтя та розробці методичного забезпечення навчання рідної мови та розвитку мовлення у школярів присвячено значну кількість робіт провідних сучасних вітчизняних вчених (І. К. Білодід, О. М. Беляєв, Л. А. Булаховський, М. С. Вашуленко, В. С. Ващенко, А. П. Коваль, Л. М. Марченко, В. І. Масальський та ін.).

Міцну опору для науковців створили традиції, втілені в працях педагогів кінця XIX – першої половини XX століття. С. Т. Яворська зазначає, що до 90-х років минулого століття головною метою навчання мови в школі, що зумовлювала зміст та добір навчального матеріалу, систему методів і прийомів навчання, було виховання пізнавальної активності, підвищення грамотності, розвиток усного та писемного мовлення. У практиці проведення уроку перевага надавалась вербальному заучуванню мовних понять і явищ, без комунікативної спрямованості знань[250].

Із проголошенням незалежності України докорінно змінилися мета й завдання вивчення української мови у школі. Значним кроком уперед у методиці навчання української мови було порушення проблеми функціонально-комунікативного підходу у формуванні мовної особистості, а провідною метою організації навчання мови в школі визначено формування комунікативної компетенції, яка сприятиме гармонічній діяльності особистості в українському соціумі, завдяки набутим лінгвістичним, комунікативним, стилістичним, культурологічним знанням і умінням [18, 88, 142, 249]. Дослідники звернули особливу увагу на питання культури мови та мовлення, стилістиці (Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, М. М. Пилинський), організації засвоєння лексики та фразеології (В. С. Калашник, О. Я. Савченко, В. Д. Ужченко). Теоретична база, шляхи, форми, методи та прийоми реалізації комунікативно-розвиваючої технології розвитку мовлення та мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку представлена в доробку вчених А. М. Богуш, Н. В. Гавриш [24, 54].

У початковій ланці школи реалізації нових цілей навчання мови сприяли дослідження В. І. Бадер, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, Н. Ф. Скрипченко, О. Н. Хорошковської [10, 36, 39, 128, 129, 186, 228, 229].

Вирішення одного з головних завдань навчання мови в сучасній школі – формування комунікативної компетенції, в умовах спеціальної школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є об'єктивно складним. У 60-х роках минулого століття Р. Є. Левіна, автор психолого-педагогічної

класифікації мовленнєвих порушень і побудови концепції загального недорозвитку мовлення відзначає, що мовленнєве спілкування створює „специфічно людські засоби соціального контакту між людьми, завдяки яким розвиваються вищі форми пізнавальної діяльності, колективної праці” [179, с. 199–207]. Відхилення в розвитку мовлення створюють труднощі у спілкуванні, перешкоджають нормальному формуванню пізнавальних процесів, і як наслідок – проблеми у засвоєнні шкільних навичок і знань. Реакцією на дефект стають невпевненість, негативізм, які посилюють вплив неповноцінного мовлення на формування психіки дитини.

На низьку мовленнєву активність, недостатню комунікативну спрямованість дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку вказують дослідження Н. С. Жукової, О. М. Мастюкової, Т. Б. Філічевої. Активне мовлення таких дітей може бути засобом спілкування лише в умовах постійної допомоги з боку педагога. Умовою подальшого мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей, автори корекційних методик вважають створення на заняттях мотивації спілкування [75, 222].

Знижену комунікабельність дітей шкільного віку із порушеннями мовлення відзначає А. В. Ястребова й при плануванні логопедичних занять рекомендує створювати ситуації, які стимулюють активне мовленнєве спілкування учнів. У процесі такого спілкування формуються ті види мовленнєвої діяльності, які є адекватними завданням дидактичної комунікації – сприяють продукуванню міркувань та висновків, удосконалюють комунікативну та узагальнюючу функцію мовлення [253].

Дослідження Є. Ф. Соботович свідчать, що тяжкі мовленнєві дефекти, спричинені локальними ураженнями головного мозку, супроводжуються специфічними особливостями формування інтелектуальної діяльності дитини. Це виявляється у диспропорціональному розвитку деяких вищих психічних функцій (зокрема вербального та невербального мислення, зорової та слухо-мовленнєвої пам’яті, стані імпресивного та експресивного мовлення) та в зниженні темпів психічного розвитку в цілому. Можливості

вільного міжособистісного й педагогічного спілкування дітей із ТПМ, у процесі яких відбувається засвоєння знань та набуття практичного соціального досвіду, порушуються внаслідок мовленнєвого дефекту, що спричиняє логофобію, емоційну напруженість, відчуття соціальної неповноцінності [189, 190].

Шляхи педагогічної допомоги цій категорії дітей в Україні, теоретичне обґрунтування основних засад, нових підходів до забезпечення мовної освіти та всебічного мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення в галузі корекційної педагогіки намічено в наукових працях С. Ю. Коноплястої, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет [96, 190, 208, 246].

Як зазначає Є. Ф. Соботович, для створення оптимальних умов соціальної інтеграції дітей із ТПМ, визначено і покладено в основу сучасної системи спеціального навчання дітей із порушеннями мовлення спеціальні принципи: гуманізації, неперервності і наступності дошкільної та шкільної освіти та ін., що вимагають дотримання спільності підходів до визначення варіативних освітніх програм навчання. Один із принципів – принцип відбору змісту спеціального навчання націлює на створення психолого-педагогічних умов для нормалізації порушених контактів дитини з оточуючими, розвиток комунікативних умінь та навичок, виховання активності та товариськості [190].

Даючи визначення базових компонентів освіти дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема розвитку здібності до спілкування, що пов'язується з формуванням у дітей комунікативної компетенції, В. В. Тарасун конкретизує провідні вміння та навички, якими повинні оволодіти учні після закінчення початкової школи:

- спілкуватися зі своїми однолітками „в межах визначених спеціальною програмою сфер, тематики й ситуації спілкування”;
- „розуміти й реагувати (вербально і невербально) на усні висловлювання”;



– „створювати зв'язні висловлювання (різного рівня складності) про себе, сім'ю, друзів, школу та ін., висловлюючи при цьому своє ставлення до прийнятої інформації чи предмету висловлювання” [208, с. 283].

Визначаючи специфіку корекційно-виховної роботи в умовах спеціального дошкільного закладу при організації підготовки дітей із загальним недорозвитком мовлення до навчання в школі, М. К. Шеремет, згідно сучасного наукового розуміння змісту корекції порушень формування мовленнєвої системи у дітей з урахуванням компенсаторних можливостей кожного індивідуума, націлює на необхідність розвитку „сенсорно-перцептивного та семантичного аналізу, взаємодії з дорослими, мовленнєвої та комунікативної діяльності з акцентуванням уваги на здатності сприймання та розуміння інформації, рухової активності, стимулювання позитивних емоцій” [247, с. 83]. У структурі перспективного планування логопедичної роботи, М. К. Шеремет доводить обов'язковість наявності етапу навчання діалогу, «який відбувається у двох формах: у вільному повсякденному спілкуванні та на спеціальних заняттях із розвитку зв'язного мовлення» [247, с. 84].

За результатами діагностики мовленнєвої готовності дошкільників із дизартрією до навчання у школі, Н. Г. Пахомовою виявлено у них затримку темпів діалогічного мовлення та комунікативну інактивність, труднощі самостійної орієнтації при вирішенні комунікативних завдань і в запропонованій методиці формування складових компонентів мовленнєвої готовності до шкільного навчання розроблено розділ з методики формування мовленнєвої комунікації [145, с. 80–82].

На комунікативній спрямованості уроків рідної мови у корекційно-виховному процесі в спеціальній школі наголошує Н. В. Чередніченко. Розвиток та удосконалення умінь користуватися мовленням у міжособистісному спілкуванні вона рекомендує цілеспрямовано розвивати на уроках розвитку мовлення та риторики, бо, урахуваючи особливості мислення дітей із ТПМ, розширення освітньо-виховних функцій уроків у

початковій ланці спеціальної школи вважає небажаним. Спілкування учнів між собою та учителем на інших предметних уроках, що також є комунікацією, опосередковано сприяє розвитку комунікативних умінь, якщо забезпечити адекватність змісту, методів, прийомів провідній меті досягнення соціальної адаптації школярів у процесі корекційно-розвивального навчання [237].

На підставі аналізу літературних джерел із психології, психолінгвістики, логопедії, В. В. Тищенко розвиває теоретичний спадок Є. Ф. Соботович і виділяє складові комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. Дії породження висловлювань на формально-граматичному рівні з використанням мовних засобів під час актів спілкування порушуються у дітей із ТПМ, процеси інтелектуального компонента – процеси пам'яті, уваги, мислення, переважно збережені у цієї категорії дітей, і, на думку вченого, є опорою для корекції та розвитку мовних, мовленнєвих дій та операцій в актах спілкування [210].

У дослідженнях, що вивчають особливості школярів початкових класів школи для дітей із ТПМ узагальнюються факти, що свідчать про їх труднощі при побудові процесів комунікативної взаємодії, пов'язані як з недостатністю мовних засобів, так і з несформованістю комунікативних умінь []. Російська дослідниця О. Є. Грибова пропонує формувати комунікативні навички в дітей із тяжкою мовленнєвою патологією, застосовуючи комунікативний підхід за розробленою нею моделлю, у структуру якої включено основні параметри спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодія комунікантів, комунікативні ситуації, система мовних та мовленнєвих засобів, засвоєння яких повинно забезпечити комунікативну діяльність в ситуаціях спілкування [59].

Аналіз спеціальної літератури, що вивчає особливості пізнавальної, емоційної, мовленнєво-мовної, комунікативної сфер особистості дітей молодшого шкільного віку із ТПМ та методичного досвіду їх корекційного навчання і розвитку дає підстави для наступних узагальнень:

- провідний дефект – порушення формування мовленнєвої системи та оволодіння мовними одиницями різного рівня, обумовлене органічними церебральними патологічними факторами різної етіології, спричиняє вторинні відхилення – логофобію, відчуття соціальної неповноцінності, які поглиблюють проблему і є однією з причин досить низької комунікативної активності;
- механізм дефекту в дітей із ТПМ – наявність відхилень у функціонуванні специфічних мовленнєвих процесів та операцій продукування та сприйняття мовленнєвого висловлювання, виключає можливість спонтанного формування умінь та навичок здійснення мовленнєвих дій та операцій для різних цілей спілкування; корекція та розвиток таких умінь та навичок стають метою та змістом цілеспрямованого спеціального навчання та виховання в спеціальній школі.

Отже, принциповим для розуміння особливостей формування культури спілкування у молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів є розгляд сучасних положень теорії психолінгвістики, які розкривають закономірності функціонування оперативних одиниць породження та сприйняття мовленнєвого висловлювання, взаємозв'язку та взаємозумовленості процесів та операцій породження та сприйняття мовлення в актах спілкування, системи рівнів організації мовленнєвої здібності (О. О. Залевська, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, Т. В. Ахутіна, Т. М. Ушакова та ін.).

О. О. Леонтьєв, здійснюючи аналіз американських та західноєвропейських моделей комунікації, констатує, що психолінгвісти першого покоління (Ч. Осгуд, Дж. Керолл, Т. Сібеок та ін.), визначали процеси спілкування, як співвідношення структури повідомлень та характеристик людських індивідів, які породжують та отримують ці повідомлення, тобто процесів кодування та декодування в індивідуальних учасниках комунікації [105, 107].

Переосмислення складності процесів комунікації психолінгвістами другого покоління (Дж. Фодор, У. Кінч, І. Шлезінгер, В. Левелт, Ч. Осгуд та

ін.), об'єднаними навколо когнітивного підходу, зумовило, за твердженням О. О. Леонтьєва, прогресивний напрямок досліджень вербальних процесів у широкому контексті діяльності мислення, пам'яті, спілкування, у зв'язку з чим особливий інтерес представляють їх ідеї домовленісвих когнітивних структур і визначення ролі пізнавальних процесів у мовленнєвій діяльності [105, 107].

О. О. Залевська, аналізуючи когнітивні моделі мовленнєво-мовних структур і процесів породження мовлення, що реалізують комунікативну компетенцію людини, виділяє, як заслуговуючу на увагу, модель мовного механізму людини В. Левелта. На думку дослідниці, структуроване декларативне знання адресанта про світ, про себе накопичується протягом життя. При кодуванні повідомлення використовується також декларативне знання про наявну ситуацію дискурсу, адресатів, ситуаційне знання – візуальні образи об'єктів, акустичну інформацію про оточення. Вхідна невербальна інформація скеровує процеси переведення довербального повідомлення в мовну структуру. Результатом фонологічного кодування є фонетичний або артикуляторний план, що не являє собою зовнішнє мовлення, а є програмою для артикуляції, яка реалізується шляхом передання послідовних блоків на моторне виконання. Продуктом артикуляції є зовнішнє мовлення. Модель В. Левелта ураховує також і те, що сам адресант представляє собою свого власного слухача й також здійснює переробку мовлення співбесідника. Отже, породження мовлення в моделях когнітивної діяльності враховує, що воно є зануреним в контекст і реалізує комунікативну компетенцію людини, яка не просто перекодує інформацію, не просто переказує зміст думок того, хто говорить, але й добивається своєї мети [77].

Представники та послідовники школи Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Л. С. Рубінштейна: Т. В. Ахутіна, О. О. Залевська, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв та ін. дотримуються традиції розуміння мовленнєвої діяльності безпосередньо пов'язаної з мисленнєвими

процесами, і здійснюють її пізнання також з когнітивної точки зору, хоча до 70-х років минулого століття ці автори не вживали когнітивних термінів [7, 77, 80, 105, 107, 109]. Основні положення концепції Л. С. Виготського, які зумовили напрямок досліджень руху від думки до слова, значення слова, специфіки внутрішнього мовлення, внутрішньої ситуації, особистості, втілюються в компактну схему: для виникнення думки потрібен мотив, оформлення думки іде по лінії значень, має місце розмежування внутрішнього слова й значень зовнішніх слів, передбачається синтаксис значень і словесний синтаксис [52].

Теоретичне осмислення й конкретизація одиниць та процесів, що відбуваються на різних етапах мовленнєво-мисленнєвої діяльності, здійснив О. О. Леонтьєв. Концепція московської психолінгвістичної школи є саме теорією породження мовлення й побудована таким чином, що може містити в собі різні моделі. Покладений в її основу евристичний принцип допускає, що в процесі породження мовлення той, хто говорить може обрати конкретну модель [107, 109]. Усі наступні російські моделі відбивають єдиний загальнотеоретичний напрямок в інтерпретації процесів породження мовленнєвого висловлювання в ситуаціях спілкування й різниця між ними зумовлюється конкретними завданнями дослідження. Тому доцільним є розгляд принципової схеми породження мовленнєвого висловлювання, розробленої О. О. Леонтьєвим та Т. В. Ахутіною, яка реалізується, незалежно від вибору конкретної породжуючої моделі [7, 107]. У структурі мовленнєвої комунікації, на думку О. О. Леонтьєва, на перший план виступає мотивація і процеси орієнтування в проблемній ситуації. Далі відбувається формування комунікативної інтенції, і на даній стадії адресант вже має образ результату, але ще без наявного плану дій. Завдяки чіткому виділенню комунікативного завдання, відбувається вторинне орієнтування в його умовах.

Першим етапом власне породження є внутрішнє програмування висловлювання, яке відповідає тільки змістовому ядру майбутнього висловлювання і являє собою ієрархію пропозицій, що лежать в його основі.

Кодом внутрішнього програмування є предметно-схемний код за М. І. Жинкіним, тобто образ, якому приписується деяка смислова характеристика [71, 72]. Наступна ланка породження висловлювання в акті комунікації передбачає два відносно незалежних підетапи граматико-семантичної реалізації внутрішньої програми: переведення внутрішнього смислу в ієрархічно організовані одиниці об'єктивно-мовного коду й лінійний розподіл кодових одиниць у висловлюванні. Далі, лінійно розташовані одиниці набувають потрібних мовних параметрів, у тому числі повного набору семантичних і акустико-артикуляційних ознак, включаються механізми синтаксичного контролю, які співвідносять прогноз із різними даними: з програмою, контекстом, ситуацією спілкування. Завершальною фазою стає етап моторної реалізації висловлювання [107, с. 263–269].

Важливим для нашого дослідження є виділення в теорії О. О. Леонтьєва – Т. В. Ахутіної факторів, які зумовлюють відбір слів у породженні мовлення, а саме: асоціативно-семантичної характеристики слів, їх звукового образу, суб'єктивно прогностичної ймовірнісної характеристики.

Модель О. О. Залевської розроблялась у зв'язку з дослідженнями організації мовленнєво-мисленнєвого процесу, у ході якого формується й знаходить своє зовнішньомовленнєве вираження певна думка, та визначенням специфіки одиниць лексики в структурі лексичного компоненту мови. О. О. Залевська відправним пунктом для розвитку мовленнєво-мисленнєвого процесу вважає зовнішній або внутрішній пусковий момент, який започатковує образ результату дії, у ході якого домінуюча мотивація зумовлює формування моделі зовнішньої та внутрішньої обстановки й приймається відповідне рішення з урахуванням ймовірнісного досвіду. Продукт процесу побудови образу результату дії – образ результату, зумовлює процес смислового програмування мовленнєво-мисленнєвої дії. Вибір семантичних одиниць відбувається з єдиної інформаційної бази – пам'яті, яка надає також і правила комбінування

однорівневих одиниць. Далі відбувається моторна реалізація, продуктом якої є мовленнєве висловлювання [77, с. 214–216].

Розмежування процесів та їх продуктів, виявлення закономірностей функціонування різнорівневих мовних одиниць створює загальнометодологічні передумови для вирішення дидактичних завдань цілеспрямованого формування мовлення й мови дітей, особливо семантичного компонента системи мови.

Таким чином, при різниці інтерпретації процесів породження мовленнєвого висловлювання в діяльності спілкування, які зумовлені конкретними завданнями досліджень. Автори зазначених моделей дотримуються принципової єдності поглядів на наявність в психіці людини ментального лексикону – багатоярусної системи полів лексичних одиниць, які підлягають відбору в процедурах синтаксичних побудов мовленнєвого висловлювання, конструкту, що взаємодіє з усіма психічними процесами. Ментальний лексикон сам представляє собою продукт функціонування всіх психічних процесів і є засобом доступу до єдиної інформаційної бази людини. У лексиконі зберігаються одиниці різної довжини та функціональної значущості, різної структури та семантики.

У контексті нашого дослідження важливим є аналіз лінгвістичних та психолінгвістичних наукових джерел, у яких досліджується семантика фразеологізмів, як лексичних одиниць, закономірності їх засвоєння, зберігання та актуалізація людиною при побудові мовленнєвих висловлювань, визначення особливостей протікання зазначених операцій із фразеологізмом у дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях спілкування.

## **1.2. Психологічний, психолінгвістичний і лінгвістичний підходи до розуміння природи фразеологізму як мовного знаку та його функції у процесах спілкування та пізнання**

Завдання виявлення закономірностей оволодіння значенням фразеологізмів та їх активного використання при побудові висловлювань у комунікативних ситуаціях дітьми молодшого шкільного віку із ТПМ вимагає звернення до теоретичного висвітлення питань, пов'язаних із розумінням психологічної природи мовних знаків, які ми використовуємо як оперативні одиниці у типових схемах проблемних ситуацій пізнання та спілкування.

Фразеологічна одиниця – нарізно оформлений, але семантично неподільний, відтворюваний у мовленні знак, який за багатьма загальнофункціональними, формальними, семантичними ознаками наближається до слова, хоча названі одиниці кваліфікуються як різномірні об'єкти [215, с. 32]. Таким чином, провідними в теоретичному огляді є уявлення про фразеологізм як мовний знак, введений до кола понять, пов'язаних з психологічним аналізом діяльності у світі ідей Л. С. Виготського та його наукової школи.

За допомогою мовних знаків як оперативних одиниць, людина здійснює організацію рішення того чи іншого завдання через актуалізацію типової, суспільно закріпленої схеми проблемної ситуації спілкування, яка існує у формі правил використання знаків. Такі типові відображення ситуацій – це нерозривна єдність спілкування та узагальнення [108, с. 108–111]. Щодо слова і фразеологізму, які одночасно є мовними знаками і одиницями лексичного рівня мовленнєвої діяльності, з численних підходів до вирішення проблеми значення для нас важливим є акцентування уваги на такій точці зору у висвітленні природи, функціонування, форми існування значення фразеологізму в діяльності людини, яка підтримується значною кількістю вчених різних теоретичних напрямків. При з'ясуванні особливостей фразеологічного значення ми виходимо з інтерпретації терміну „значення” з



позицій теорії діяльності [51, 81, 111, 172, 173]. Аналізуючи процес присвоєння суб'єктом предметного світу в ідеальній формі, формі свідомого відображення, О. М. Леонтьєв розглядає значення як предметний зміст, звільнений від своєї речовинності, зміст, що набуває нової форми буття – ідеальної. «Образи свідомості, свідомі образи предметів – це означені образи, наділені значенням» [111, с. 314].

Для сучасного психолінгвістичного підходу характерним є відхід від трактування значення в логіко-раціоналістичному аспекті з прирівнюванням значення до поняття з перерахуванням необхідних та достатніх ознак, а перенесення у фокус уваги специфіки значення як надбання індивіду, що означає підхід з позицій особливостей становлення та функціонування мовленнєво-мовного механізму людини [77, 156].

Важливо акцентувати увагу й на тому, що значення функціонують не окремо, а в певних зв'язках, які до того ж складаються в більш широкі об'єднання: групи (кластери), поля, сіті. Крім того, кожна певна комунікативна одиниця виступає як вербально оформлений фрагмент цілісної системи знань про світ – когнітивний компонент. Тенденція урахування взаємозв'язку між змістом значення та його вміщенням в структуру більш високого рівня означає вихід за рамки мовного знання на рівень структур енциклопедичного знання й далі – на картину світу [77, 78, 80, 105, 107, 109, 122, 240].

Узагальнюючи погляди науковців різних шкіл та напрямів із проблематики мовного значення, О. О. Залевська визначає таку тенденцію: від значення окремого слова, що традиційно розглядається з позицій логічної семантики, перейти „через визнання складної взаємодії мовних та енциклопедичних знань до розуміння того, що для людини значення слова функціонує не само по собі, а як засіб виходу на індивідуальну картину світу, яка особистісно переживається, картину світу у всьому багатстві її сутностей, якостей, зв'язків та відношень, емоційно-оціночних нюансів” [77, с. 133].

Таким чином, фразеологізм, як мовний знак, і форма існування значення в діяльності людини, зокрема дитини молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, розглядається в плані культури як семіотичної системи, включаючи мову, яка є найважливішим компонентом культури і, з одного боку, концентрує в собі обсяг знань, інформації, корисної для всього суспільства, а з іншого боку, являє собою інструмент добування цього знання для реалізації себе в суспільстві.

Теоретичною основою для характеристики фразеологізму з позицій лінгвістичних досліджень послужили праці визначних вітчизняних та зарубіжних вчених М. Ф. Алефіренка, Ш. Баллі, І. К. Бідодіда, Л. А. Булаховського, В. В. Виноградова, О. О. Потебні, Ю. Ф. Прадіда, В. Д. Ужченка, Д. В. Ужченка, В. М. Телія, М. М. Шанського та ін.

Сукупність усіх фразеологізмів певної мови представляє собою об'єкт мовознавчої дисципліни – фразеології. Початок її формування традиційно пов'язують з появою праць швейцарського вченого Шарля де Баллі. На його думку, для фразеологізму характерні такі домінуючі ознаки: 1) він складається з декількох слів, які пишуться окремо; 2) слова в складі фразеологізму розташовані в певному незмінному порядку й уведення між ними будь-яких інших слів не допускається; 3) жодне слово конкретного виразу не може бути замінене іншим [13].

Теорія Ш. Баллі стала основою для виникнення в 40-х роках минулого століття концепції В. В. Виноградова. У ній стверджується, що значення фразеологізму є наслідком його семантичної цілісності й не дорівнює сумі значень слів-компонентів, що входять як елементи до складу фразеологізму [43].

У лінгвістичній літературі для позначення цілісного за значенням, стійкого за складом та структурою словосполучення використовуються терміни: фразеологізм, фразеологічна одиниця, фразеологічний зворот, фразеологічний вислів, стійкий вислів, ідіома, фразема. В нашому дослідженні ми використовуємо поняття „фразеологізм” у визначенні

В. Д. Ужченка: „Фразеологізм – надслівна, семантично цілісна, відносно стійка (з допуском варіантності), відтворювана й переважно експресивна одиниця, яка виконує характеризуючо-номінативну функцію” [215, с. 22].

Поставлені нами корекційно-педагогічні завдання зумовлюють вибірковість висвітлення питань фразеології з позицій лінгвістичної теорії. Принципова важливість у цьому дослідженні надається аналізу мовного, рольового значення фразеологізму, його функціональним характеристикам та особливостям вживання в мовленні. Тому основну увагу при вивченні теоретичного доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників в галузі фразеології приділено висвітленню наступного ряду питань:

- категоріальних ознак фразеологізму як мовного знаку;
- співвіднесеності фразеологізму і слова як мовних знаків;
- семантичної структури фразеологізму, фразеологічного значення;
- місцю фразеологізму в системі культурних категорій.

Категоріальні ознаки фразеологічної одиниці, що виокремлюються лінгвістами, надмірно численні, тому в нашій роботі ми детальніше зупинимося на тих її характеристиках, які на думку В. Д. Ужченка, є основними: цілісність значення, фразеологічна відтворюваність, відносна постійність компонентного складу та структури, експресивність.

Фразеологічну відтворюваність фразеологізмів у мовленні можна пояснити тим, що в людській свідомості, пам’яті, мові вони „існують як готові блоки, з яких ми й конструємо (разом із словами) речення та які використовуємо для образної вторинної номінації реалій, власне, найчастіше ситуацій. Фразеологічні звороти не створюються, а саме відтворюються як готові цілісні одиниці з певним значенням, компонентним складом і структурою” [215, с. 18].

Відносну постійність компонентного складу та структури слід розуміти як діалектичну єдність константного (інваріантного) та змінного (варіантного), або діапазон допустимих варіантів у межах норми. Взаємозаміна компонентів у фразеологізмі найчастіше відбувається за

ознаками синонімічних та антонімічних зіставлень, метонімічного зближення, зумовлюється історичним розвитком самої фразеологічної системи [215].

Дослідники в галузі фразеології (М. Ф. Алефіренко, М. П. Коломієць, В. М. Мокієнко, Ю. Ф. Прадід, М. М. Шанський) зазначають, що експресивність фразеологізму зумовлена його функцією як специфічної мовної одиниці – увиразнювати нашу мову, підсилювати логічність змісту та його емоційність, через почуття давати образну оцінку характеристику вже названих реалій навколишньої дійсності [4, 92, 133, 155, 239].

Образність є здатністю слова чи словосполучення викликати наочно-чуттєві уявлення про означуване. За образну основу в мові приймається будь-яка суб'єктивна риса, найхарактерніша для якоїсь реалії, а сам образ становить основу внутрішньої форми мовної одиниці. За В. В. Виноградовим, внутрішня форма – це культурно детермінований образ, що виражає не тільки тлумачення дійсності, але і її оцінку. В. П. Жуков вважає, що внутрішня форма представляє собою образ, створений взаємодією вільного словосполучення з переосмисленим на його основі фразеологізмом [73, 74].

На думку Ю. С. Степанова фразеологізми кваліфікуються як специфічні одиниці лексичної системи мови, які безпосередньо не можна прирівняти до слова, але які входять в систему лексики на тій підставі, що і слово – на основі відношень синонімії, антонімії, омонімії й варіативності [200]. Сучасний науковий підхід у фразеології не трактує фразеологізм стосовно окремого слова через відношення еквівалентності, а доводить, що слово і фразеологізм є співвіднесеними різноструктурними мовними одиницями. Слово вказує своїм значенням на означувані ним елементи дійсності, фразеологізми конкретизують і дають образно-емоційну оцінку предметам, явищам, ознакам, які вже є названими в мові. Фразеологізм, крім загального змісту поняття, спільного для обох мовних одиниць, має у своїй семантичній структурі „додатковість значення”, „додаткову семантичну

множинність”[215, с. 58]. Таким чином, фразеологізм семантично й функціонально пов’язаний із словом, а структурно – зі словосполученням.

Цілісне значення фразеологізмів формується на основі абстрагування, узагальнення, співвіднесення образів, які виникають в уяві із конкретною ситуацією й характеризується наявністю елементів образності, експресивності, емоційності, оцінності (С. Г. Гаврин, В. П. Жуков, В. М. Мокієнко, Л. І. Ройзензон, В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко та ін.).

Під стилістичною забарвленістю фразеологізмів розуміють їх стильову належність, закріплення за певними формами мовленнєвого спілкування (книжні, фольклорні), але абсолютну більшість представляють розмовні фразеологізми. Стилiстичне забарвлення фразеологізмів найтісніше пов’язане з їх експресивністю, емоційністю та оцінністю. Емоційність пов’язана з функцією передавання настрою, почуттів, переживань. Виразну емоційність передають вислови, що поєднують словесні засоби вираження душевного стану, дії з назвою міміки чи жестів [215].

Оцінність передбачає здатність фразеологізму висловлювати позитивне, схвальне ставлення того, хто говорить до предмета повідомлення, або негативну його характеристику. Фразеологізми як образні вирази приховують в собі значну за обсягом, згорнуту інформацію, яка специфічно відображає та оцінює осіб, предмети, явища, ознаки, ситуації, різні стосунки [53,73, 168].

Таким чином, фразеологічне значення порівняно із лексичним значенням слова має ускладнену інформативність, додаткове оцінне навантаження. Складність фразеологічної семантики полягає в перевазі експресивного компонента над предметно-логічним змістом. Експресивно-емоційний аспект фразеологізмів зумовлений їх образним змістом, що пробуджує діяльність уяви, спонукає до мислення. В. Д. Ужченко при характеристиці семантики фразеологізму зазначає, що в значенні фразеологізмів як мовних знаків виявляється матеріальний, духовний досвід етносу, його менталітет, система цінностей [ 215].

Отже, „фразеологізми являють собою специфічні мовні формули, „картини світу” із закодованою інформацією про минуле, про наших предків, про їхній спосіб сприйняття світу й їх оцінку всього сутнього; вони акумулюють культурні потенції народу, тільки йому притаманним способом маніфестують дух і неповторність ментальності нації. Фразеологізми увібрали історичні події й соціальне життя, вирізняють найменші порухи нашого серця, розказують про неосяжний світ людських почувань, вражають точністю асоціацій між природою, звичністю життєвих фактів і людською поведінкою, нашими емоціями й учинками” [215, с. 6].

Вирішення завдань формування культури мовленнєвого спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів тісно пов’язане з розв’язанням у сучасній науці проблеми мовної особистості (Ю. М. Караулов). Структура мовної особистості, згідно концепції Ю. М. Караулова, складається з трьох взаємопов’язаних рівнів: вербально-семантичного, когнітивного та прагматичного. До вербально-семантичного рівня належать структури мовної семантики, смислового зв’язку слів, лексико-семантичних відношень. Оскільки цей рівень функціонує в усному та писемному мовленні при сприйнятті мовних засобів, розумінні, виборі при породженні текстів, корекція та подальше формування вербально-семантичного рівня представляє собою важливий аспект корекційно-педагогічного навчання дітей молодшого шкільного віку із ТПМ. Отже, збагачення мовлення школярів фразеологізмами для використання їх у складі висловлювань у ситуаціях міжособистісного та педагогічного спілкування можна розглядати в широкому контексті розвитку мовної особистості [84].

Виходячи із вищезазначеного, фразеологізм як комунікативний засіб, повинен обов’язково бути представленим у лексичному складі мовленнєвої системи українського школяра вже у початковій ланці освіти й виконувати функції образного, емоційно-експресивного передання думки у висловлюваннях в ситуаціях мовленнєвого спілкування.

### 1.2.1. Засвоєння семантики фразеологізму як психолого-педагогічна та дидактична проблема

Ще в останні десятиріччя ХІХ століття з'являються праці діячів російської та української науки й культури – І. І. Срезневського, О. О. Потебні, Т. Г. Лубенця, Ф. І. Буслаєва, К. Д. Ушинського, В. Я. Стоюніна, В. І. Водовозова, Д. І. Тихомирова [144, 251], позитивний вплив яких на розвиток педагогіки, зокрема методики викладання мови полягає у висловленні цінних думок та порад:

- навчанню живого слова, засвоєння виразності рідної мови через вивчення народних пісень, прислів'їв, загадок, казок [12, 197];

- необхідності роботи над лексичними поняттями та фразеологічними виразами з метою збагачення і вдосконалення мови, для виклику у дітей бажання витончено говорити, піклуючись не тільки про зовнішню форму, але і точність змісту, свідоме читання [12, 34, 120, 152];

- серед провідних завдань навчання мови вважаються найголовнішими: розвиток усного та писемного мовлення школярів, свідоме володіння скарбами, зокрема фразеологічними багатствами, засвоєння логічної системи граматичних закономірностей мови [12, 100].

У методичному доробку цього періоду ще не могло бути запропоновано цілісної системи роботи над фразеологізмами в школі, оскільки теорія фразеології тільки почала розроблятися лінгвістикою. Але для вирішення проблеми навчання рідної мови, зокрема збагачення словникового складу школярів, на противагу застарілим та малоефективним методам формального заучування правил та написання диктантів, вчителям пропонується: вивчати лексику та фразеологію, застосовуючи метод пояснення значення слів та висловів з поясненням життєвих ситуацій, оберігати естетичні почуття дітей, тому не зловживати граматичними вправами при роботі із поетичним текстом, розвивати розумові здібності школярів (В. Я. Стоюнін, Д. І. Тихомиров); добирати прислів'я для

пояснювального читання, дбаючи про доступність дитячому розумінню, зачувати, читаючи хором (М. Ф. Бунаков); засвоювати значення слова через формування у свідомості учня якісних та живих уявлень, замислюватись над змістом вираженої певним сполученням слів думки (Д. І. Тихомиров).

Практичний досвід навчання російської мови та літератури, викладений у працях М. О. Рибнікової, було творчо використано українськими методистами. Цінною є рекомендована М. О. Рибніковою система вправ для ознайомлення молодших школярів з елементами фразеології. Серед таких вправ: робота з тлумачним словником для засвоєння значення фразеологізмів, відшукування їх у тексті, зачування, складання плану опрацьованого тексту із використанням фразеологізмів, самостійне складання невеликих зв'язних текстів із висновком, вираженим фразеологізмом. Пропоновані види навчальної роботи із фразеологічними засобами мови підпорядковані меті розвитку мовлення учнів, розвитку їх словникового запасу, свідомого застосування в активному використанні [167].

Необхідність лексико-фразеологічних вправ з молодшими школярами зазначав С. І. Абакумов, який одним із перших серед учених підкреслив зв'язок значення фразеологізму з культурою етносу. Важливість роботи над фразеологізмами він вбачає не тільки у збагаченні словникового складу, розвитку засобів образної мови та чуття художнього слова, але й у заглибленні в культурні традиції народу, оскільки походження фразеологізмів пов'язане із життям людини в суспільстві [1].

Проблема формування культури спілкування засобами фразеологізмів у дітей із ТПМ не була предметом спеціального вивчення в українській логопедії, хоча вказівки на необхідність проведення такої роботи в контексті логопедичної корекції порушень розвитку лексичного компоненту мовленнєвої системи мають місце у вітчизняних та зарубіжних авторів.

Розкриваючи зміст принципу зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку, в кінці 70-х років минулого століття, Р. Є. Левіна



зауважує, що формування смислового компоненту мовлення має своєю передумовою узагальнене предметне сприйняття і, відповідно, логічні процеси, завдяки яким відбувається осмислення та узагальнене відображення оточуючої дійсності. Засвоєння словникового складу забезпечується засобами чуттєвого та емоційного пізнання. У процесі навчання мовленню передбачаються вправи для розширення та поглиблення розуміння оточуючої дійсності [179, с. 273–274].

Напрямки логопедичної роботи із збагачення лексичного складу в початковій школі з дітьми, що мають мовленнєві порушення, представлені в дослідженнях Л. Ф. Спірової, А. В. Ястребової. Автори стверджують, що розвиток словника школярів слід здійснювати у тісному зв'язку із розвитком пізнавальної діяльності, мисленнєвої активності. Головним є не кількісне накопичення словникового складу, а формування уміння здійснювати відбір та групування слів за лексико-семантичними ознаками (спільності чи протилежності значень). Пропонують систему лексичних вправ, у яких основна увага приділяється не заучуванню окремих слів, а обробці словосполучень, до складу яких вони входять, із подальшим використанням словосполучень у реченнях [196, 253].

Принципове значення для нашого дослідження мають фундаментальні положення вітчизняної теорії логопедії (Є. Ф. Собонович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет).

В аспекті підготовки дошкільників із ТПМ до школи, розглядає онтогенез мовлення й мислення М. К. Шеремет, звертаючи особливу увагу на необхідність цілеспрямованого педагогічного керування процесом усвідомлення операцій із мовними засобами в навчальній діяльності дітей, відповідно до закономірностей дій породження та сприйняття мовлення. У системі корекційного навчання рідній мові особлива увага, на думку вченої, повинна приділятися роботі над найважливішою структурною одиницею мовлення – словом, з метою засвоєння не тільки предметного, але й

узагальненого значення на основі індивідуальних смислів, набутих в конкретних ситуаціях здійснення мовленнєвої діяльності [245, 247].

Напрямок розвитку лексичних засобів мовлення у дітей із ТПМ окреслено у дослідженнях Є. Ф. Соботович. Розроблена вченою психолінгвістична модель мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів, що забезпечують її формування, як двовекторної діяльності, спрямованої на засвоєння мови й використання її в актах комунікації, є підставою для розмежування в практиці корекції складного комплексу навичок та умінь, що відповідають різним типам мовленнєвої компетенції, мають відмінну психологічну структуру [190]. Оскільки ступінь порушення мовного та комунікативного компонентів є неоднаковим при різних формах патології у дітей із ТПМ, психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого дефекту передбачає не тільки виявлення проявів недостатнього розвитку мови, мовлення, але, у першу чергу, вивчення стану операцій з мовними знаками й тих психічних процесів, які забезпечують засвоєння відповідних одиниць. Урахування цих положень при застосуванні системи вправ та прийомів навчання сприятиме оптимізації засвоєння дітьми основних мовних одиниць, зокрема лексичних, формування мовних знань, процесів та операцій, що забезпечують мовленнєве спілкування, розвиток мовленнєвих дій породження й розуміння мовленнєвого висловлювання в ситуаціях комунікації. Опору для адекватної діагностики мовного (лексичного) компоненту мовлення й визначення шляхів подолання затримок або патологічного його формування представляють розроблені під керівництвом Є. Ф. Соботович нормативні показники та критерії оцінювання розвитку лексичного компоненту мовлення дітей, як результату достатньої чи недостатньої сформованості механізмів, що забезпечують засвоєння прямого, фразеологічно зумовленого, узагальненого лексичного значення слова, його понятійної віднесеності [188, 190]

Зважаючи на специфічність фразеологічного значення, розчленованість, нарізнооформленість, складність семантичної структури

фразеологізму, внаслідок інтегративної взаємодії лексичної й граматичної семантики лексем-компонентів, загальноприйняті у традиційній дидактиці методи та прийоми засвоєння такої мовної одиниці будуть малоефективними для навчання дітей із ТПМ. У концепції корекційно-превентивного навчання, на підставі теоретичних узагальнень та експериментальних даних, В. В. Тарасун доводить, що спеціально організована на логопедичних заняттях робота із навчальною інформацією, направлена на виявлення в текстах системи смислових зв'язків, складання логіко-граматичних схем, узагальнених планів-схем по виділенню й засвоєнню головного в різних за змістом текстах, сприятиме глибшому й повнішому розумінню матеріалу, оскільки широко задіюються образи та наочні уявлення, процеси мислення. Дієвим, на думку вченого, є фреймовий підхід до організації та представлення знань, оскільки фрейми охоплюють знання найбільш характерних, основних моментів ряду близьких ситуацій, що належать одному класу. Застосування фреймового підходу сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей, особливо у формах діалогічного та зв'язного мовлення [208].

Теоретичне підґрунтя, розроблене В. В. Тарасун, є особливо цінним в напрямку удосконалення прийомів розвитку культури спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів, оскільки в семантиці фразеологізму представлено узагальнений етимологічний елемент змісту людської діяльності, залишкові уявлення про якісь факти, явища, події. Отже для свідомого вживання фразеологізмів у висловлюваннях під час спілкування, необхідне засвоєння також і немовленнєвих, енциклопедичних знань, переробка та закріплення їх в пам'яті із подальшою актуалізацією єдності когнітивного та формального компонентів фразеологізму, як одиниці лексичного рівня.

Згідно сучасних психолінгвістичних підходів до аналізу механізмів моторної алалії (Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, О. М. Корнєв, Є. Ф. Соботович та ін.), ядерним порушенням у механізмі цієї форми

мовленнєвої патології визначається несформованість мовних операцій продукування висловлювання на лексичному, граматичному, фонологічному рівнях при відносній збереженості смислового та моторного рівнів [44, 91, 97, 115, 116]. Ядерні порушення зумовлюють відповідну симптоматику лексичного рівня: низькі темпи розвитку та якісну неповноцінність словника, різноманітні заміни за подібністю, суміжністю, контрастом, частіше – за зовнішніми ознаками предмету, рідше – за внутрішніми, функціональними.

Ю. В. Коломієць, С. М. Шаховська [93, 241] відмічають дифузність значення, переважно дієслів, низький рівень користування синонімами, антонімами, узагальнюючими словами. Вузьким та одноманітним є словник прикметників та прислівників, труднощі актуалізації словника, відбору слів за критеріями доречності та точності для певного висловлювання. Щодо розуміння значення слова відмічається неправомірність розширення чи звуження, нерозуміння значення.

Інтерес представляє зауваження Н. Н. Траугот про достатньо високий у такої категорії дітей зміст самої думки, порівняно з можливостями її мовного оформлення, яке відповідає оформленню думок дітей молодшого віку [211].

У дослідженні, націленому на вивчення особливостей оволодіння семантичною структурою речення дітьми дошкільного віку з моторною алалією та складними дизартріями, здійснене у вітчизняній логопедії Л. І. Трофименко, також відмічається збереженість розуміння глибинного смислу висловлювань, але значні труднощі відтворення смислу в поверхневу структуру через недостатню сформованість специфічних мовленнєвих механізмів у мовновідтворюючій ланці [212].

Узагальнення даних спеціальної літератури про особливості лексико-граматичного рівня мовлення дітей дошкільного віку із ТПМ, здійснене Є. Ф. Соботович, і зіставлення їх з нормативними показниками відповідно до розроблених критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку в лексичній

ланці, дають підстави для висновків щодо недостатньої сформованості узагальненого значення слів на позначення складних понять, логічної понятійної співвіднесеності слів, їх абстрактного значення, розуміння окремих висловлювань, чи більших одиниць – текстів у ситуаціях міжособистісного та педагогічного спілкування, у процесі якого відбувається засвоєння навчального матеріалу [189, 190].

Якщо оперувати введеними С. Л. Рубінштейном і прийнятими психологічною наукою уявленнями про трьохфазну структуру будь-якого акту діяльності (етап орієнтування й планування, етап виконання, етап контролю) [172], система мотивів, як позамовних факторів, утворює й мотивацію мовленнєвої дії, на якій здійснюється первинне орієнтування в проблемній ситуації й створення внутрішньої програми, опосередкованої кодом внутрішніх смислів [7, 52, 71. 107]. Таким чином, дієву опору для розвитку культури спілкування (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності), засобами якого виступають лексичні одиниці, представляють збережені в дітей із ТПМ психологічні компоненти у структурі діяльності спілкування: мотиваційно-цільові процеси та процеси орієнтування.

Один із принципів вітчизняної логодидактики – психофізіологічний принцип опори в навчанні на збережені аналізаторні системи, а, головне, на окремі розвинені психічні процеси пам'яті, уваги, мислення, уяви. Цей принцип зобов'язує на етапі діагностики визначати у дітей із ТПМ такі системи й здібності, що дозволить одночасно розвивати й спиратися на них під час корекції порушених мовленнєвих операцій [208].

Аналіз досліджень з проблем функціонування і збереження фразеологізмів в лексиконі людини проведено О. О. Залевською. Узагальнюючи експериментальні дані, представлені зарубіжними психолінгвістами (Д. Ейчисон, В. Левелт, Дж. Данбар, Р. Гіббс), О. О. Залевська відзначає, що фразеологізми (ідіоми) пересікаються з кліше, які характеризуються стійкими зв'язками між словами, а ті, у свою чергу, із асоціативними зв'язками між словами. Фразеологізми в лексиконі людини

функціонують як звичайні однослівні одиниці й не викликають труднощів при переробці. Індивід може переходити від цілісного способу сприйняття фразеологізму до буквального і навпаки, але у дітей, як правило, має місце цілісний (холістичний) спосіб ідентифікації фразеологізмів, на який витрачається менше зусиль, аніж на аналітичні процедури. Різні стратегії виділення й розуміння фразеологізмів пояснюються нейрофізіологічними даними про специфіку лівої й правої півкуль головного мозку стосовно переробки інформації: права півкуля здійснює переробку цілісних знайомих фраз, ліва – аналітичну, буквальну [77].

Практика дошкільного навчання та навчання молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком свідчить про досить активне використання фразеологізмів у мовленні дітей, починаючи з п'яти років.

С. Н. Цейтлін вважає типовими явищами для дошкільників, по-перше, буквальне розуміння дітьми значення фразеологізмів, що призводить до звуженої, розширеної інтерпретації, або зовсім невідповідній тому значенню, що вони мають у мові; по-друге, – явище модифікації фразеологізму, що пояснюється бажанням дитини відновити зв'язок між загальним значенням фразеологізму й значенням компонентів, які складають певний фразеологізм [234]. Для повного оволодіння значенням фразеологізму потрібне упорядкування фактів нормативного вживання цього мовного засобу, оскільки без такої, контрольованої дорослими роботи, дитина осмислює незрозумілу для нього форму фразеологізму, пов'язуючи її із своїм власним, ще недостатнім, попереднім досвідом.

На матеріалі малих фольклорних форм, до складу яких входить і фразеологізм, успішно вирішуються завдання розвитку образного мовлення й посилення виразності зв'язних висловлювань дітей. Н. В. Гавриш у своєму дослідженні показала необхідність та ефективність єдиного комплексного підходу в роботі над розвитком образності мовлення, що базується на фразеологізмах, з вирішенням завдань і словникової роботи й формування граматичних умінь [54].

У методиці навчання рідної мови дошкільників Н. В. Гавриш обґрунтовує ефективність пропонованих нею прийомів роботи із фразеологізмами і стверджує, що розвиток образності мовлення, у тому числі й засобами фразеологізмів, зумовлює формування розуміння в дошкільників доцільності їх використання в літературних творах, чим підвищується можливість застосування фразеологізмів у самостійних висловлюваннях в умовах спілкування [54].

Таким чином, засвоєння фразеологізму, тісно пов'язане із системою роботи з розвитку образності мислення й мовлення дітей, починається в дошкільному віці і має продовження у молодшому шкільному віці та середній школі.

Для побудови теоретичного підґрунтя навчання дітей із проблемами психофізичного розвитку, вітчизняними вченими в галузі корекційної педагогіки (В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, С. Ю. Конопляста, С. П. Миронова, Г. П. Мозгова, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет) використовуються факти та наукові узагальнення, здобуті у психологічних, нейрофізіологічних та психолінгвістичних дослідженнях, й співвідносяться із загальнопедагогічними концепціями [27, 28, 67, 96, 132, 161, 182, 208, 223, 246]. Відповідно до принципу запобігання труднощів у навчанні, на який спирається вітчизняна логодидактика, система навчально-педагогічних заходів „націлюється не тільки на корекцію вад розвитку, але й на розвиток достатньо зрілих вищих психічних функцій діяльності” [208, с. 102–103]. Отже, навіть при низькому рівні сформованості довільних операцій із мовними знаками при породженні самостійних висловлювань, у більшості дітей із ТПМ на момент вступу до школи має місце сформована система розмовного мовлення, спонтанний мовний досвід, кваліфікована діагностика рівня сформованості якого забезпечить прогноз поля найближчого розвитку і вибір адекватної методики досягнення позитивних результатів.

Згідно положення Л. С. Виготського про два типи навчання: спонтанне та спеціально організоване [52], діти із нормальним мовленнєвим

онтогенезом набувають спонтанного досвіду розмовного мовлення до вступу до школи на основі практичного оволодіння та емпіричних узагальнень мовних та мовленнєвих явищ, незалежно від спеціальних знань, що і є запорукою їх успішного навчання, на відміну від дітей із ТПМ, у яких такий досвід набувається в умовах порушених механізмів мовлення. Але збереженість у дітей із ТПМ загальнофункціональних механізмів мовлення, орієнтування в ситуації спілкування, збереженість операцій глибинного смислового синтаксису, володіння невербальними засобами спілкування й мовленням на побутовому рівні, який наближається до особливої системи розмовного мовлення з її економним синтаксисом, представляють собою ті опорні навички, подальше інтенсивне формування яких може стати запорукою формування повноцінного мовленнєвого спілкування молодших школярів із ТПМ. Комунікативно-діяльнісний підхід можна вважати перспективним для формування діяльності спілкування, залучення до культури національного спілкування, а розвиток розмовного мовлення – базою для формування системи кодифікованої літературної мови у дітей із ТПМ.

Фразеологізми української літературної мови, у переважній більшості закріплені за розмовною формою мовленнєвого спілкування з її експресивним стилістичним забарвленням. Як психолінгвістичні одиниці мовлення вони не викликають при засвоєнні більших труднощів, аніж слово, за умови використання для цього навчальної інформації, максимально структурованої й наближеної до логіки дій в конкретних ситуаціях мовленнєвого спілкування [208].

Аналіз теоретико-методологічних джерел, експериментальних узагальнень в даному розділі підтверджує попередні пізнавальні установки, що зміст корекційно-навчальної діяльності в початковій ланці школи для дітей із ТПМ з формування культури спілкування засобами фразеологізмів не вичерпується установкою на розвиток усного розмовного діалогічного мовлення з використанням фразеологізмів та етикетних шаблонів.



Провідні теоретики логопедії (Л.С. Волкова, Р.Є. Лалаєва, Р.Є. Левіна, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, С.М. Шаховська, М.К. Шеремет та ін.) завдання логопедичної роботи не звужують до усунення порушень мовлення, виходячи із зовнішньої симптоматики. Головним завданням у розробці корекційних методик є формування мовної та мовленнєвої здібності до здійснення мовленнєвої діяльності для реалізації завдань спілкування та пізнання [115, 116, 179].

Розмовне мовлення як особлива система існує паралельно із системою писемного кодифікованого літературного мовлення, зверненого до невідомого адресата. Перед початковою школою для дітей із ТПМ особливо важливим є завдання формування загальних умінь комунікації: слухати й читати розуміючи, викладати свої думки, ставити запитання співбесіднику усно чи в писемній формі. Оформлення думок у писемний текст складається з багатьох операцій, що вимагають формування певних умінь, кожне з яких розвивається протягом шкільного навчання [157, 158]. Одне з таких умінь – адекватне використання для викладення думок виразних засобів, серед яких значне місце посідають фразеологізми.

Виходячи із вищезазначеного, культура спілкування передбачає вміння правильно побудови своєї поведінки, повагу до співбесідника, вміння обрати потрібну інтонацію, виразну міміку й жести, способи звертання, історично прийняті тим народом, серед якого живе активна діяльна дитина. Культура спілкування – це побудова висловлювання, що точно передає думку й оформлює її за законами мови. Формування умінь та навичок культури спілкування у школярів молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів у значній мірі залежить від методики, що реалізує загальнодидактичні, психофізіологічні, психолого-педагогічні, лінгводидактичні принципи їх навчання.

## Висновки до розділу 1

Для вивчення закономірностей та механізмів мовленнєвого спілкування та визначення особливостей формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ ми звернулися до аналізу сучасних інтерпретацій предмету дослідження та їх джерел із позицій ряду наук: лінгвістики, психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики, логодидактики. При аналізі теоретичних досягнень керувалися принципом комплексності, висвітлюючи всі ті явища, складна сукупність яких складає внутрішній зміст такого виду людської діяльності як спілкування.

При осмисленні емпіричних даних виходимо із наступних теоретичних положень про сутність досліджуваного процесу мовленнєвого спілкування та фразеологізму як компоненту мовленнєвого висловлювання.

1. Проблему мовленнєвої комунікації розглянуто з позиції визнаного теоретичного напрямку сучасної психології – теорії діяльності на основі запропонованої О. М. Леонтьєвим схеми діяльності: діяльність – дія – операція – психофізіологічні функції, співвіднесеної із структурою мотиваційної сфери: мотив – мета – умова.

2. Для всебічної характеристики діяльності спілкування в руслі зазначеної теорії, важливими є положення про зміст поняття особистості суб'єкта комунікації; залежності формування мовлення дитини від предметної діяльності й діяльності спілкування та урахування його особливостей при порушених механізмах функціонування мовлення та мови у дітей із ТПМ.

3. Процеси породження та сприйняття висловлювання в ситуаціях комунікації розглядалися безпосередньо пов'язаними із мисленневими процесами єдиного мовленнєво-мисленнєво-мовного механізму в традиції розуміння мовленнєвої діяльності Л. С. Виготським і розвинутої О. О. Леонтьєвим та його психолінгвістичною школою.

4. В основу дослідження покладено принципи вітчизняної корекційної педагогіки – цілісної теорії навчання дітей із ТПМ. Комунікативно-

діяльнісний підхід до організації навчання, як свідчать проаналізовані теоретико-методичні джерела, сприятиме засвоєнню фразеологізму із подальшим свідомим використанням його для побудови висловлювань в актах спілкування згідно з культурними традиціями українського народу.

5. Опору для формування культури спілкування засобами фразеологізмів у молодших школярів із ТПМ становлять збережені процеси мотивації діяльності, орієнтування в ситуації, загальнофункціональні процеси в механізмі мовленнєвої діяльності, невербальні компоненти комунікації, збереженість рівня смислового синтаксису.

6. Засвоєння фразеологізмів у початковій школі для дітей із ТПМ повинно відбуватися комплексно в єдиній системі розвитку смислового рівня мовлення, збагачення та уточнення словникового складу, умінь лінгвістичного аналізу й культури спілкування.

7. Аналіз теоретичних джерел підтвердив актуальність проблеми. Оскільки фразеологізми української мови, як комунікативні одиниці, виступають вербально оформленими фрагментами цілісної системи знань про світ із виходом за рамки мовного знання на картину світу діяльного представника українського етносу, необхідність уведення фразеологізмів у мовну систему молодших школярів із ТПМ представляє практичну значущість.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Зміст та організація навчального процесу в початкових класах з формування культури спілкування засобами фразеологізмів у навчально-методичній літературі**

Аналіз змісту та організації навчального процесу в початкових класах з формування культури спілкування засобами фразеологізмів, відповідно до поставлених у дослідженні завдань, здійснювався у двох аспектах: комунікативно-мовленнєвому та мовному. Перший аспект полягав у визначенні відповідності змісту навчального матеріалу та організації діяльності молодших школярів із ТПМ для вирішення завдань залучення до національних традицій спілкування шляхом цілеспрямованого формування культурного мовленнєвого досвіду учнів.

Відповідно до програмових вимог, формування навичок мовленнєвого спілкування згідно із нормами національного етикету, та подальший розвиток комунікативних умінь учнів початкових класів із ТПМ, здійснюється при опрацюванні розділів „Мова і мовлення”, „Текст”, „Речення”, „Лексичне значення слова”. Ставиться завдання орієнтування мовлення школярів на співрозмовника, на урахування ситуації, теми, мети повідомлення повідомити про щось нове, поділитися радістю, звернутися із проханням, висловити співчуття, підтримати у складних ситуаціях [37, 159, 160, 164, 165, 216].

У методичних рекомендаціях до вивчення розділу „Мова і мовлення”, яким розпочинається курс української мови в третьому класі, визначається мета процесу навчання – усвідомлення відомостей про мову як засіб спілкування між людьми. Перед учнями постає завдання примножувати

знання з мови для оволодіння мовленням, удосконалювати уміння поєднувати слова в словосполучення та речення, а також використовувати допоміжні засоби вираження: інтонацію, міміку, жести. Виявом засвоєння навчального матеріалу має стати свідоме ставлення до змісту власних усних та писемних висловлювань, додержання етикету – невід’ємної частини культури спілкування [50, 128, 129].

Існуюче методичне забезпечення навчання мови у молодших класах орієнтує вчителя на організацію навчальної діяльності дітей з виразного читання зразків текстів комунікативного спрямування, виконання дій з мовним матеріалом, що передбачають:

- запам’ятовування стійких формул ввічливості;
- конструювання діалогу за опорними репліками-зразками й словами ввічливості в типовій ситуації спілкування, використання набутих вербальних та невербальних умінь у самостійно організованому діалозі в такій же ситуації;
- запам’ятовування мовних засобів ввічливого звертання, використання звертання в кличній формі при побудові висловлювань;
- самоконтроль просодичних характеристик мовлення, пауз для виділення звертань при виразному читанні віршів [166].

Для засвоєння теми „Культура мовлення” рекомендується застосувати прийом розповіді вчителя, за допомогою якого розкривається зміст поняття „культури мовлення”, як уміння правильного говорити й писати, правильно вживати мовні засоби відповідно до мети й умов спілкування. Рівень розуміння учнями поняття „культура мовлення” виявляється в бесіді після опрацювання текстів вправ [37, 39, 50, 136].

Формування навичок культури спілкування та діалогічного мовлення молодших школярів із ТПМ продовжується при вивченні розділу „Текст” і, згідно із методичними рекомендаціями вчених [37, 38, 39, 102, 128, 129, 216], завдання для учнів мають комунікативне спрямування: складання запрошень, святкових привітань, листів до друзів. Але, як показав аналіз навчального

матеріалу, створення учнями власних усних та письмових текстів з метою комунікації відбувається переважно за поданим зразком, тобто емпірично. Система пізнавальних завдань для формування умінь та навичок побудови текстів молодшими школярами із ТПМ, в основу якої покладено опрацювання правил для усвідомлення дітьми структурно-семантичних закономірностей створення зв'язного висловлювання у ситуаціях спілкування, в існуючому методичному забезпеченні представлено недостатньо.

Щодо вирішення завдань формування культури комунікації під час вивчення розділу „Речення”, то, на наш погляд, розвивальний потенціал існуючого навчально-методичного забезпечення невисокий для молодших школярів із ТПМ, оскільки полягає переважно у розвитку навичок виразного читання з дотриманням вимог відповідної розповідної, питальної, окличної інтонації, безпомилкового вживання розділових знаків на письмі при списуванні текстів [37].

Слід зауважити, що при відповідності існуючого навчально-методичного забезпечення програмовим цілям і завданням навчання дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, автоматичне використання його для формування комунікативних умінь молодших школярів із ТПМ в умовах спеціального навчання не сприяє досягненню корекційно-розвивальної мети. Переважання словесних прийомів (пояснення, розповідь вчителя) не мотивує побудову учнями із ТПМ висловлювань для вираження власних міркувань, активності в діалозі. Специфіка процесів сприйняття мовленнєвої інформації дітьми із ТПМ також вимагає дотримання ряду умов застосування словесних методів, без чого неможлива належна якість, як мовних так і мовленнєвих знань [208].

У навчально-методичному забезпеченні, що використовується для формування комунікативної культури молодших школярів, значна увага надається засвоєнню стереотипів спілкування, які становлять етикет. При важливості цієї роботи слід зазначити, що використання етикетних шаблонів

представляє собою той варіант контекстуально мотивованого реактивного мовлення, що зводиться до ототожнення висловлювання-стимулу й однозначної мовленнєвої реакції на цей стимул. На думку О. О. Леонтьєва, етикет є тим компонентом спілкування, „який в найменшій мірі співвіднесений із соціальною природою діяльності спілкування й ніби створює формальну поведінкову рамку, у якій розгортається ця діяльність” [108, с. 229]. Навіть при різних варіантах вітання в ситуації зустрічі, воно завжди адекватно сприймається співбесідником саме як вітання, тому для молодших школярів із ТПМ засвоєння й використання етикетної лексики не представляє утруднень.

Зовсім інші вимоги до дій мовленнєвого спілкування представляють собою ситуації, коли необхідне осмислене розуміння висловлювання комуніканта, у складі якого наявний фразеологізм, який поєднує в собі значення й додаткове смислове навантаження. Культура побудови і сприйняття такого висловлювання в живому спілкуванні й при розумінні писемного тексту забезпечується наявністю більш складних видів знань і умінь, оволодіння якими молодшими школярами із ТПМ самостійно, з нашої точки зору, на практичному рівні неможливе. Таким видом умінь є, перш за все, виокремлення смислового змісту інформації, яка передається співбесідником, і який є опорою розуміння. Порушення у дітей із ТПМ лексико-граматичного рівня мовленнєвої системи викликає значні труднощі в розумінні співбесідника, особливо у тому випадку, коли у формальній синтаксичній структурі висловлювання наявний фразеологізм. Саме цей бік формування мовленнєвої культури спілкування молодших школярів із ТПМ у методичній літературі майже не представлений й вимагає ретельної методичної розробки. Організована сумісна діяльність педагога і дітей та структурування навчального лінгвістичного матеріалу й системи тренувальних вправ надасть змогу оптимізувати процес розуміння й активного використання фразеологізмів, функція яких у мовленні полягає в

експресивно-характеризуючій оцінці дій, якостей людей та явищ дійсності, що стають предметом діяльності спілкування.

Другий аспект нашого дослідження – аналіз пропонуваніх прийомів засвоєння й розвитку лексичної підсистеми мовленнєвої діяльності, має на меті сформувані наші уявлення про можливості навчально-методичного забезпечення досягти оптимального рівня формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів.

Згідно з програмою, провідною метою навчання у початковій школі (розділ „Знання про мову. Мовні уміння”) є проведення пропедевтичної роботи з формування знань про одиниці різних мовних рівнів, практичне оволодіння лексичним значенням слова, кількісне нарощення словникового запасу учнів, розвиток умінь користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови [157]. Досягнення мети, як зазначається у програмі, можливе за умови органічного поєднання власне мовного й соціокультурного розвитку школярів, що забезпечується презентацією матеріальної й духовної культури українського народу через ретельний добір текстів, у яких використання слів, фразеологізмів, прислів'їв та іншого мовного матеріалу представляє зразок мотивованості, доречності вживання, лексичної й граматичної сполучуваності, естетичного потенціалу.

У методичних рекомендаціях до засвоєння розділу „Слово. Значення слова” у початковому курсі української мови [50, 129, 130] наголошується на пошуках прийомів представлення школярам тісної єдності змісту й форми слова, вирішення завдання підготовки дітей до сприйняття понять, пов'язаних із вивченням словникового складу української мови в середній школі. Шляхи полегшення оволодіння лексичною системою методисти вбачають у засвоєнні значень лексичних засобів молодшими школярами, що сприятиме уточненню та поповненню їх словникового запасу й активному використанню цих засобів у власному мовленні та при сприйнятті інформації з навчальних предметів. Для виконання програмових вимог рекомендується практичне ознайомлення з основними лексикологічними поняттями, серед



яких засвоєння поняття „фразеологізм” і теоретичні відомості про зазначену мовну одиницю не передбачені.

При опрацюванні теми „Слова близькі за значенням (синоніми)” ставиться мета виховання уваги „до народних висловів, які роблять наше мовлення багатшим, яскравішим, образнішим” [216, с. 55].

Так, використовуються такі види завдань через організацію колективної та індивідуальної діяльності: замінити вислови одним словом – синонімом; скласти речення з одним висловом, а потім – із словом-синонімом; порівняти, у якому виразніше висловлено думку; записати за зразком вирази та їх тлумачення та користуватися принагідно ними у своєму мовленні. Набір фразеологізмів для засвоєння зумовлений частотністю їх використання в розмовному мовленні в міжособистісному спілкуванні: *байдики бити; взяти ноги на плечі; набрати води в рот; викинути з голови; вертїтися під ногами; пекти раків; замилювати очі; розбити глека; задирати носа; вийти сухим із води; накивати п'ятами; сидить у печінках.* Передбачається допомога шляхом надання у вправі довідкового матеріалу [37].

Виконання пропонованих завдань у вправах орієнтоване винятково на чуття мови третьокласників та емпіричні узагальнення, сформовані в спонтанному досвіді користування мовою в процесі спілкування, а не на знання та уміння, набуті в результаті цілеспрямованої, попередньо спланованої діяльності школярів із мовними одиницями й усвідомленням оцінно-експресивних особливостей фразеологізмів. Отже, у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ такий підхід не може забезпечити досягнення пізнавально-розвивальної мети.

Якщо мова опосередковує образи явищ оточуючої дійсності, то ефективна мовленнєва діяльність, як діяльність мовленнєвого спілкування, можлива за умови сформованості самого образу й наявності достатньої кількості одиниць семантичного простору мови для вираження енциклопедичних знань та оцінних суджень про ці явища. Можна зробити

припущення, що занадто обережне уведення фразеологізмів у систему мовних одиниць при розширенні й систематизації семантичних полів свідомості дитини молодшого шкільного віку, зумовлене існуючою в методичній літературі думкою (з посиланням на Ж. Піаже) про неможливість розуміння прислів'їв, фразеологізмів, метафор до певного віку, зважаючи на узагальнені експериментальні факти про незрілість відповідних когнітивних механізмів, оформлення яких починається приблизно в одинадцять років. Але у Ж. Піаже ця вікова межа пов'язується із його моделлю послідовних етапів розвитку мислення, тобто етапів формування абстрактних понять [146]. Як ми зазначали у теоретичній частині нашого дослідження, спираючись на висновки О. О. Леонтьєва, В. Д. Ужченка, фразеологізм не можна прирівнювати до поняття, яке відображає найбільш загальні, суттєві ознаки предмета чи явища, результат їх раціонального відбиття та осмислення [109, 214].

Для створення більш повного уявлення про рекомендовані вченими прийоми ознайомлення із фразеологізмами у системі пропедевтичного засвоєння цих лексичних засобів у початковій школі, слід звернутися до аналізу рекомендацій при навчанні української мови дітей у школах з російською мовою навчання, у яких пропонується інший підхід до вирішення завдань, який заслуговує на увагу [229, 230, 321, 232].

У третьому класі шкіл з російською мовою навчання велика увага приділяється розвитку усного мовлення школярів, збагачення їх словникового запасу. Введенням казкового героя Незнайки вирішується завдання розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів. На наш погляд, обраний прийом є методично виправданим, оскільки сприяє вирішенню не тільки зазначених завдань, але й підвищує комунікативну спрямованість навчання мови. Розвиток у молодших школярів дій пояснення, обдумування змісту відповідей на запитання та відбору мовних засобів, щоб зробити це якнайкраще, представляє одну з найважливіших умов формування

ділового спілкування дітей та усвідомлення на його основі найважливіших функцій мовлення та мови.

Презентація фразеологізмів здійснюється систематично, упродовж усього навчального року шляхом представлення на сторінках підручника виділеного жирним шрифтом та взятим у прикрашену національним орнаментом рамку „українського народного вислову”. Для засвоєння пропонуються фразеологізми, що відбивають:

– ставлення народу до лінивих та неуважних, жадібних та хитрих, занадто балакучих та неуків (*ні за холодну воду не візьметься; і ми орали; завидючі очі; в'ється в'юном; в одне вухо входить, а в інше виходить; п'яте через десяте; вітер у голові свище; теревені правити; переливати з пустого в порожнє, витрішки купувати, ані в зуб*);

– засудження нестриманості у вчинках: *гедзь укусив*;

– правила ввічливого поводження: *даруйте на слові*;

– підтримку та добрі поради співрозмовнику: *на вус мотати, закарбувати на носі; не розводити кислиць* та інші, загальною кількістю більше тридцяти фразеологізмів [228, 229, 230].

Перед дітьми ставляться завдання скласти речення, придумати ситуацію, у якій вживається один із висловів, подумати, про кого із знайомих можна сказати таке. Але в переважній більшості ставиться завдання: „Прочитай і запам'ятай”.

Постановка перед школярем молодшого шкільного віку навчального завдання прочитати і запам'ятати український народний вислів [228, 229] передбачає виконання ним наступних розумових дій:

– збереження у пам'яті цілісного формально-звукового складу слів-компонентів фразеологізму (фазичного аспекту мовного знаку);

– засвоєння його значення (семантичного аспекту мовного знаку).

Таке навчальне завдання представляє надзвичайну складність для дітей із ТПМ, незважаючи на достатньо точну, з точки зору мовного стандарту, семантизацію фразеологізму в підручнику. Штучно виокремлений із

комунікативної ситуації фразеологізм, у силу дії загальних закономірностей мимовільного запам'ятовування або взагалі не закріпиться у пам'яті, або у дитини із ТПМ може скластися дифузне, неадекватне уявлення про його семантичний зміст. Якщо зробити припущення, що в позанавчальному спонтанному спілкуванні учень із ТПМ не мав досвіду чути від дорослих і використовувати у власному мовленні, а на сторінках шкільного підручника вперше прочитав запропонований фразеологізм, то в такому випадку засвоєння цієї мовної одиниці представляє собою процес початкових уявлень про його семантичний зміст. У психіці носія певної мови значення кожного слова є складовою двох систем одразу – мікросистеми і макросистеми [109]. У мікросистемі слово (або фразеологізм як семантична єдність) взаємодіє із значеннями інших слів, співвіднесених із тією ж предметною ситуацією у конкретній діяльності. У семантичний обсяг мовної одиниці входять усі відтінки її використання, у тому числі смисл та афективне забарвлення. У макросистемі слово взаємодіє із значеннями слів, які утворюють із певним мовним знаком загальне семантичне поле у мовному стандарті, однакового для всіх членів мовної спільноти. Отже, ігноруючи необхідність створення умов для організації навчальних дій учня, спрямованих на використання фразеологізмів у конкретних розгорнутих висловлюваннях у конкретній діяльності, даючи узагальнене тлумачення фразеологізму поза комунікативної ситуації, ми не сприятимемо засвоєнню мовного знаку дитиною й подальшому свідомому активному використанню в актах спілкування. Розглянуті нами теоретичні положення стосуються закономірностей засвоєння мовної семантики як в умовах нормального, так і в умовах порушеного мовленнєвого онтогенезу. Але, якщо недосконалість системи методичних прийомів у практиці навчання школярів із нормальним мовленнєвим розвитком компенсується достатнім рівнем практичного володіння дітьми рідною мовою та емпіричними узагальненнями спостережень над мовою незалежно від спеціальних знань про неї, то діти із ТПМ до початку систематичного корекційного навчання мають досить

низький рівень мовної компетенції в усіх її компонентах, тому можливість виконання завдання „прочитати й запам'ятати” передбачає наявність попередньої, ретельно спланованої педагогом системи роботи.

Відповідно до реалізації, розробленої вітчизняними вченими у галузі корекційної педагогіки, масштабної програми щодо удосконалення системи методів і прийомів корекційного впливу, орієнтованого на сучасний стан психолінгвістичної, педагогічної теорії, гідне місце посідає практично-орієнтоване дослідження із проблеми формування граматико-стилістичних умінь у молодших школярів із мовленнєвою патологією Ю. В. Коломієць [93]. Автор роботи доводить педагогічну доцільність та ефективність запропонованої нею методики опрацювання синонімів у функціонально-стилістичному аспекті як засобу формування комунікативно-мовленнєвих умінь і увиразнення мовлення дітей із ТПМ.

Експериментальні дослідження Ю. В. Коломієць є підтвердженням правильності наших попередніх передбачень. За умов урахування специфіки патологічного механізму, структури мовленнєвого дефекту, з одного боку, закономірностей цілеспрямованого розвитку мовленнєвої діяльності, використання існуючих резервів у плануванні та організації навчального процесу, з іншого боку, процес засвоєння фразеологізму, як засобу формування культури спілкування молодших школярів із ТПМ, органічно вбудовується в систему пропедевтичного навчання стилістиці у початковій школі.

У своєму дослідженні ми прагнемо поширити та поглибити вже існуючі в логопедії уявлення про особливості оволодіння дітьми із ТПМ семантикою мовних знаків, можливості використання ними у власних мовленнєвих висловлюваннях фразеологізмів, закріплених за сферами мовленнєвого спілкування, відповідно до їх функції вираження експресивності, емоційності, оцінності.

Узагальнюючи вищесказане, необхідно зазначити, що:

– при достатній відповідності програмових вимог до рівня комунікативних умінь молодших школярів, адекватних сучасному рівню знань і умінь, для ефективної інтеграції особистості в національну й світову культуру, у процесі початкового навчання учнів із ТПМ переважає система прийомів навчальної діяльності, яка ґрунтується на спрощеному розумінні самої діяльності спілкування;

– прийняті в методиці навчання словесні методи недостатньо сприяють усвідомленню молодшими школярами із ТПМ структурних компонентів діяльності спілкування, націлені не на оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями й фразеологізмами, а переважно на опрацювання етикетних мовних засобів;

– пропонується система завдань для колективного їх виконання недостатньо сприяє повноцінному формуванню культури спілкування у молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів. Відомо, що навчальна та розвивальна мета не може бути досягнута без обов'язкового звернення до мотивації, планування, і на цій основі координації, самоконтролю й взаємоконтролю вербальних і невербальних дій,;

– засвоєння фразеологізму для експресивно-характеризуючої оцінки дій, якостей людей та явищ дійсності, передбачають формування умінь виокремлення смислового змісту інформації, яка передається співбесідником, і який є опорою розуміння. Цей аспект формування мовленнєвої культури спілкування молодших школярів із ТПМ у методичній літературі майже не представлений і вимагає ретельної методичної розробки, що надасть змогу оптимізувати процес розуміння й активного використання фразеологізмів у їх власному мовленні;

– у методичному забезпеченні корекційного навчання молодших школярів із ТПМ виявлена недостатність системи надання допомоги для орієнтування у змісті комунікативних завдань через організацію поетапних зовнішніх дій дитини із навчальним матеріалом. Розробка і застосування адекватної системи зумовить підвищення якості засвоєння фразеологізмів,

формування умінь та навичок їх активного використання у власному мовленні;

- обмежена кількість представлених завдань для операцій із фразеологізмами не сприяє засвоєнню молодшим школярем із ТПМ їх значення й ролі у мовленні, а також повноцінного орієнтування в системі мовних засобів, що обмежує вибір дитиною оптимального з них для вираження думки.

## **2.2. Завдання та зміст констатувального етапу експерименту**

З метою виявлення особливостей культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, нами було розроблено методику констатувального етапу експерименту, завдання якої полягають у визначенні:

- рівня сформованості передумов спілкування, яке через дії реалізації комунікативних завдань сприяє оволодінню навичками точного висловлювання думки, аргументації та впливу на партнера по спілкуванню;

- рівня сформованості дотероретичних уявлень про фразеологізм як мовний засіб та наявність у імпресивному словнику молодших школярів із ТПМ фразеологізмів, з якими вони ознайомились, опрацьовуючи навчальні тексти шкільних посібників;

- рівня можливостей молодших школярів із ТПМ застосовувати фразеологізми у власних висловлюваннях, що, згідно із українським мовним стандартом, експресивно оцінюють явища дійсності, вчинки та якості людей;

- особливості стратегій виконання діагностичних завдань учнями та сприйняття наданої педагогічної допомоги.

Окремим завданням є аналіз та типологія виявлених недоліків у виконанні молодшими школярами із ТПМ пропонованих завдань, що дасть можливість визначити: несформованість яких умінь та навичок зумовлює

труднощі й помилки у використанні такого мовного засобу як фразеологізм при вирішенні комунікативних завдань.

У результаті аналізу програмових вимог, щодо передбаченого освітнім стандартом рівня знань, умінь та навичок мовленнєвої діяльності, зокрема дій слухання, говоріння, розуміння, знань про мову і мовленнєвих умінь, було розроблено систему діагностичних завдань, які підпорядковані меті експериментального дослідження й нададуть інформацію про особливості формування культури спілкування й мовних засобів – фразеологізмів, у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ, які оволодівають знаннями, уміннями та навичками навчальної діяльності й діяльності спілкування в умовах мовленнєвого дизонтогенезу.

Групування завдань констатувального експерименту підпорядковується характеру системності, а саме:

- першим завданням є визначення рівня дотеоретичного оволодіння значенням фразеологізмів: кількісним та якісним представленням в імпресивному словнику молодших школярів із ТПМ найбільш поширених в усному мовленнєвому обігу та визначених програмовими вимогами до вивчення у текстах дитячої художньої літератури;

- другим завданням – перевірка сформованості навичок смислового аналізу, порівняння, узагальнення мовних засобів для розподілу їх у синонімічні ряди й наявність фразеологізму в цих синонімічних групах;

- третє завдання – визначення можливості смислового аналізу, порівняння, диференціації та утворення антонімічних пар фразеологізмів;

- четверте, п'яте, шосте завдання полягають у визначенні рівня практичних узагальнень щодо функціонально-стилістичного значення фразеологізму та його місця у системі мовних засобів, що є умовою вибору найбільш доречного варіанту при побудові висловлювання або його синтаксичній трансформації з метою експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення;



– сьоме завдання – виявлення рівні можливостей молодших школярів із ТПМ редагувати текст із використанням фразеологізмів з метою експресивно-оцінної характеристики рис характеру та вчинків персонажів.

Пропоновані школярам діагностичні завдання констатувального експерименту відповідають їх віковим можливостям, розроблені із урахуванням програмових вимог до рівня сформованості умінь та навичок молодшого школяра, передбачених мовною, мовленнєвою та соціокультурною змістовими лініями навчального предмету української мови. Рівень складності розроблених нами для проведення експерименту завдань не перевищує рівня складності вправ підручника й опрацьованого дітьми навчального матеріалу. Усі фразеологізми, які ми використали як мовні засоби у діагностичних завданнях, представлені на сторінках підручників української мови та читання для загальноосвітніх шкіл [37, 38, 164, 165, 166]. Фразеологізми повинні були бути прочитані; запам'ятовані та опрацьовані школярами шляхом складання речень із народним висловом; бути використані під час розігрування ситуацій, у яких використання вислову доречне. Запропоновані до засвоєння народні вислови повинні бути доцільно вжиті для характеристики рис характеру добре знайомих людей, їх вчинків, явищ оточуючої дійсності. Таким чином, у підготовці експерименту ми керувалися принципом забезпечення переносу отриманих знань у нову ситуацію з метою перевірки можливостей свідомого, творчого застосування набутих знань та умінь в умовах спілкування.

Програми для середньої загальноосвітньої школи [158, 159] націлюють на пропедевтичне ознайомлення школярів із деякими найпоширенішими фразеологізмами та на формування умінь пояснювати, вживати у власному мовленні опрацьовані за підручником фразеологізми. Засвоєння поняття „фразеологізм” не передбачене вимогами програми, і фразеологізми, пропоновані для запам'ятовування, у підручниках узагальнюються терміном „вислови” [37, 38, 165, 166], „українські народні вислови” [229, 230, 231,

232], тому при наданні інструкції до виконання завдань нами використовується знайомий молодшим школярам термін „народний вислів”.

Мета першого завдання: визначити рівень оволодіння змістом поняття „народний вислів”, як відбиттям дотеоретичного ознайомлення із фразеологізмами та досвіду їх практичного використання у мовленні дитини.

У завданні пропонується: прочитати словосполучення, знайти серед них народні вислови, підкреслити їх:

*Голосно кричати. Двох слів до купи не зв'язати. Відверто розмовляти з другом. Переливати з пухого в порожнє. Домовитись про зустріч. Теревені правити. Тримати язик за зубами.*

Мета другого завдання: визначити рівень оволодіння операціями смислового аналізу, порівняння, узагальнення мовних одиниць і прийняття рішення щодо групування їх в синонімічний ряд.

Перший пункт завдання вправи полягає у розподілі пропонованих висловів на групи так, щоб у кожній групі були схожі за значенням народні вислови. У другому пункті завдання пропонується подумати, які риси характеру людини можна охарактеризувати за допомогою кожного з них.

*В одне вухо входить, а в друге виходить; зустрічати хлібом-сіллю; пропускати повз вуха; розкривати обійми; тави ловити; обіймати теплим поглядом.*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

*(про неуважну людину)*

*(про щирю, привітну людину).*

Мета третього завдання: визначити рівень оволодіння дітьми із ТПМ операціями смислового аналізу, порівняння, узагальнення та диференціації мовних одиниць для утворення антонімічних пар.

Перший пункт завдання: доберіть до слів антоніми (слова з протилежним значенням) і впишіть замість крапок.

<i>Запам'ятати</i>	–	<i>(забути);</i>
<i>Багато працювати</i>	–	<i>(лінуватися);</i>
<i>Щедрий</i>	–	<i>(скупий).</i>

Другий пункт завдання: запишіть усі слова у ліву колонку. Доберіть до кожного із слів близький за значенням народний вислів (синонім) та запишіть парами.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

*Слова для довідки: очі завидючі, не покладати рук, закарбувати на носі, байдики бити, вилетіти з голови, широка душа.*

Третій пункт завдання: прочитай народні вислови, які ти записав у праву колонку. Запиши парами народні вислови із протилежним значенням (антоніми).

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Для об'єктивного оцінювання й прийняття рішення щодо правомірності віднесення результатів роботи учня до певного рівня, ми розробили наступні **критерії:**

– самостійне й правильне виконання завдання за умови оволодіння змістом поняття „народний вислів”, що є відбиттям дотеоретичного ознайомлення із фразеологізмом, досвіду його практичного використання в мовленні дитини та представленості фразеологізму в імпресивному мовленні, що є умовою його ідентифікації в ряду інших мовних засобів;

– самостійне й правильне виконання завдання за умови засвоєння учнями поняття „синоніми”, що спрямовує дії на визначення значення ряду фразеологізмів, і оволодіння діями співставлення, порівняння та групування на підставі близькості значення фразеологізмів та загальноживаних слів;

– самостійне й правильне виконання завдання за умови засвоєння поняття „антоніми”, що спрямовує дії на визначення значення ряду фразеологізмів і оволодіння діями диференціації та утворення пар фразеологізмів на підставі протилежності їх значення.

– кількість допущених помилок при виконанні завдань, що передбачають операції із народними висловами у процесах спілкування.

Мета серії завдань (четверте, п'яте, шосте, сьоме) полягає у визначенні рівня оволодіння функціонально-стилістичним значенням фразеологізму та сформованості практичних умінь відбору фразеологізмів для побудови висловлювань експресивно-характеризуючого змісту.

Для виконання четвертого завдання необхідно прочитати пари речень. Друге речення пари має тільки початок, і для його продовження учень повинен установити причинно-наслідковий зв'язок із змістом першого, обрати народний вислів, що найбільш доцільний для вираження думки, і дописати друге речення.

1. *Сьогодні Марійка та Леся разом приклади не розв'язували та не грали в садочку. Напевне, подруги \_\_\_\_\_.*

2. *Старенька бабуся і сніданок приготувала, і на городі упоралась. Що ж ти, Іванку, \_\_\_\_\_.*

3. *Блискавка спалахнула, грім загуркотів. А у нашого Сашка*

---

4. *Шис Даринка та плаче: нитка плутається, голка пальці коле. Мати радить: „\_\_\_\_\_ , доню, працюй старанно й не поспішай”.*

Слова для довідки: *душа в п'ятки втекла, глек розбити, не розводь кислиць, ні за холодну воду не братися.*

На одному мовному матеріалі учням було запропоновано два завдання. Одне (п'яте) завдання вимагало прочитати народні вислови із різним значенням, але з подібною формою, зумовленою спільністю одного компонента, що повторюється в усіх пропонуваних народних висловах і здійснити письмове тлумачення значення. Письмову інструкцію для школярів сформульовано наступним чином: „Подумай, про кого й у яких ситуаціях так говорять?”.

*Очі на лоба лізуть* – \_\_\_\_\_

*Очі на мокрому місці* – \_\_\_\_\_

*Очі розбігаються* – \_\_\_\_\_

*Очі розгорілись* – \_\_\_\_\_

*Очей не заплющив* – \_\_\_\_\_ .

Дитина визначає значення народних висловів і виконує шосте завдання – складає з кожним із них речення. При значних труднощах, коли перша спроба скласти речення у переважній кількості учнів із ТПМ є незадовільною, експериментатор сам пояснює значення наведених народних висловів і знову пропонує скласти речення.

Пояснення експериментатора:

*Очі на лоба лізуть* – „Так говорять, коли хтось дуже здивувався”.

*Очі на мокрому місці* – „Так говорять про того, хто часто без причини плаче”.

*Очі розбігаються* – „Так говорять, коли чогось дуже багато, і людина не може визначитись, що їй більше потрібно”.

*Очі розгорілись* – „Так говорять, коли людина з великим бажанням щось робить (говорить), або готова діяти”.

*Очей не заплющив* – „Так говорять, коли комусь довелося довго і важко працювати, міркувати або переживати за щось”.

Метою сьомого завдання є з’ясування рівня сформованості умінь творчого переказу тексту, відповідно до поставленої мети експресивно-оцінної характеристики вчинків та рис характеру персонажів, умінь вибору для їх оцінки найбільш доцільного фразеологізму із урахуванням його функціонально-стилістичного значення.

Виконання завдання передбачає підготовчу роботу. Експериментатор читає текст, по закінченні ставить запитання: „Чи хотіли б ви мати такого друга, як Іванко?”. Діти обґрунтовують свої відповіді. Експериментатор зауважує, що розповідь про неробу Іванка можна зробити більш цікавою, якщо пригадати й використати у власній розповіді народні вислови, які вони знають. Потім кожен учень отримує картку з надрукованим текстом, який щойно був прослуханий та проаналізований. Експериментатор дає таку інструкцію:

1. Прочитайте ще раз текст і подані у довідці народні вислови.
2. Перекажіть історію про Іванка, вживаючи народні вислови, щоб її цікаво було розповідати й слухати.
3. Замініть для цього в тексті, де вважаєте за потрібне, деякі слова та словосполучення народними висловами і запишіть свою розповідь про Іванка.
4. Якщо ви знаєте інші народні вислови, використайте їх у своїй письмовій розповіді.

*Настали літні канікули. Іванко прокидався пізно. Днями нічого корисного не робив, тільки розваги шукав. Зустрівши знайомих, зупиняв їх і*

*розповідав про себе вигадані історії. У цих історіях він був сміливим, умілим і винахідливим. Розповіді Іванка скоро всім набридли. „Ішов би ти, Іванко, мамі на городі допомагати, замість того, щоб тут пусті розмови вести”, – порадив сусід Михайлик.*

*Слова для довідки: бити байдики; теревені правити; замилювати очі; і кравець, і жнець і на дуді грець; сидіти в печінках.*

Оцінювання роботи учнів із виконання четвертого – сьомого завдань ми здійснювали за такими **критеріями**:

- самостійна і правильна побудова речень, адекватних за смислом та правилами граматичної сполучуваності мовних засобів;
- самостійне і правильне використання фразеологізмів для редагування тексту, відповідно до поставленої мети експресивно-оцінної характеристики дій персонажів, за умови практичного оволодіння функціонально-стилістичним значенням фразеологізмів та навичками їх відбору для побудови висловлювань експресивно-характеризуючого змісту;
- самостійна побудова письмового творчого переказу тексту комунікативного спрямування, що відповідає вимогам цільності та зв'язності;
- правильне граматичне оформлення елементів зв'язного тексту, відповідно до закономірностей синтагматичної сполучуваності лексичних одиниць в українській мові;
- кількість допущених помилок при виконанні завдань, що передбачають операції із народними висловами у процесах спілкування.

Інструкція й дидактичний матеріал до діагностичних завдань надаються у письмовій формі.

До уваги взято психічні особливості дітей молодшого шкільного віку із ТПМ. Ураховується факт різних характеристик працездатності дітей у групі, тому тривалість виконання кожного із завдань не обмежується часом. Зважаючи на специфіку уваги молодших школярів із ТПМ та для попередження можливих небажаних емоційних реакцій на утруднення й

підтримання в дитини почуття впевненості в собі, процедура констатувального експерименту передбачає надання експериментатором, за необхідністю, індивідуальної допомоги учню в поясненні умов завдання.

Окрема мета експериментатора – зафіксувати специфіку орієнтування дітей в умовах та стратегій виконання діагностичних завдань. Зовнішніми показниками стратегій виступають: самостійність і послідовність у діях або розгубленість і постійне звертання за допомогою; осмисленість та старанність, бажання правильно виконати роботу або байдужість, невдумливість і недбайливе виконання; зацікавленість та розмірковування над завданням чи імпульсивність, хаотичність у діях та інші спостереження, які заносяться у протокол.

### **2.3. Аналіз результатів виконання діагностичних завдань констатувального етапу експерименту**

У ході аналізу експериментальних даних нам було важливо виявити фактори, які тим чи іншим чином впливають на якість результатів виконання пропонуваніх діагностичних завдань дітьми молодшого шкільного віку і є відображенням особливостей процесів засвоєння такого мовного засобу як фразеологізм та його використання при побудові висловлювань дітьми різних груп – з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Стосовно школярів із ТПМ, провідним із ряду негативних факторів, відповідно до наших передбачень, було порушення мовленнєво-мовного механізму, яке зумовлює особливості організації сприйнятих лексичних одиниць у довготривалій пам'яті дитини, операцій пошуку та актуалізації їх при побудові висловлювань, відповідно до смислових і значеннєвих характеристик самого фразеологізму та функціонального навантаження висловлювання в цілому. Негативний вплив мовленнєвого дизонтогенезу безпосередньо відбивається на розвитку мовленнєвої здібності молодших



школярів із ТПМ і проявляється в мовленнєвій продукції та її сприйнятті в цієї категорії дітей.

Розкриємо зовнішні фактори, що регулюють засвоєння фразеологізмів. По-перше, особливості оточуючого дитину середовища, які ми пов'язуємо із умовами культури мовленнєвої комунікації та виховання в родині. По-друге, це – організація навчальної діяльності школярів на уроках рідної мови, регламентована програмовими вимогами до їх знань та умінь, система вправ шкільного підручника та запропоновані спеціальним навчально-методичним забезпеченням методи й прийоми навчання, вплив рівня компетентності вчителя, у структурі якої – особистісні, мовленнєві, творчі якості. Безперечно, реальний процес спонтанного та організованого засвоєння знань та формування комунікативних умінь не обмежується регулюванням тільки цих факторів, важливість та роль впливу на результати виконання діагностичних завдань інших, не зазначених вище факторів, ми сподіваємося виявити у процесі аналізу отриманих експериментальних даних. Взаємовідношення та взаємовплив таких факторів виявляється при виконанні дітьми діагностичних завдань, й аналіз допущених помилок є джерелом інформації стосовно функціонування мовленнєво-мовного механізму людини. Отже, головна наша мета при обробці отриманих результатів – зосередити свою увагу на узагальненні суттєвих особливостей негативного впливу на якість виконання завдань мовленнєвого порушення, як провідного фактору, зробити спробу пояснити й розмежувати причини помилок з точки зору збою у роботі мовленнєвого механізму дитини із ТПМ й можливої недосконалості методів та прийомів, з використанням яких відбувається навчання мови та мовленню цих дітей.

Слід наголосити на тому факті, що систематичний курс вивчення української фразеології у розділі „Лексика” розпочинається у середній школі. Програма початкової школи не передбачає теоретичних відомостей про цей пласт української лексики й уведення поняття „фразеологізм” для його теоретичного усвідомлення. На означення фразеологізму використовуються

узагальнюючі терміни „вислів”, „народний вислів” і навчальний матеріал обмежується пропедевтичним представленням серед мовних засобів тренувальних вправ шкільного підручника найбільш уживаних у розмовному мовленні фразеологізмів. Такі вихідні характеристики існуючого процесу ознайомлення молодших школярів із фразеологізмами в системі початкового навчання вимагає від нас особливої коректності при аналізі результатів виконання експериментальних завдань і висновків щодо рівня знань і умінь дітей як експериментальної так і контрольної груп.

Перша група завдань констатувального експерименту підпорядкована меті визначення рівня дотеоретичних знань про фразеологізм, його представленість у імпресивному словнику дітей молодшого шкільного віку, володіння операціями виокремлення та ідентифікації фразеологізму, смислового аналізу, порівняння, узагальнення мовних знаків для їх угруповання в синонімічні ряди та антонімічні пари, що є показником потенційних можливостей вибору доречного варіанту при побудові мовленнєвих висловлювань у певній комунікативній ситуації.

Відповідно до розроблених критеріїв оцінки знань, умінь та навичок, ми визначили наступні рівні успішності виконання першої групи діагностичних завдань дітьми молодшого шкільного віку.

**Високий рівень** характеризується наявністю в імпресивному словнику школяра найбільш поширених в усному мовленнєвому обігу та в текстах художньої літератури фразеологізмів та їх функціонуванням у значенні, узгодженому із соціальною нормою; сформованістю навичок смислового аналізу, порівняння, узагальнення мовних знаків для їх угруповання чи диференціації, володінням операціями пристосувального характеру до умов діяльності й успішним безпомилковим перенесенням афективно забарвлених і стійких словесних асоціацій на виконання дій з новим мовним матеріалом.

**Достатній рівень** виявляється у представленості в імпресивному словнику, відповідно до практичних узагальнень, найбільш поширених в усному мовленнєвому обігу та в текстах художньої літератури

фразеологізмів, сформованістю навичок смислового аналізу, порівняння, узагальнення та диференціації мовних знаків. Спостерігається суб'єктивна специфічність закріплення значення, що не завжди співпадає із соціальною нормою. Дифузне володіння значенням деяких фразеологізмів зумовлює незначні помилки у виконанні завдання.

**Середній рівень** визначається ще незакінченим, нерівномірним формуванням дотеоретичних мовних знань із нестабільністю у лексичній ланці, що виявляється у недостатній сформованості практичних узагальнень, стосовно фразеологізму як одиниці лексичного рівня, що зумовлює труднощі під час виконання завдання. Навички смислового аналізу, порівняння, узагальнення мовних знаків для їх групування чи диференціації сформовані недостатньо.

**Низький рівень** характеризується примітивністю дотеоретичних мовних знань і практичних узагальнень не тільки щодо узгодженого із соціальною нормою значення фразеологізму, але й у лексичній ланці мовної семантики взагалі. Виконання дій із новим мовним матеріалом самостійно неможливе.

У констатувальному експерименті були задіяні сто чотири учні із ТПМ третіх та четвертих класів спеціальної школи для дітей із ТПМ м. Антрацит Луганської області, логопедичних груп логопункту загальноосвітньої школи № 3 м. Ірпінь Київської області, логопункту загальноосвітньої школи № 45 м. Луганськ. Контрольну групу склали п'ятдесят два школярі із мовленнєвою нормою третіх класів загальноосвітніх шкіл № 3 м. Ірпінь та № 45 м. Луганськ.

**Завдання 1.** Визначення представленості „народного вислову” у імпресивному словнику та можливостей його актуалізації відповідно до рівня практичного оволодіння лексичним складом в мовленнєвому досвіді незалежно від спеціальних знань про фразеологізм.

Школярі отримали завдання прочитати подані словосполучення, знайти серед них народні вислови й підкреслити їх.

Кількісний та якісний аналіз результатів виконання завдання свідчить, що обсяг імпресивного словника учнів 3–4 класів із ТПМ характеризується занадто обмеженою представленістю в ньому фразеологізмів.

Обробка даних експериментальної групи показала відсутність робіт із показниками високого рівня, бо жоден учень не зміг самостійно виокремити, віддиференціювати від вільних сполучень слів і правильно підкреслити фразеологізми. 28 учнів (26,91%) допустили по 1 помилці, що кваліфікується нами як **достатній рівень**. У 36 учнівських роботах із пропонованих для аналізу мовних одиниць по два помилкових рішення щодо визначення фразеологізмів, що становить (34,63%) від загальної кількості робіт школярів із ТПМ. Ці роботи оцінено як **середній рівень** виконання завдання. Неспроможність виконати завдання показали 40 учнів від загальної кількості експериментальної групи, що становить (38,46 %), і відповідає **низькому рівню**.

Аналіз результатів виконання цього завдання у контрольній групі показав, що переважна кількість робіт – 22 учні (42,31%) відповідає **достатньому рівню**. При виконанні завдання всі вони допустили по 1 помилці: фразеологізм визначили, як вільне словосполучення. До **середнього рівня** віднесли результати робіт 8 учнів (15,38 %), які допустили по 2 помилки. **Високий рівень** виконання завдання продемонстрували 14 учнів контрольної групи (26,93 %). Не виконали завдання 8 учнів (15,38 %) загальноосвітньої школи – **низький рівень**.

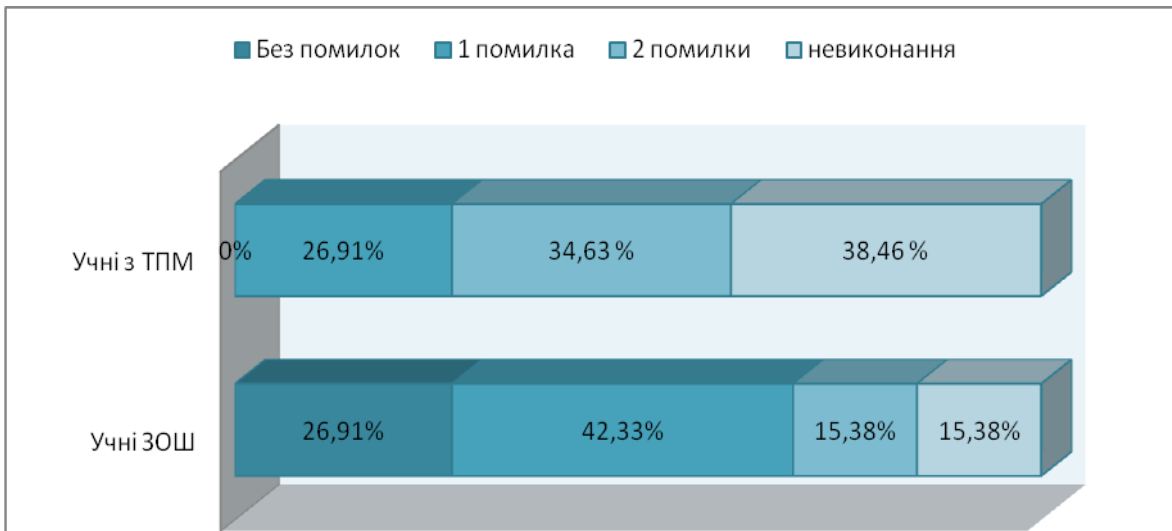


Рис. 1.1 Кількісні показники сформованості в молодших школярів навичок виокремлення фразеологізму з ряду мовних засобів ( у %).

Виконання першого завдання, мовний матеріал якого базувався на представлених у шкільному підручнику фразеологізмах, виявив, що ці мовні одиниці ще не увійшли в систему лексичних значень імпресивного словника школярів із ТПМ, тому й не були ними адекватно ідентифіковані. Аргументом щодо такого ствердження є значна кількість помилок – 49,45 % при виконанні завдання в роботах експериментальної групи.

Всього школярами обох груп було допущено 534 помилки, 360 (67,42 %) – учнями із ТПМ, 174 (32,58 %) – учнями загальноосвітньої школи. В ході якісного аналізу ми виділили чотири їх типи:

1) вільне словосполучення прирівнюється до фразеологізму й підкреслюється (*голосно кричати, домовитись про зустріч, відверто розмовляти з другом*) – 174 помилки, що становить 32,58 % від кількості помилок, допущених молодшими школярами обох груп.

2) фразеологізм не ідентифікується, визначається як вільне словосполучення й залишається не підкресленим (*двох слів докупити не зв'язати, тримати язик за зубами, переливати з пустого в порожнє, теревені правити*) – 234 помилки – (43,83 %).

3) всупереч вимог завдання, в межах як вільного словосполучення, так і фразеологізму підкреслюється один компонент пропонованої єдності, (*голосно кричати, двох слів докупи не зв'язати, переливати з пухого в порожнє, відверто розмовляти з другом, теревені правити) – 74 помилки – (13,48 %);*

4) всупереч вимог завдання, у межах фразеологізму підкреслюються два компоненти пропонованої єдності, безвідносно до наявності чи відсутності смислового зв'язку між цими компонентами (*двох слів докупи не зв'язати, переливати з пухого в порожнє, тримати язик за зубами) – 54 помилки – (10,11%).*

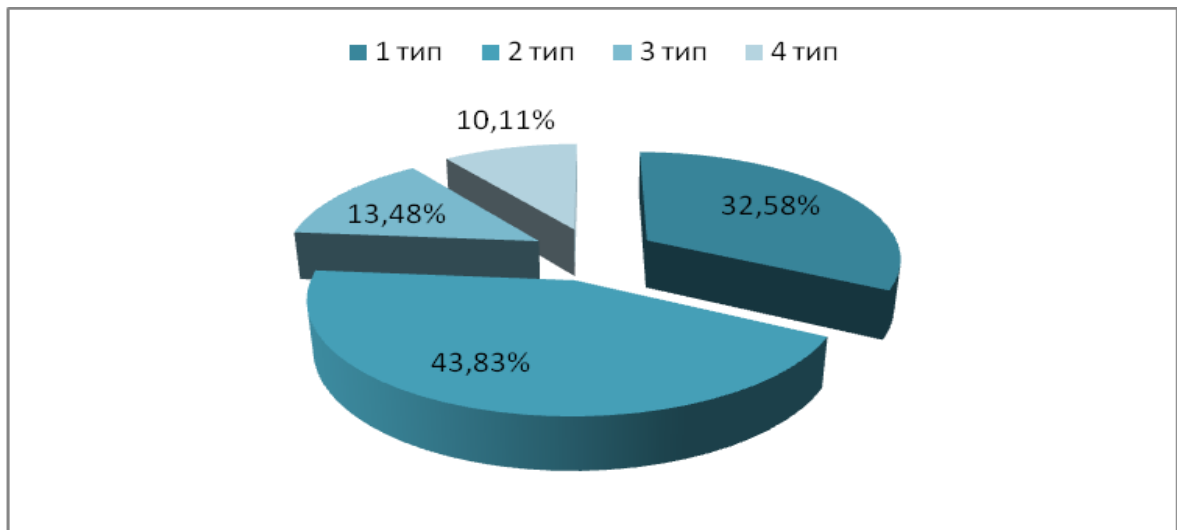


Рис. 1.2. Співвідношення типів допущених молодшими школярами помилок при виконанні першого завдання (у %).

Переважає кількість помилок при виконанні першого завдання учнями загальноосвітньої школи пов'язана з визначенням значення двох фразеологізмів, які не ідентифікувалися, а визначалися як вільне словосполучення. Один з них – фразеологізм *теревені правити*. Недостатньо поширений у процесах міжособистісного спілкування сучасних українців стійкий вираз лишився незасвоєним дітьми пристосувальним способом у значенні, яке відповідає соціальній нормі. У процесі початкового навчання

мови для засвоєння формальних та семантичних ознак фразеологізму повинна бути спеціально організована діяльність з мовним знаком, інакше він так і залишається поза увагою школяра до систематичного вивчення лексики у середній школі. Бажаючи успішно виконати завдання шляхом самостійного виведення значення незнайомого народного вислову, школярі здійснили аналіз семантики кожного з його компонентів. Опора на ключове слово *правити* (*ким?, чим?*) і зовсім незрозуміле слово *теревені* привели до невірної рішення. Наш висновок зроблено в результаті звернення до інтроспекції дітей, які припустилися цієї помилки: «*Це нерозумний правитель править теревенями, напевне, так якийсь казковий народ називається*». У двадцяти двох роботах це була єдина помилка, допущена дітьми.

Буквальний аналіз школярами народного вислову *переливати з пустого в порожнє* (18 учнів) зумовив визначення фразеологізму як вільного словосполучення. Приймаючи таке рішення діти не помітили алогічності висловлювання.

Помилки всіх типів, загальною кількістю – 18, що зустрічаються й у роботах школярів із ТПМ, допустили вісім учнів контрольної групи, якість виконання завдання яких ми віднесли до низького рівня. Причину ми вбачаємо не в наявності специфічних мовленнєвих розладів, а в неувважності, розгальмованості тих дітей, які їх допустили.

Порівняльний аналіз якості виконання завдання дітьми із ТПМ та з нормальним мовленнєвим онтогенезом із співвідношенням типів допущених помилок представлено на рис. 1. 3.

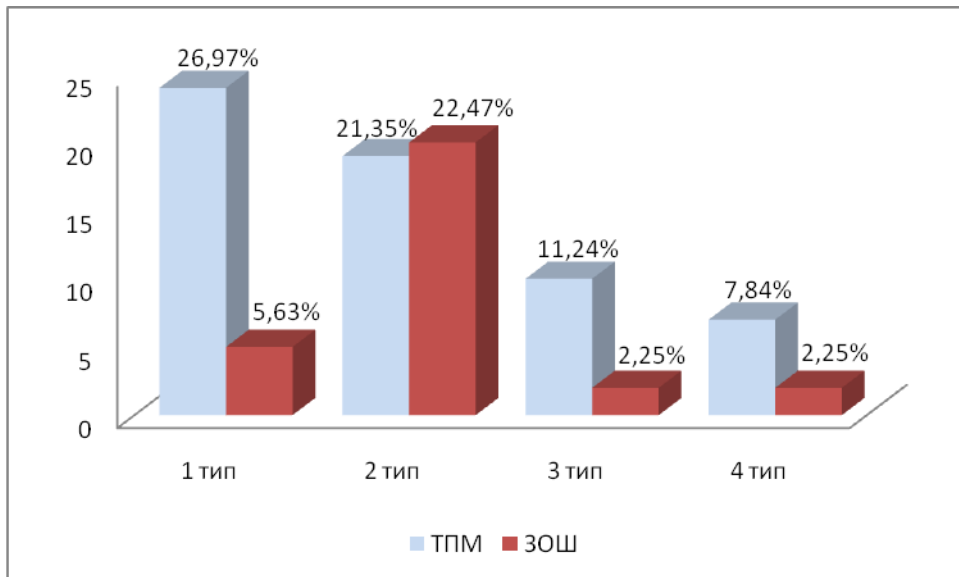


Рис. 1. 3. Порівняльні кількісні показники допущених помилок, відповідно до виділених їх типів (у %).

Детальний аналіз допущених школярами помилок дає підстави для виділення факторів, вплив яких зумовив якість виконання завдання.

1. Ступінь складності запропонованого для аналізу мовного матеріалу виявилась високою для експериментальної групи. Система пропедевтичної роботи із засвоєння фразеологізмів в школі для дітей із ТПМ є неупорядкованою і, незважаючи на представленість фразеологізмів у шкільному підручнику, імпресивний словник фразеологізмів школярів експериментальної групи низький.

2. Значну кількість помилок в роботах школярів із ТПМ, порівняно з дітьми загальноосвітньої школи можна пояснити й недостатнім розумінням змісту самого поняття „народний вислів”, практичне оволодіння яким є умовою правильного виділення певної групи лексичних одиниць із ряду вільних сполучень і наступного виконання дій їх аналізу за семантичними ознаками.

3. Важливим фактором, що зумовив переважно середній і низький рівень виконання завдання в експериментальній групі, є специфічна для дітей із ТПМ знижена увага до мовних явищ і, відповідно, можливість практичних



дотеоретичних узагальнень. Школярі з мовленнєвою нормою при виокремленні з групи мовних одиниць та правильному підкресленні незнайомих їм фразеологізмів керувались самостійно виділеними додатковими семантичними ознаками: „так буває в житті, а так не буває”. Такі додаткові ознаки виявились суттєвими для правильного виконання завдання. Зазначена стратегія досягнення мети не застосовувалась жодним із школярів із ТПМ.

4. На наш погляд, ще одним фактором негативного впливу на введення фразеологізму в систему імпресивного словника школярів експериментальної групи, який в деякій мірі впливає з попереднього, є звуження при ТПМ обсягу вербальної пам'яті, що в нормі зумовлює повноцінну ідентифікацію й відтворення мовленнєвих шаблонів. Школярі контрольної групи свій правильний вибір фразеологізму пояснювали тим, що „зустрічали такий народний вислів у книжці й запам'ятали”, що було не властивим для дітей із ТПМ.

5. Факт наявності робіт школярів експериментальної групи, які відповідають достатньому рівню (1–2 помилки), важко пояснити однозначно, оскільки звернення до інтроспекції цих дітей виявилось недостатньо ефективним. Можна висловити припущення про позитивну дію індивідуальних компенсаторних когнітивних процесів, чуттєвої та афективної сфер, переважно збережених у дітей із ТПМ.

Попередній аналіз вміщеного в підручнику навчального матеріалу з досліджуваної проблеми показав, що пропонованих завдань для здійснення операцій із фразеологізмами недостатньо для повноцінної організації діяльності молодших школярів загальноосвітніх шкіл із пропедевтичного засвоєння функціонально-стилістичного значення цих мовних одиниць, запам'ятовування їх форми й можливостей актуалізації при побудові висловлювань у ситуаціях спілкування з метою увиразнення думки. Це підтвердилось при спостереженні за значними труднощами при виконанні першого завдання школярами із ТПМ і зумовило незначну зміну попередньо

наміченої послідовності пред'явлення діагностичних завдань та необхідність введення експериментатором фронтальної усної бесіди.

Перед виконанням роботи за індивідуальною карткою, експериментатор поставив групі дітей завдання в усній формі:

„Замініть словосполучення *бути неухажним* відповідним синонімом – народним висловом для більш виразного висловлення думки”. Далі було запропоновано замінити синонімом – народним висловом слово *привітати*, потім – слово *лінуватися*. Завдання виявилось занадто складним і для експериментальної, і для контрольної груп. Школярі не пригадали потрібних фразеологізмів із синонімічним значенням до пропонуваних слів.

Успішність виконання цього експериментального завдання зумовлюється не тільки тим, у якій мірі учні оволоділи значенням використаних у вправах шкільного підручника фразеологізмів, але і тим, як молодшими школярами засвоєне теоретичне поняття „синонім”; уявленнями про слова близькі за значенням та функціональне призначення народного вислову в мовленні – більш виразно висловлювати думку.

Зважаючи на той факт, що молодші школярі могли недостатньо міцно засвоїти поняття „синонім” і це негативно вплинуло на розуміння самого завдання, для надання допомоги експериментатор сформулював запитання по-іншому:

„Діти, чи можете ви пригадати народний вислів, який допоможе вам влучно висловити своє ставлення до неуважної (привітної, лінивої) людини”? Назвати доречний фразеологізм, як результат миттєвої вербальної реакції на слово – стимул (бути „неухажним”, „привітним”, „лінивим,”) за асоціацією, або пригадати потрібний фразеологізм у процесі більш тривалого обдумування та перебору варіантів школярі, як експериментальної, так і контрольної груп не змогли, отже, такий вид допомоги не вплинув на поліпшення результату виконання завдання.

Можна зробити попередні висновки, що ні в процесі спонтанного оволодіння мовою, ні в процесі пропедевтичного навчання в початковій ланці

школи, пропонувані нами фразеологізми недостатньо увійшли у відношення синонімії в лексичній системі мовної особистості молодшого школяра, щоб у активному спілкуванні можна було використовувати різні форми для вираження однакового чи близького значення для більш виразного мовленнєвого висловлення думки.

Згідно наших передбачень, утруднення в актуалізації фразеологізмів, як школярами із ТПМ, так і з нормальним мовленнєвим розвитком, відповідно до сформульованих нами запитань пов'язані, по-перше, у наявності соціальної проблеми мовного вжитку, тобто сукупністю в сучасному суспільстві мовленнєвих норм, внаслідок яких з наявного запасу засобів мови відбувається їх певний відбір в умовах мовленнєвого спілкування, а, по-друге, недостатньою розробленістю методичного забезпечення вивчення української фразеології для того, щоб, починаючи вже з початкової ланки шкільного навчання, попередити негативні тенденції того, як суспільство користується своєю мовою.

Організована нами вступна бесіда мало сприяла виявленню релевантних завданням нашого дослідження відмінностей у рівні знань та умінь учнів експериментальної та контрольної груп через бідність активного словника фразеологізмів у школярів.

Як зазначалось у розділі 2.1 нашого дослідження, пропедевтичне навчання, націлене на засвоєння дітьми молодшого шкільного віку семантики найбільш уживаних в розмовному мовленні фразеологізмів проводилось на уроках української мови, зокрема, при опрацюванні теми „Слова, близькі за значенням (синоніми)”. Отже, сліди попередніх впливів не могли не зберегтись у довготривалій пам'яті як школярів із мовленнєвою нормою, так і школярів із ТПМ й деякі фразеологізми закріпились у таких процесах, як запам'ятовування смислу висловлювання, форми або запам'ятовування його лінійних компонентів. Оскільки запропоноване вище завдання не сприяло автоматичному відтворенню фразеологізмів, то для їх

актуалізації ми надали дітям такий вид допомоги, як пряма підказка першого компоненту цілісного фразеологізму.

Експериментатор сам утворює синонімічні пари, у яких перший член пари – пропонуване в попередньому завданні загальноживане слово (*бути неухважним, привітати, лінуватися*), а другий – передбачуваний для упізнання фразеологізм:

*бути неухважним – пропускати повз вуха;*

*привітати – зустрічати хлібом – сіллю;*

*лінуватися – палець об палець не вдарити.*

Експериментатор пропонує дітям: „Я допоможу вам пригадати народні вислови – які є синонімами до заданих слів. Уважно слухайте. Той, кому допоможе підказка, – підніміть руку».

Експериментатор читає:

„*Бути неухважним – пропускати ...*”; „*привітати – зустрічати ...*”; „*лінуватися – палець ...*”.

Правильність автоматичного, відтворення цілісного фразеологізму із збереженням порядку його компонентів зафіксовано у шістнадцяти учнів, а неточне відтворення (пропускати *мимо вух*) здійснили дванадцять учнів експериментальної групи. Отже, підказка першого компоненту фразеологізму виявилась ефективною для двадцяти восьми школярів із ТПМ (26,92%).

У контрольній групі результат автоматичного усвідомленого відтворення цілісного фразеологізму із збереженням порядку його компонентів набагато вищий – 40 учнів (76,92%).

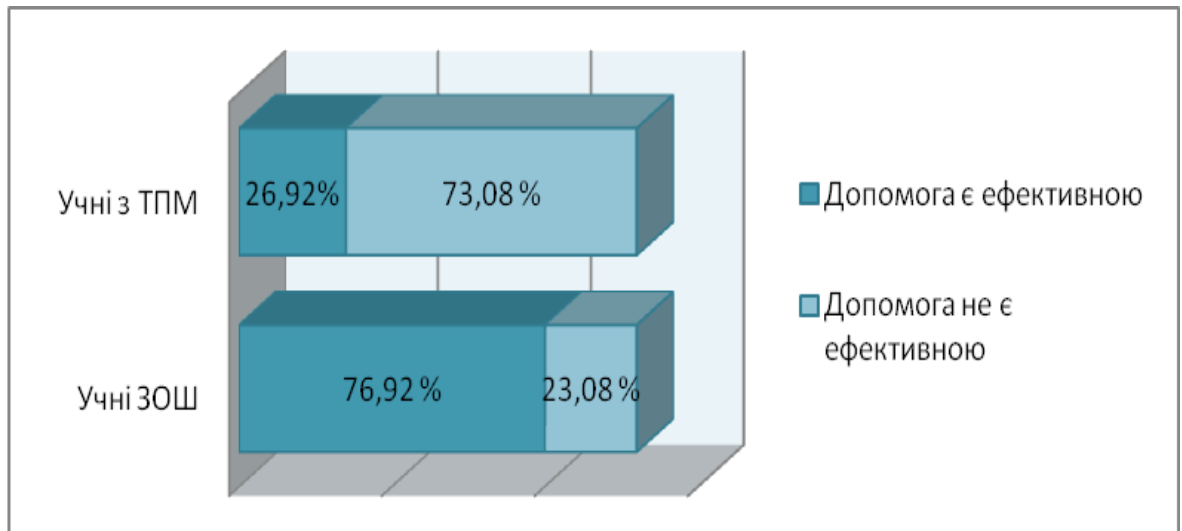


Рис. 2.1. Кількісні показники ефективності наданої допомоги при актуалізації формальних ознак фразеологізму школярами (у %).

Незважаючи на значні утруднення школярів у самостійному доборі фразеологізму із синонімічним значенням до загальноживаного слова, які свідчать про досить обмежені можливості миттєвої актуалізації фразеологізмів у їх активному мовленні, надана допомога, яка полягала у називанні першого слова – компоненту фразеологізму, показала представленість деяких найбільш уживаних фразеологізмів у пасивному словнику учнів із ТПМ.

Проведена попередня фронтальна робота дозволила уточнити можливості неусвідомлених автоматичних операцій із слідами попередніх впливів у школярів із ТПМ й зорієнтуватися у визначенні ступеню складності діагностичного завдання для виконання в писемній формі, щоб максимально уникнути зумовлені труднощами негативні емоційні реакції дітей, зберегти у них почуття успішності.

**Завдання 2.** Виявлення рівня оволодіння операціями семантичного аналізу, порівняння, узагальнення фразеологізмів та угруповання в синонімічні ряди.

Відповідно до етапів інструкції, діти повинні були прочитати пропонувані фразеологізми, подумати, про які якості людини можна повідомити за допомогою кожного із поданих народних висловів і записати їх у колонки таким чином, щоб у кожній були схожі за значенням народні вислови.

Уже в самому формулюванні цього завдання в індивідуальній картці введено одразу два орієнтири для допомоги у виконанні:

- указівку на кількість груп (два синонімічних ряди);
- подання для орієнтування у мовному матеріалі таких загальноновживаних слів, володіння значенням яких організовує аналіз та групування за спільними семантичними ознаками (*неуважний, привітний*).

Зважаючи на виявлену в підготовчій роботі обмеженість експресивного словника фразеологізмів у школярів як експериментальної, так і контрольної груп, при обробці результатів писемної форми виконання другого завданням ми утримались від такої оцінки успішності як **високий рівень**, критерії якого вимагають наявності фразеологізмів у власному мовленні, в активному їх використанні в ситуаціях спілкування та самостійності у виконанні завдання.

Правильні синонімічні угруповання фразеологізмів за семантичними ознаками з використанням двох видів допомоги здійснили 20 учнів експериментальної групи, що становить 19,23 %. Це – **достатній рівень** виконання завдання. 32 роботи (30,77 %), у яких учні припустилися однієї помилки, ми віднесли до **середнього рівня**. **Низький рівень** виконання завдання показали 52 учні (50 %).

Кількісний аналіз виконання завдання в контрольній групі школярів виявив переважну більшість робіт із **достатнім рівнем** – 34 учні (65,38%). Роботи 12 учнів (23,08%) з допущеною однією помилкою ми віднесли до **середнього рівня**. Не виконали завдання 6 учнів (11,54 %) – **низький рівень**.

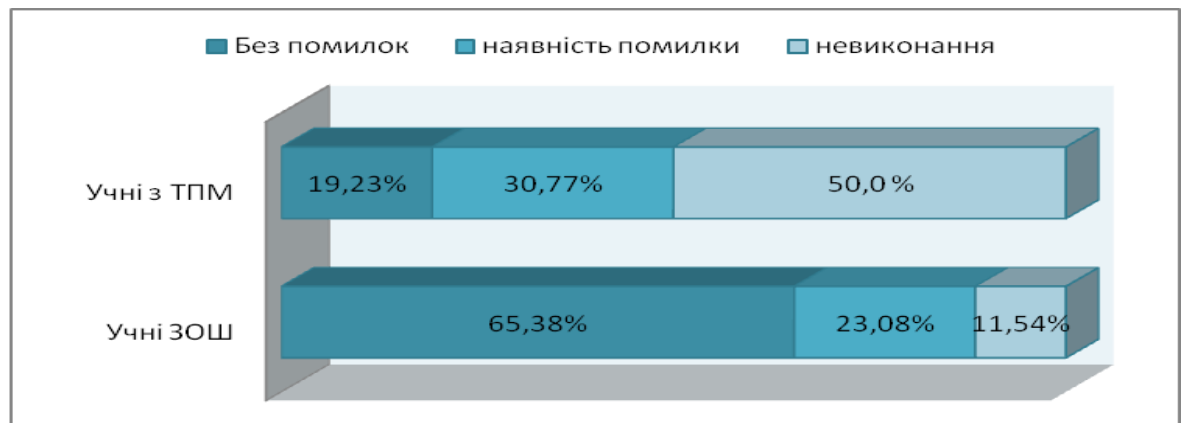


Рис. 2.2. Кількісні показники рівня сформованості в молодших школярів навичок семантичного аналізу, узагальнення й групування фразеологізмів у синонімічний ряд (у %).

При виконанні учнями молодших класів другого завдання повинно було бути утворено 624 групи синонімів – фразеологізмів. За результатами підрахувань, із 624 можливих груп виявлено 300 правильних і 324 помилкових груп синонімів та 42 інші помилки – всього п'ять типів помилок загальною кількістю – 366:

1) школярі утворюють правильні, але неповні два синонімічні ряди фразеологізмів як для характеристики неуважної людини, так і для характеристики поведінки привітної людини, тобто два фразеологізми залишилися поза групи – 36 помилок (9,84 %) від загальної їх кількості в обох групах.

2) здійснюється об'єднання в одному ряді фразеологізмів із синонімічним значенням і одного фразеологізму, що не є синонімом в даній групі, а також утворюється неповний другий синонімічний ряд, представлений двома фразеологізмами – 60 помилок (16,38 %) від їх загальної кількості в обох групах.

3) записуються у дві колонки фразеологізми без опори на попередні дії із визначення їх значення (об'єднання в одному ряді фразеологізмів і для

характеристики неуважної людини, і для характеристики поведінки привітної людини) – 192 помилки (52,46 %).

4) при повному правильному утворенні одного синонімічного ряду фразеологізмів, залишається неповним другий синонімічний ряд. Така помилка, допущена в роботах шести учнів контрольної групи полягала в тому, що труднощі виникли із точним визначенням значення фразеологізму *розкривати обійми*, який, напевне, був сприйнятий як вільне сполучення, тому і залишився поза груп – 36 помилок (9,84%).

5) виконуючи завдання на аналіз семантичних ознак фразеологізмів та, відповідно до цього їх об'єднань у синонімічні ряди, школярі допускають при записуванні викривлення компонентів і порушують цілісність складу деяких із фразеологізмів та їх граматичного оформлення (*пропускати повз вухо; в одне вухо виходить в друге виходить; розкривати обійму; в одному вуху входить, а в другу виходить; в одне входить, а в друге виходить; пропускати поїзд вуха*) – 42 помилки (11,48 %).

Внаслідок проведеної попередньої фронтальної роботи та надання двох орієнтирів при формулюванні завдання в індивідуальній картці, учні контрольної групи не зазнали значних утруднень при аналізі пропонованих фразеологізмів за семантичними ознаками та їх групуванні в синонімічні ряди.

Низький рівень виконання завдання продемонстрували шість учнів контрольної групи, які не встигають не тільки з таких шкільних предметів, як рідна мова та читання, але і з інших предметів. Замість групувань фразеологізмів у синонімічні ряди, вони здійснили їх запис у дві колонки без опори на попередні дії із визначення їх значення (об'єднання в одному ряді фразеологізмів і для характеристики неуважної людини, і для характеристики поведінки привітної людини) – 36 помилок третього типу.

Окрім зазначених вище типових помилок, при виконанні завдання учні із ТПМ у своїх роботах допустили значну кількість дисграфічних помилок.



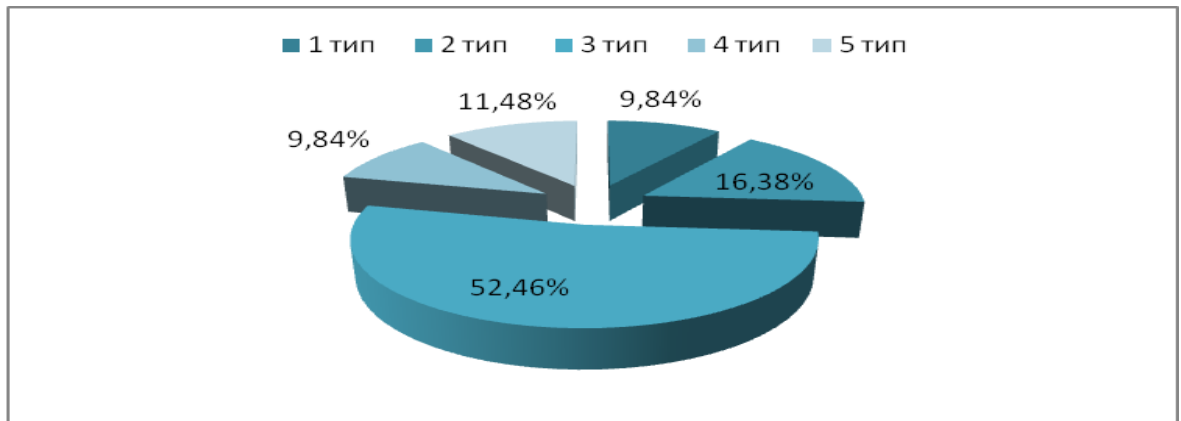


Рис. 2.3. Співвідношення типів помилок, допущених молодшими школярами при угрупованні фразеологізмів – синонімів (у%).

Порівняльний аналіз кількості помилок відповідно до їх типів, допущених при виконанні другого завдання експериментальною та контрольною групами школярів молодших класів представлено нижче (див. мал. 2. 4.).

Проведена аналітична робота дає підстави для наступних узагальнень:

1. У ході фронтальної усної та індивідуальної писемної форм виконання завдання виявилась слабка взаємодія між наявними в пам'яті школярів із ТПМ формальними зовнішніми ознаками компонентного складу цілісного фразеологізму й дифузним уявленням про його соціально закріплене значення, що перешкоджає дії процесів аналізу, порівняння, узагальнення фразеологізмів за семантичними ознаками з метою розподілу на групи в синонімічні ряди, які є показником потенційних можливостей вибору доречного варіанту при побудові мовленнєвих висловлювань у певній комунікативній ситуації.

2. Незважаючи на представленість у мовному матеріалі вправ шкільного підручника ряду найбільш уживаних у мовленнєвому обігу фразеологізмів, вони не засвоєні молодшими школярами із ТПМ в такій мірі, щоб автоматично цілісно відтворюватись, як готові мовні одиниці з оцінною конотацією для вирішення завдань комунікації.

3. Порівняльний якісний аналіз отриманих результатів писемного виконання завдання показав, що в однакових умовах пропедевтичного засвоєння фразеологічних засобів спілкування в початковій ланці освіти, відповідно до програмових вимог та методичного забезпечення, учні загальноосвітньої школи мають значно кращі показники операцій із мовними одиницями і, як наслідок, невелику кількість помилок при групуванні фразеологізмів – синонімів. У значній мірі, позитивним фактором виступає дієвість інтуїтивно-пошукових стратегій при користуванні мовою в процесах спілкування, сформованих у практичному досвіді. Учні із ТПМ, у яких оволодіння семантикою мовного засобу в практичному досвіді відбувається під негативним впливом системної мовленнєвої патології, застосування аналогічних дій при вирішенні навчальних завдань проблематичне. Навіть при проведенні підготовчої фронтальної роботи, надання орієнтирів при формулюванні завдання для його індивідуального виконання в писемній формі, переважна більшість молодших школярів із ТПМ при аналізі, порівнянні, групуванні фразеологізмів за семантичними ознаками стикнулися з нездоланими труднощами, про що свідчить значна кількість помилок при виконанні другого завдання.

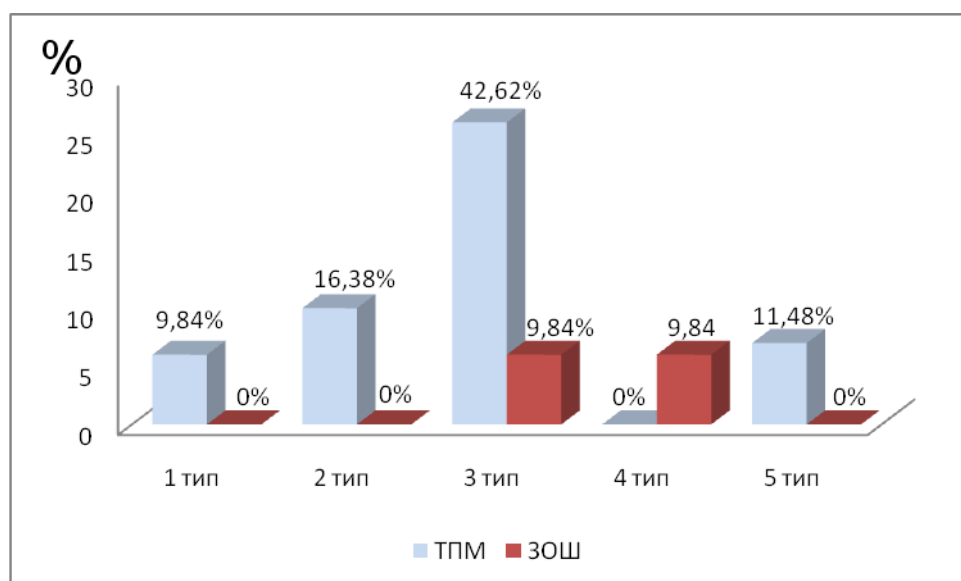


Рис. 2.4. Порівняльні кількісні показники допущених молодшими школярами помилок при утворенні синонімічних груп (у %).

**Завдання 3.** Виявлення рівня оволодіння операціями семантичного аналізу, порівняння, узагальнення та диференціації мовних одиниць для утворення антонімічних та синонімічних пар.

Відповідно до етапів інструкції, діти повинні самостійно підібрати до трьох загальноновживаних дієслів слова із протилежним значенням (антоніми). Вони повинні виконати наступні дії: вибрати із довідкового матеріалу народний вислів із синонімічним значенням до кожного із шести загальноновживаних слів (три поданих у завданні й три підібраних самостійно) й записати парами. Наступна операція в ланцюгу дій аналізу мовних засобів – увести всі фразеологізми в антонімічні пари.

Розробка цього завдання, окрім зазначеної вище основної мети, мала додаткову мету: визначити особливості перенесення молодшими школярами із ТПМ набутих в роботі над попередніми завданнями умінь на інший мовний матеріал і в незначній мірі змінені умови для оцінки можливостей самостійного виконання.

Кількісний аналіз виконання завдання школярів із ТПМ висвітлив наступні рівні успішності.

Самостійний підбір антонімічних пар, вибір до загальноновживаних слів синонімів – фразеологізмів із довідкового матеріалу і введення фразеологізмів у протиставлення здійснили 12 школярів із ТПМ, допустивши при цьому 1–2 семантичні помилки (неправильний підбір антоніма або синоніма). Ці дванадцять робіт школярів із ТПМ, що становить 11,54 % ми віднесли до **достатнього рівня** виконання завдання.

Роботи, у яких допущено три – чотири помилки семантичного характеру (неправильно підібрані антоніми до загальноновживаного слова; неправильний фразеологізм – синонім до загальноновживаного слова; та одна неправильна антонімічна пара), ми віднесли до **середнього рівня** виконання завдання – 32 роботи (30,77%). Окрім помилок, зумовлених недостатністю засвоєння мовної семантики, при утворенні антонімічних пар ці школярі проігнорували категоріальні ознаки пропонованих і самостійно підібраних слів та

словосполучень, неправильно обрали формотворчі морфеми: *запам'ятати – забув* (неозначена форма дієслова – форма минулого часу, чоловічий рід); *багато працювати – лінивий* (неозначена форма дієслова з прислівником на ознаку дії – прикметник чоловічого роду у називному відмінку однини). При записуванні фразеологізмів у синонімічні пари, незважаючи на правильний зразок у довідці, діти допускали аграматизми.

Роботи, у яких допущено більше трьох помилок семантичного характеру й 2–3 граматичні помилки, або невиконання завдання школярами із ТПМ взагалі, було оцінено як **низький рівень** – 60 робіт (57,69 %).

Кількісний аналіз виконання завдання у контрольній групі показав наступні результати: правильне утворення антонімічних пар і добір фразеологізмів-синонімів до загальноновживаних слів, з урахуванням категоріальних ознак мовних одиниць та формотворчих морфем, й утворення антонімічних пар фразеологізмів, що дає підстави для віднесення до **високого рівня** виконання завдання – 10 робіт (19,23%); одна семантична помилка й одна помилка іншого типу – це **достатній рівень** виконання завдання – 12 робіт (23,08%); дві семантичні помилки та дві помилки іншого типу – це **середній рівень** виконання завдання – 20 робіт (38,46%); три й більше семантичних помилок та декілька помилок іншого типу або невиконання завдання – це **низький рівень** – 10 робіт (19,23%).

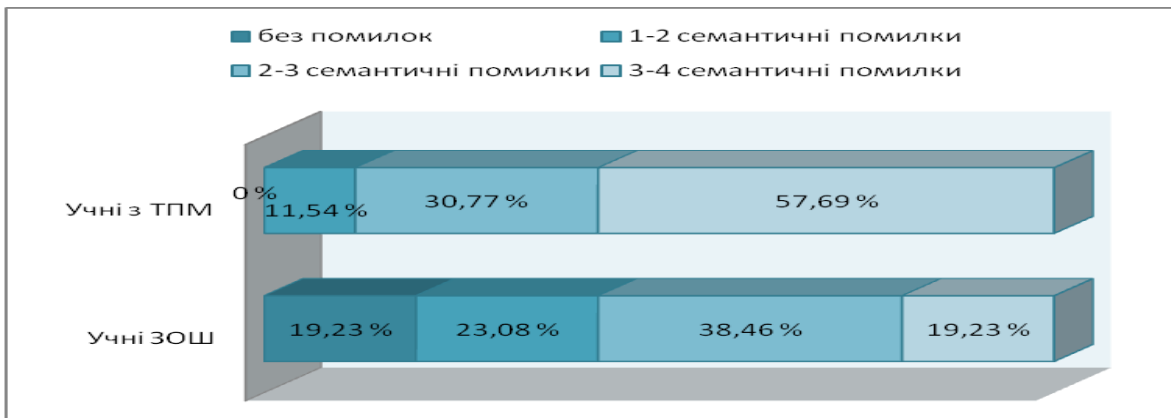


Рис. 3.1. Кількісні показники рівня оволодіння операціями смислового аналізу, порівняння, узагальнення для утворення синонімічних пар та диференціації мовних одиниць для утворення антонімічних пар.

Якісний аналіз виконання третього завдання підтвердив виведені вище висновки про дифузність або відсутність уявлень молодших школярів із ТПМ про соціально закріплене значення найбільш уживаних в актах спілкування й передбачених програмовими вимогами пропедевтичного навчання фразеологізмів, незважаючи на те, що зовнішні формальні ознаки компонентів та семантика цілісної мовної одиниці деяких з них опрацьовані в ході виконання вправ шкільного підручника.

Загальна кількість пар мовних засобів становить – 2808. Антонімічних пар, що могли бути правильно утвореними школярами обох груп – 936. Було утворено усього правильних антонімічних пар – 408, із них – 150 (12,82%) від усієї кількості антонімічних пар школярами із ТПМ, учнями ЗОШ – 258 пар (27,57%) . Неправильних пар, у яких загальноновживані слова не є антонімами – 528, з них – 318 (37,18%) від усієї кількості антонімічних пар зафіксовано у роботах школярів із ТПМ, 210 (22,43%) – у роботах учнів ЗОШ.

Загальна кількість синонімічних пар, у яких один із мовних засобів представлений фразеологізмом, становить – 1872. Усього утворено правильних синонімічних пар – 918, із них – 294 (15,71%) від усієї кількості синонімічних пар утворено школярами із ТПМ, учнями ЗОШ утворено 624 (33,33%). Неправильних синонімічних пар – 954, із них – 642 (34,29%) від усієї кількості синонімічних пар утворено школярами із ТПМ, 312 (16,67%) утворено учнями ЗОШ.

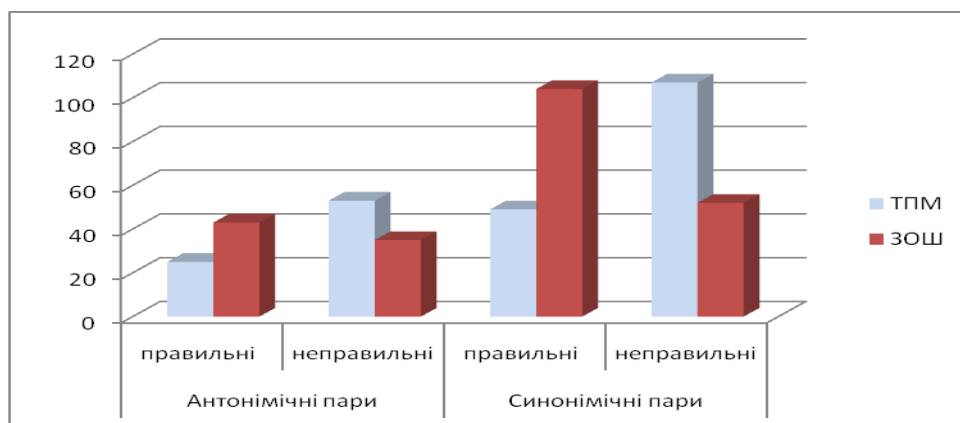


Рис. 3.2. Співвідношення правильних та помилкових антонімічних та синонімічних пар, утворених учнями із ТПМ та ЗОШ (у %).

Серед допущених молодшими школярами із ТПМ помилок при утворенні антонімічних та синонімічних пар ми визначили типові:

1. Вибір із довідки фразеологізму, який не є синонімом до пропонованого загальноновживаного слова. Найбільша кількість помилок спостерігається в утвореній парі, членом якої є фразеологізми *байдики бити*, *очі завидючі* – 52 помилки, *вилетіти з голови* – 44. Менша кількість помилок була допущена при утворенні синонімічних пар із фразеологізмами *широка душа* – 32, *закарбувати на носі* – 28, *не покладати рук* – 24. У цілому, помилок цього типу – 232 (36,25 %) від їх кількості в роботах школярів із ТПМ (див. діаграму 3.3).

2. Про недостатню увагу до зовнішніх формальних ознак компонентів пропонованих для аналізу фразеологізмів свідчить неточне їх відтворення в роботах школярів із ТПМ, незважаючи на поданий зразок написання у довідці:

– *не покладати рук* – *не поклади руки, не клади руки; байдики бити* – *байки бити* – 12 випадків;

– *вилетіти з голови* – *вилізло з голови, вилити з голови; закарбувати на носі* – *закарубити на носі, зарубати на носі* – 8 випадків. Такого типу помилок зафіксовано 40 (6,25 %) від їх кількості у роботах школярів із ТПМ.

3. При виконанні завдання школярі із ТПМ зазнали труднощів не тільки з визначенням значення пропонованих у довідці фразеологізмів з метою їх аналізу, порівняння для утворення синонімічних, а потім антонімічних пар, але й у роботі із загальноновживаними словами при самостійному доборі слів із протилежним значенням для утворення антонімічних пар. Така помилка, як запис дієслова в неозначеній формі із заперечною часткою *не* замість дієслова-антоніму з іншою кореневою морфемою є типовою в роботах молодших школярів із мовленнєвою патологією (*запам'ятати* – *не запам'ятати; працювати* – *не працювати, не робити; бути щедрим* – *бути не щедрим*). Вищевказаним способом,

визначеним нами як помилка, утворено 84 пари (13,13 %) від загальної кількості помилок у роботах школярів із ТПМ.

4. Були утворені пари слів, що не є антонімічними (*щедрий – грубий; широка душа – вилетіти з голови*) – 12 випадків, *щедрий – бідний; закарбувати на носі – очі завидючі*) – 12 випадків, *запам'ятати – запитати; закарбувати на носі – не покладати рук* – 8 випадків,) – 32 (5%) від їх кількості у роботах школярів із ТПМ.

Значна кількість школярів із ТПМ повернула експериментатору картку із не виконаним завданням. Спочатку учні не змогли самостійно підібрати антоніми до загальноновживаних слів, що зупинило їх подальші дії із виконання завдання. Такий варіант дій школярів в ході експерименту ми кваліфікували як „відмова від виконання завдання” – 28 учнівських робіт. Отже, 252 несформовані пари (39,37).

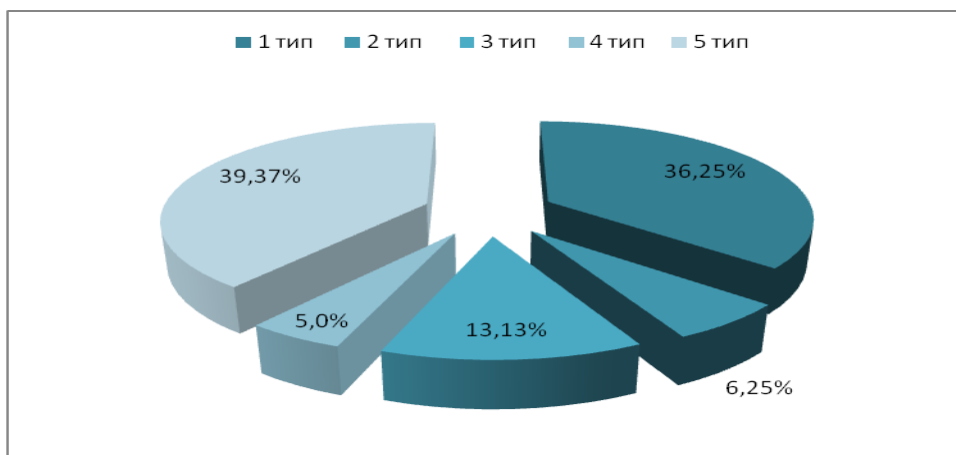


Рис. 3.3. Співвідношення типових помилок, допущених при виконанні третього завдання школярами із ТПМ (у %).

Загальна якість виконання третього завдання молодшими школярами із ТПМ чітко окреслюється при порівнянні із якістю виконання цього ж завдання у контрольній групі, хоча молодші школярі без мовленнєвої патології також допустили помилки, про що свідчать кількісні результати.

Показовим є факт, що, незважаючи на достатність для успішного виконання завдання лише правильного вибору до слова потрібного фразеологізму із синонімічним значенням із довідкового матеріалу, учні контрольної групи, роботи яких оцінено як високий рівень, додатково

записали ще й інші фразеологізми із синонімічним значенням до пропонованих слів (*ледарювати – байдики бити, холодної води не торкнутися, теревені правити, палець об палець не вдарити; щедрий – широка душа, велике серце; забути – вилетіти з голови, в одне вухо входить, в друге виходить*), чого ми не спостерігали в експериментальній групі.

Серед робіт із достатнім рівнем наявні й такі самотійно утворені пари, які не є синонімічними, у даному випадку – помилковими, із негативною оцінною конотацією (*бути щедрим – роздавати направо й наліво*). Але представленість у лексичному складі дітей зовнішньої матеріальної складової фразеологізму, хоча і з недостатньо точно засвоєним значенням, є свідченням інтересу молодших школярів без мовленнєвої патології до цих мовних одиниць і підтвердженням значущості фразеологічної роботи для уточнення та збагачення лексичного складу мови в системі розвитку культури спілкування школярів початкової ланки освіти.

Відмова від виконання завдання двох школярів (10,34% від загальної кількості у роботах учнів ЗОШ) також зафіксована, але не є типовою у контрольній групі. (див. мал. 3.2.).

Серед негативних факторів, що впливають на низьку якість виконання школярами із ТПМ завдань, які вимагають смислового аналізу, порівняння, узагальнення та диференціації фразеологізмів за значенням, провідними є відхилення у функціонуванні мовленнєво-мовного механізму цих дітей. У рівних умовах недостатньої розробленості методики пропедевтичного навчання української фразеології у початковій школі, учні без порушень формування мови та мовлення вирішують складні операції із малознайомим мовним матеріалом шляхом використання узагальнених мовних знань, набутих у спонтанному досвіді, використання мовних ключів у поєднанні із знаннями про ситуацію, неусвідомлене відчуття внутрішньої форми мовного явища [26]. Молодші школярі із ТПМ виявляють у такій ситуації розгубленість – при засвоєнні мовної семантики надання зразка не може вплинути на успішність перенесення дій за аналогією. Операції з



ізолюваними фразеологізмами, поза контекстом, пропонувані молодшим школярам із ТПМ, відповідно до навчально-методичного забезпечення, як показали результати виконання другого та третього завдань, не сприяють виділенню нюансів значення фразеологізму. Тільки через активне спостереження за змінами конотацій усього висловлювання в ситуації та контексті, які можуть відбутись завдяки використанню певного фразеологізму, можна забезпечити засвоєння його значення й адекватне використання з метою вираження мовлення, впливу на співбесідника в актах спілкування, згідно національних культурних традицій.

Метою наступних діагностичних завдань експериментального дослідження було визначення дотеоретичних знань та практичних узагальнень молодших школярів про функціонально-стилістичну роль найбільш уживаних у розмовному мовленні фразеологізмів, умінь редагування тексту, відповідно до реалізації мети експресивно-оцінної характеристики явищ дійсності та людських вчинків, володіння навичками аналізу та відбору мовних засобів, згідно із поставленим завданням.

Відповідно до розроблених критеріїв, визначено рівні успішності виконання четвертого–сьомого діагностичних завдань.

**Високий рівень** – учень має дотеоретичні знання й практичні узагальнення про функціонально-стилістичну роль найбільш уживаних у розмовному мовленні фразеологізмів, володіє навичками аналізу та відбору мовних засобів відповідно до реалізації мети експресивно-оцінного вираження змісту речення й тексту, передає смислову програму тексту із безпомилковим граматичним оформленням, виконує завдання самостійно або з використанням довідкового матеріалу.

**Достатній рівень** – дотеоретичні знання про функціонально-стилістичну роль найбільш уживаних у розмовному мовленні фразеологізмів урегульовані у процесах реального спілкування. Але індивідуальні асоціації, пов'язані із ситуацією практичного засвоєння фразеологізму, не завжди співпадають із соціально закріпленим значенням і зумовлюють помилки у

відборі мовних засобів, відповідно до реалізації мети експресивно-оцінного вираження змісту речення й тексту. При правильному переданні смислової програми тексту учень допускає незначну кількість граматичних помилок.

**Середній рівень** – дотеоретичні знання про функціонально-стилістичне значення найбільш уживаних у розмовному мовленні фразеологізмів недостатні, використання цих мовних засобів при створенні тексту, відповідно до реалізації мети експресивно-оцінного вираження змісту, проблематичне. Виявлені помилки свідчать про недостатню сформованість уявлень про синтагматичну залежність мовних одиниць, дифузність фразеологічного значення в імпресивному словнику учня.

**Низький рівень** – учень зазнає значних труднощів у переданні смислової програми тексту, порушує логіко-сміслові ознаки висловлювання при його побудові. Відсутність уявлень про значення фразеологізму унеможлиблює виконання завдань із синтаксичної трансформації висловлювань, творчого переказу, відповідно до реалізації мети експресивно-оцінного вираження змісту.

**Завдання 4.** Визначення рівня дотеоретичних уявлень про функціонально-стилістичне значення фразеологізмів і пристосувальних навичок їх відбору для побудови висловлювань експресивно-характеризуючого змісту.

Школярі отримали завдання прочитати пари речень. Друге речення пари має тільки початок, і для його продовження учень встановлює причинно-наслідкові зв'язки із змістом першого, обирає найбільш доцільний для вираження думки народний вислів і дописує друге речення із запропонованої пари.

Кількісний та якісний аналіз результатів показав низькі можливості вираження експресивно-оцінних суджень засобами фразеологізмів дітьми із ТПМ.

Умовою успішного самостійного виконання цього завдання, що відповідає високому рівню є сформованість фразеологічних засобів у

імпресивному словнику та досвід використання найбільш уживаних із них в усному та писемному мовленні. Такого рівня виконання завдання не досягла жодна робота школярів експериментальної групи – 0%.

Достатній рівень виконання характеризується правильною побудовою трьох з чотирьох можливих речень із безпомилковим вибором із довідкового ряду різних за значенням фразеологізмів такого, що відповідає своїми семантичними ознаками вимогам вираження смислу висловлювання й оформленням цього висловлювання згідно граматичних норм – 24 роботи (23,08%).

Середній рівень якості учнівської роботи визначається правильною побудовою двох пар речень і двома помилковими, що пов'язується із неправильним вибором із довідкового ряду фразеологізму за семантичними ознаками, введення якого у контекст речення призводить до порушення логіко-смилових характеристик і можливості його розуміння взагалі. Наявні також помилки у граматичному оформленні речення – 48 робіт (46,15 %).

При низькому рівні спостерігається неможливість виконання завдання школярем – 32 роботи (30,77 %).

Кількісні результати виконання завдання у контрольній групі мають таку статистику: достатній рівень – 26 робіт (50,0 %); середній рівень 20 робіт (38,46 %); низький рівень – 6 робіт (11,54 %).

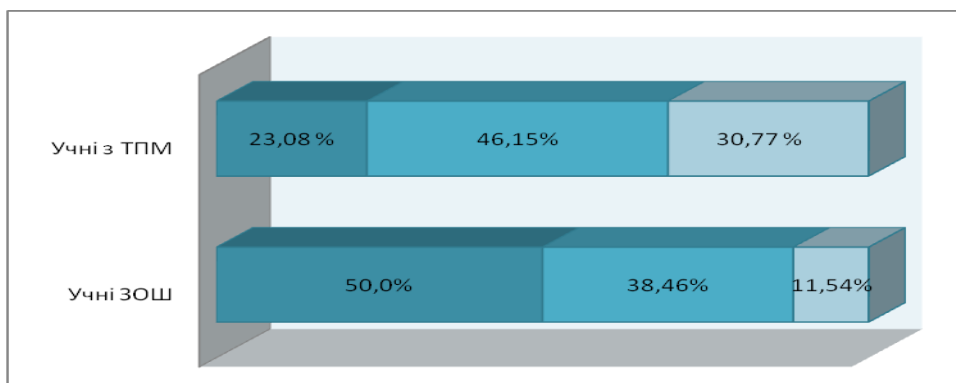


Рис. 4.1. Кількісні показники сформованості в молодших школярів навичок відбору фразеологізмів для побудови висловлювання (у %).

Якісний аналіз виявив, що в переважній більшості, діти із ТПМ не мають практичних навичок активного використання фразеологізмів при побудові висловлювань, що в ситуаціях спілкування експресивно характеризують вчинки, стани людей та побудови імперативних висловлювань із фразеологізмом.

Загальна кількість речень, утворених школярами обох груп, становить – 1248. Речень із правильно підібраними фразеологізмами – 756, із них – 264 (21,15 %) від усієї кількості утворено школярами із ТПМ, учнями ЗОШ – 492 (39,42 %). Речень, логіко-граматичний зміст яких порушено неправильно підібраним фразеологізмом, або введенням його без дотримання правил граматичної сполучуваності лексичних одиниць в українській мові, або із деформацією компонентів фразеологізму – 492, із них – 360 (28,85%) від усієї кількості зафіксовано у роботах школярів із ТПМ, 132 (10,58 %) – у роботах учнів ЗОШ.

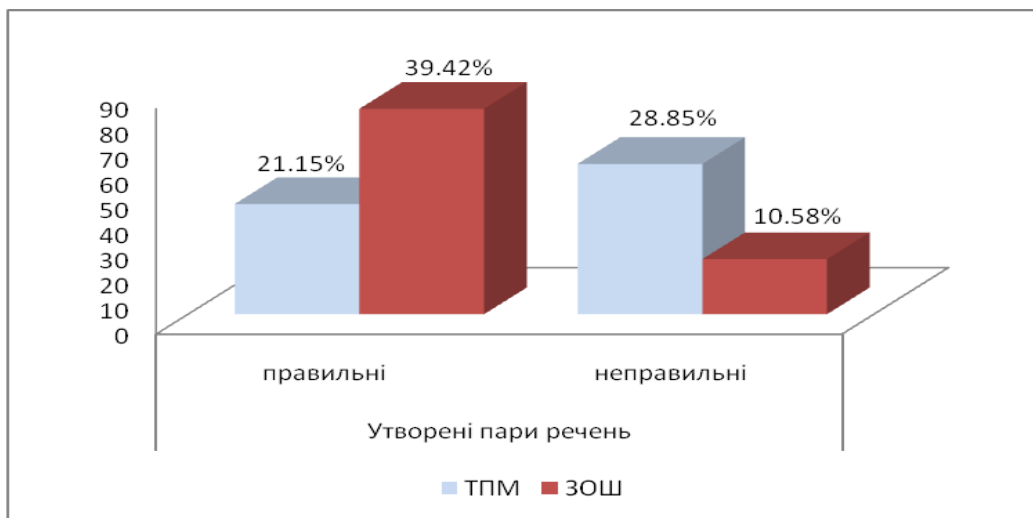


Рис. 4.2. Співвідношення утворених учнями із ТПМ та ЗОШ правильних та помилкових речень (у %).

Допомога шляхом надання довідкового мовного матеріалу була ефективною для учнів експериментальної групи, але в роботах допущені помилки, серед яких ми визначили типові:

1) учень здійснює правильний вибір фразеологізму із довідкового ряду за семантичними ознаками й дописує речення, але не змінює форму компонентів фразеологізму відповідно до правил граматичної сполучуваності слів в українській мові (*Напевне, подруги глек розбити. Що ж ти, Іванко, ні за холодну воду не братися*) – 36 (15 %) від кількості помилок, допущених школярами із ТПМ;

2) учень здійснює неправильний вибір фразеологізму із довідкового ряду, що призводить до порушення логіко-сміслових характеристик висловлювання в цілому й дописує речення без дотримання правил граматичної сполучуваності лексичних одиниць в українській мові (*Що ж ти, Іванко, не розводити кислиць. Мати дає пораду: „**Ні за холодну воду не братися**, доню, працюй старанно і не поспішай”*. *Що ж ти, Іванко, **душа в п'ятки втекла***) – 136 (56,67%) від кількості помилок, допущених школярами із ТПМ;

3) учень здійснює неправильний вибір фразеологізму із довідкового ряду, що призводить до порушення логіко-сміслових характеристик висловлювання і при його дописуванні деформує компоненти фразеологізму, незважаючи на його правильне написання у довідці (*Що ж ти, Іванко, **воду хлодну не братися**. Мати дає пораду: „**Не розводь**, доню, працюй старанно і не поспішай”*. *А у нашого Сашка **душа в п'ятки, кислиця***) – 20 (8,33 %) від кількості помилок, допущених школярами із ТПМ.

Декілька учнів повернули експериментатору картку із не виконаним завданням. Причина полягає або в не розумінні школярем завдання й мети своїх дій взагалі, і з довідковим матеріалом зокрема, або в не розумінні значення фразеологізмів, серед яких потрібно зробити правильний вибір, і усвідомлення школярем факту свого незнання. Отже, троє дітей експериментальної групи обрали за краще нічого не писати, аніж навздогад обирати із довідки один із пропонованих фразеологізмів. Такий варіант дій школярів у процесі експерименту ми кваліфікували як „відмова від

виконання завдання” і також наочно представили окремим блоком в діаграмі – 48 ( 20,0 %).

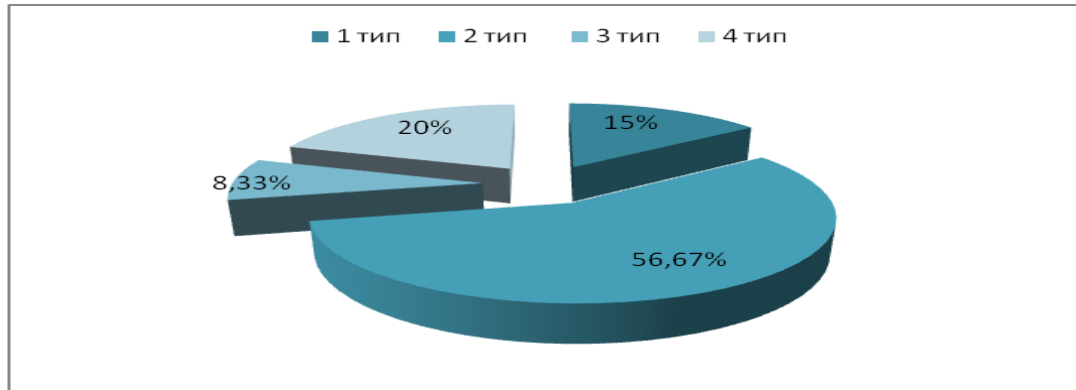


Рис. 4.3. Співвідношення помилкових рішень у виборі та формальному оформленні фразеологізму при побудові речення школярами із ТПМ (у %).

Слід зауважити, що окрім зазначених вище помилок при переписуванні фразеологізму із довідки у процесі виконання завдання, школярі із ТПМ допустили значну кількість дисграфічних помилок, які є наслідком несформованості фонематичних процесів, аналітико-синтетичних операцій із мовними одиницями різного рівня, аналіз яких не є предметом нашого дослідження.

Зовсім інший загальний результат якості виконання завдання було зафіксовано при аналізі робіт учнів контрольної групи. Надання довідкового мовного матеріалу з метою допомоги у виконанні завдання було ефективним для 50% школярів (26 робіт) із достатнім рівнем, які швидко дописали речення, зробивши правильний вибір фразеологізму із довідкового ряду із зміною форми його компонентів відповідно до правил граматичної сполучуваності слів в українській мові.

Деякі школярі контрольної групи також припустилися помилок, які ми спостерігали при аналізі робіт учнів із ТПМ. Але виявлена кількість таких помилок не дозволяє зробити висновок про їх типовість. Наявні у роботах помилки, крім зазначених вище, ми пов'язуємо із недостатнім засвоєнням знань та несформованістю умінь застосовувати морфологічний принцип

української орфографії на письмі та неуважністю школярів із низьким рівнем успішності у вивченні рідної мови. Дисграфічних помилок, що свідчать про порушення функціонування мовленнєво-мовного механізму, не допустив жоден учень загальноосвітньої школи.

Порівняльний аналіз якості виконання четвертого завдання школярами експериментальної та контрольної груп дозволяє зробити наступні узагальнення.

Зважаючи на об'єктивно зумовлений факт зміни культурно-мовного стереотипу представників сучасного українського етносу – соціального оточення, під впливом якого розвивається мова й мовлення дітей від народження й до початку їх систематичного навчання в школі, ми можемо в деякій мірі пояснити обмеженість представлення фразеологізмів у імпресивному та експресивному лексичному складі молодших школярів. Отже, навчально-методичне забезпечення навчання культури спілкування засобами фразеологізмів у початковій школі повинно максимально компенсувати прогалини у дотеоретичних спонтанних навичках їх активного вживання в мовленні дітей.

Мінімальні можливості школярів експериментальної групи в актуалізації наявних у текстах вправ шкільного підручника фразеологізмів для побудови власних висловлювань із експресивно-оцінювальною метою в ситуаціях спілкування, ми пов'язуємо не тільки із дисфункцією їх мовного механізму, але також і з не відповідністю існуючого методичного забезпечення пропедевтичного навчання фразеології в спеціальній школі.

Виконання завдання продемонструвало набагато нижчий рівень умінь школярів експериментальної групи ніж рівень умінь школярів контрольної групи (див. рис. 4.3). Надання довідкового мовного матеріалу з метою допомоги різко підвищило успішність виконання завдання дітей контрольної групи, оскільки вони застосували такі стратегії аналізу мовного матеріалу, у результаті яких самостійно виділені додаткові формальні та семантичні ознаки й опора на них сприяли правильному виконанню завдання. Надана

допомога позитивно вплинула на результати роботи лише 6 учнів експериментальної групи.

Стосовно труднощів школярів із ТПМ в операціях із фразеологізмами, які ми пов'язуємо із дією патологічних процесів у функціонуванні мовленнєво-мовного механізму, ми помітили деякі закономірності у специфіці допущених ними помилок. Окрім таких негативних внутрішніх факторів, як знижена увага до мовних явищ, особливості вербальної пам'яті та порушення операцій з мовними, зокрема лексичними знаками, виконання цього завдання висвітлює особливості в ланці програмування та синтаксичної організації висловлювання.

Відповідно до класифікації висловлювань, як „комунікації подій” і „комунікації відношень” за О. Р. Лурія [117], у нашому експерименті із чотирьох запропонованих дітям пар речень, „комунікація подій” передавалась двома парами: 1. *Блискавка спалахнула, грім загуркотів. А у нашого Сашка душа в п'ятки втекла.* 2. *Сьогодні Марійка та Леся разом приклади не розв'язували та не грали в садочку. Напевне, подружки глек розбили.* Школярі із ТПМ при побудові цих речень шляхом вибору потрібного фразеологізму не припустилися помилок. Усі зафіксовані помилки, кваліфіковані нами як „вибір будь-якого фразеологізму із порушенням логіко-сміслових характеристик висловлювання в цілому”, виявлені саме в реченнях, що передають „комунікацію відношень”: 3. *Старенька бабуся і сніданок приготувала й на городі упоралась. Що ж ти, Іванку, ні за холодну воду не берешся?* 4. *Шис Даринка та плаче: нитка плутається, голка пальці коле. Мама радить, не розводь кислиць, доню, працюй старанно і не поспішай.*

Можна висловити припущення, що комбінування мовних одиниць для передання послідовності явищ, за якими лежать процеси наочного мислення, виявились менш складними для молодших школярів із ТПМ. Відношення протиставлення, що фіксують логічні відношення й вимагають суміщення елементів обох висловлювань в єдиній симультанній схемі – більш



складними. Виявлені, і з таких позицій інтерпретовані спостереження, звичайно, вимагають перевірки шляхом спеціально спланованого для цього експерименту і не заперечують дії інших факторів. Але ми маємо урахувати виявлені факти, добираючи та структуруючи навчальний мовний матеріал і організацію діяльності з ним при розробці методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів.

**Завдання 5.** Визначення рівня дотеоретичних практичних узагальнень молодших школярів про зовнішню формальну структуру фразеологізмів, як цілісних лексичних одиниць, та розуміння їх значення, що не залежить від суми значень компонентів, які їх складають.

У п'ятому завданні необхідно було прочитати народні вислови з різним значенням, але з подібною формальною структурою, зумовленою спільністю одного компонента (*очі*), що повторюється в усіх пропонованих народних висловах, та визначити, про кого й у яких ситуаціях так говорять (*очі на лоба лізуть; очі на мокрому місці; очі розбігаються; очі розгорілись; очей не заплющив*). Після цього, дітям необхідно було скласти речення з кожним із фразеологізмів. Фразеологічний матеріал має досить високу частотність використання в актах спілкування сучасних українців і в їх компонентному складі відсутні архаїчні слова, незрозумілі дітям молодшого шкільного віку.

Кількісний та якісний аналіз учнівських робіт показав значні труднощі при розумінні загального смислу пропонованих фразеологізмів дітьми із ТПМ. Результатів виконання завдання із визначенням значення фразеологізмів, відповідно до українського мовного стандарту, побудовою із використанням фразеологізмів речень, що характеризуються зв'язністю, безпомилковою формально-граматичною та орфографічною оформленістю і утворюють адекватну смислову структуру, тобто відповідають **високому рівню**, представлено не було – 0 %.

**Достатньому рівню** відповідають 23 роботи – 22,12 %. Вони характеризуються помилковим тлумаченням значення одного з п'яти

фразеологізмів поданих поза контекстом та двох речень із використанням фразеологізмів, неправильно побудованих, з точки зору смислової структури.

**Середній рівень** продемонстрували 41 школяр із ТПМ – 39,42 %. Роботи цих школярів характеризуються помилковим тлумаченням трьох поданих поза контекстом фразеологізмів і трьох речень із використанням фразеологізмів, неправильно побудованих, з точки зору смислової структури.

Значну кількість становлять роботи з **низьким рівнем** виконання – 40 робіт, що відповідає 38,46 % і характеризується 4–5 помилками при тлумаченні значення фразеологізмів, поданих поза контекстом, і неможливістю самостійно побудувати речення.

У контрольній групі результати розподілились наступним чином: високий рівень – 10 робіт (19,23 %); середній рівень – 27 робіт (51,92 %); достатній рівень – 12 робіт (23,08 %); низький рівень – 3 роботи – 5,77 %.

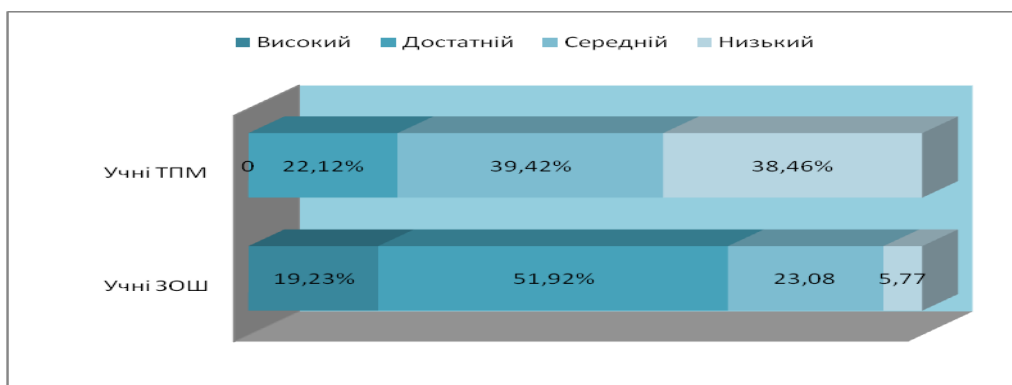


Рис. 5.1. Кількісні показники сформованості в молодших школярів практичних узагальнень стосовно формальних ознак та семантики фразеологізмів та умінь їх використання при побудові висловлювань (у %).

Якісний аналіз виявив у значній кількості дітей із ТПМ низький рівень дотеоретичних асоціативних узагальнень, побудованих на образних зв'язках за подібністю, тобто тих мовленнєво-мисленнєвих процесів, які є передумовою повноцінного практичного засвоєння таких лексичних одиниць, як фразеологізм. У нормі такі узагальнення починають

формуватися у дітей після чотирьох років, та поступово закріплюватися в досвіді використання мовних засобів у спілкуванні із дорослими [190].

Загальна кількість підібраних до фразеологізмів вільних словосполучень або речень, що пояснюють значення фразеологізму (наприклад, „*очі на лоба лізуть*” – „*так говорять про дуже здивовану людину*”), утворених школярами обох груп становить 780 мовних одиниць: 520 – у групі дітей із ТПМ і 260 – у контрольній групі. Правильних рішень у групі дітей із ТПМ – 194 (37,31 %), неправильних – 326 (62,69 %). У контрольній групі правильні рішення становлять 183 (70,38 %), неправильні – 77 (29,62 %).

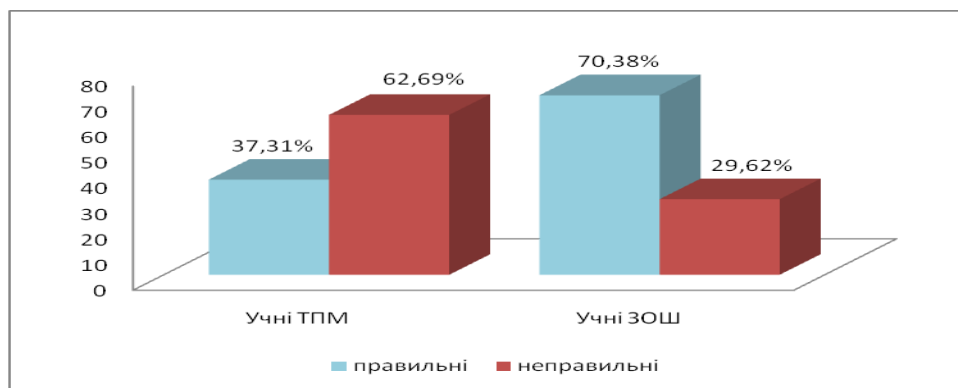


Рис. 5.2. Співвідношення правильних та помилкових рішень учнів із ТПМ та ЗОШ при семантизації фразеологізмів (у %).

Стосовно шостого завдання, загальна кількість речень, утворених із використанням фразеологізмів становить 780 одиниць: 520 – у групі дітей із ТПМ і 260 – у контрольній групі. Усього правильно побудованих речень, змістова сторона всіх елементів яких утворює адекватну смислову структуру, у групі дітей із ТПМ налічується 151 (29,03 %). Порухення синтагматичних та парадигматичних відношень елементів у побудованих висловлюваннях школярів із ТПМ, характеризує їх, як не відповідні кодифікованому літературному мовленню одиниці, і спостерігається у 369 (70,97 %) випадках. Як і при виконанні п'ятого завдання, логіко-семантичний зміст побудованих речень порушено неправильно підібраним фразеологізмом. У контрольній

групі кількість правильно побудованих речень становить 158 (60,77 %), неправильно побудованих – 102 (39,23 %).

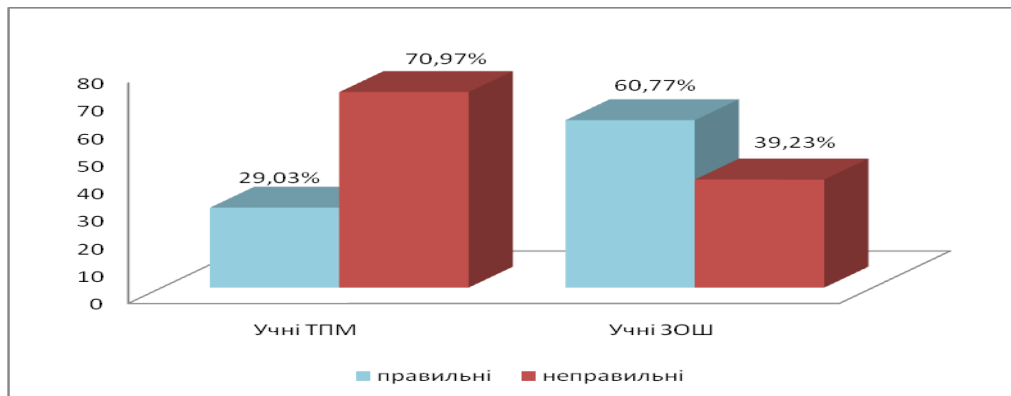


Рис 6.1. Співвідношення правильних та помилкових рішень учнів із ТПМ та ЗОШ при використанні фразеологізмів для побудови речень експресивно-характеризуючого змісту (у %).

У випадку фіксації експериментатором зовнішніх виявів негативної реакції на утруднення, у зв'язку із виконанням завдання в поведінці більшості дітей, та попереднє визначення результатів, як незадовільні, процедура констатувального експерименту передбачала вид педагогічної допомоги, який полягав у поясненні значення всіх пропонуваніх фразеологізмів і наданні можливості повторити спробу скласти речення. Ефективність такої допомоги виявилась незначною. Повторили спробу всі учні із ТПМ, але побудували лише по одному новому реченню, смислове й граматичне оформлення якого характеризувалось повторенням уже допущених помилок.

При побудові речень із використанням фразеологізмів школярами із ТПМ допущені помилки, серед яких ми визначили типові:

1) нерозуміння учнями значення фразеологізму, внаслідок чого при неправильному його використанні порушуються причинно-наслідкові відношення частин складного речення („Я хотів автобус, і очі розбігаються”) – 134 помилки (36,31 %);

2) буквальна інтерпретація фразеологізму („Коли я дивився на вогонь, у мене розгорілися очі”; „Коли я будував дім для птахів, у мене очі не заплющувалися”) – 148 помилок (40,11 %);

3) порушення порядку елементів у фразеологізмі при уведенні його до контексту („*очі розбігаються*” – „*розбіглися очі*”; „*очі на лоба лізуть*” – „*вилізли очі на лоба*”) – 33 помилки (8,94 %);

4) граматичні видозміни фразеологізму („*очі на лоба лізуть*” – „*очі на лоб вилізуть*”; „*очі розгорілися*” – „*очі загорілися*”) – 35 помилок (9,49 %);

5) заміна компонентів фразеологізму („*очі розгорілися*” – „*очі розігралися*”) – 19 помилок (5,15 %).

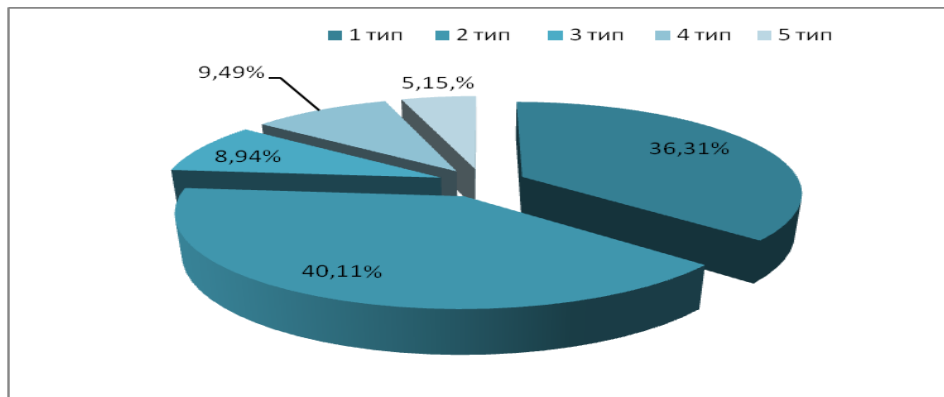


Рис. 6.2. Співвідношення допущених типів помилок при виконанні завдання (у %).

Слід звернути увагу на специфічність дій із діагностичним матеріалом учнів експериментальної групи при порівнянні із контрольною групою, що дає підстави для узагальнень стосовно операцій із фразеологізмами молодших школярів із ТПМ.

1) особливість способу тлумачення значення пропонованих фразеологізмів при виконанні п'ятого завдання молодшими школярами із ТПМ, який ми оцінили, як „правильна відповідь”, полягала у переважному використанні ними ізольованого дієслова, („*очі на мокрому місці*” – „*плаче*”; або поєднання дієслова із сполучним словом *коли*, наприклад, „*очей не*

*заплющувати*” – „коли працює”). Фразеологізм, у переважній кількості випадків, не еквівалентний окремому слову, і його семантизація може бути здійснена через побудову розгорнутого словосполучення, простого речення, або складнопідрядного речення. Такий підхід було успішно здійснено учнями контрольної групи, вони переважно давали розгорнуте тлумачення, яке містило у собі намагання дитини точніше передати своє відчуття глибинного смислу, додатковість значення („*очі на мокрому місці*” – „коли одна дівчинка завжди плаче, а інші – коли є причина”; „*очей не заплющувати*” – „у людини так багато роботи, що перепочити ніколи”), що і відповідає функції фразеологізму в мові – конкретизувати вже означені словом явища дійсності, давати їм образно-експресивну оцінку.

2) при складанні речень, як вимагало того завдання, семеро учнів із ТПМ (6,73 %) у побудованих конструкціях проігнорували фразеологізми, як мовні засоби для вираження певного експресивного навантаження. Незважаючи на вимоги завдання й на педагогічну допомогу, здійснену експериментатором шляхом застосування прийому усного пояснення значення фразеологізмів, ці діти у своїх реченнях не використали фразеологізм, а надали перевагу загальноновживаному слову. Наприклад, маючи можливість вибору із двох мовних засобів „*розгубитися*” (при виборі чогось) – „*очі розбігаються*”, учень складає речення: „*Коли я зайшов у магазин, я розгубився*”, яке не можна вважати помилковим, хоча й побудованим всупереч вимог завдання. У контрольній групі таких випадків не спостерігалось, школярі із зацікавленням вводили фразеологізм до складу речення.

3) особливості ставлення школярів із ТПМ до виконання завдання на утворення висловлювань із використанням фразеологізмів полягали в розгубленості дітей, небажанні експериментувати із мовними засобами, вважали за краще обрати для побудови речення більш просте, на їх погляд, загальноновживане слово, аніж фразеологізм. Так, при підведенні підсумків проведеного з діагностичною метою заняття, експериментатор ще раз

намагався звернути увагу учнів із ТПМ на призначення фразеологізму у спілкуванні, який перетворює наші звичайні діалоги із співбесідниками у влучні та дотепні. Для цього педагог здійснює порівняння трьох пар висловлювань про одні і ті самі явища, у яких одне речення пари побудоване із використанням фразеологізму, а друге – із використанням слова із нейтральним значенням. На запитання, яке висловлювання дітям більше сподобалось, більшість школярів із ТПМ відповіли, що друге висловлювання (без використання фразеологізму) краще, бо воно зрозуміліше. У контрольній групі всі діти, без винятку, висловили іншу думку: висловлювання із використанням фразеологізмів їм дуже сподобались, і вони будуть запам'ятовувати і вживати народні вислови у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Аналіз результатів виконання завдання дає підстави до наступних узагальнень

Усі типи допущених молодшими школярами із ТПМ помилок характерні для більш ранніх етапів мовного онтогенезу. Такі помилки можна спостерігати в усному мовленні дітей чотирьох–п'яти років із нормальним мовним розвитком [234]. Наявність цих помилок у мовленнєвій продукції дітей молодшого шкільного віку із ТПМ є свідченням грубого порушення процесів асоціативних узагальнень за подібністю, побудованих на образних зв'язках, що спричинено функціонуванням мовленнєво-мовного механізму на патологічній основі в цієї категорії дітей. Засвоєння ними й закріплення в активному словнику такого пласту лексики, як фразеологізми, у діяльності спонтанного міжособистісного спілкування без корекційного навчання за спеціальною методикою неможливе. Підтвердженням цього є низький ефект педагогічної допомоги, побудованої на прийомі словесного тлумачення значення фразеологізму, оскільки при повторній побудові речень школярами із ТПМ, кількість допущених помилок майже не зменшилась.

**Завдання 7.** Виявлення рівня сформованості умінь вибору експресивно-характеризуючих мовних засобів для означування, вербальної

оцінки рис характеру, вчинків персонажу та умінь редагування тексту, відповідно до поставленої мети.

Після читання тексту експериментатором та підготовчої бесіди, спрямованої на допомогу школярам в орієнтуванні у його змісті, надається завдання створити свою письмову розповідь. Але щоб її можна було із більшим зацікавленням читати і слухати, слід пригадати та доцільно вжити народні вислови при власній характеристиці хлопчика Іванка та оцінці його вчинків іншими персонажами. Учням рекомендувалось замінити в пропонованому тексті деякі слова або словосполучення самостійно підібраними народними висловами, при ускладненнях можна було скористатися довідковим матеріалом.

Ми не ставили своїм завданням виявлення у школярів умінь самостійного відтворення повної програми тексту із організованою в ньому сумою семантично необхідних речень та їх послідовності, застосування умінь поєднання речень у тексті різними лексико-синтаксичними засобами. Тому кожен із учнів отримав картку із надрукованим і щойно прослуханим та проаналізованим текстом, що давало можливість зосередитись на виконанні завдання, уникнути допущення граматичних та орфографічних помилок, бо, у разі потреби, дитина могла використати зразок правильного написання. Для нашого дослідження було важливим виявити рівень оволодіння значенням фразеологізмів, адже саме наявність таких знань була запорукою адекватних замінів мовних засобів, результатом яких повинен бути створений експресивний, оцінно-характеризуючий текст комунікативного спрямування.

Із п'яти передбачених для використання при письмовому творчому переказі фразеологізмів, що містилися у довідці, значення трьох з них уже повинно було бути засвоєним при роботі над вправами шкільного підручника (*бити байдики, замилувати очі, сидіти у печінках*). Із двома фразеологізмами проводились дії аналізу при виконанні попередніх діагностичних завдань (*бити байдики, теревені правити*). Значення



фразеологізму *і кравець, і жнець і на дуду грець*, на нашу думку, легко виводилось із контексту.

Кількісний аналіз результатів творчого переказу показав, що творчого переказу із використанням фразеологізмів із експресивно-характеризуючою конотацією, відповідно до реалізації смислової програми тексту, та безпомилковим застосуванням способів поєднання висловлювань різними лексико-синтаксичними засобами, правильним граматичним та орфографічним оформленням, який відповідав би високому рівню виконання завдання, в експериментальній групі не виявлено.

Творчих переказів, в основному, із доречним використанням фразеологізмів, але з наявністю однієї помилки, внаслідок неправильного вибору фразеологізму за значенням без урахування внутрішнього контексту речення та двох однотипних граматичних помилок, нараховано 16 (15,38 % від загальної кількості робіт школярів із ТПМ ). Це – **достатній рівень** виконання завдання. До **середнього рівня** ми віднесли 40 робіт (34,46 %). У них було по дві помилки, внаслідок неправильного вибору фразеологізму за значенням без урахування внутрішнього контексту речення й по три граматичні помилки. 48 робіт експериментальної групи (46,16 %) оцінено як **низький рівень**. У них школярі показали часткові уміння письмової репродукції тексту, не змогли використати зразок цільного та зв'язного повідомлення, виявили значні ускладнення в мовній організації тексту, нерозуміння значення та функціонально-стилістичних особливостей фразеологізму як мовного засобу взагалі.

Слід зазначити, що дисграфічні помилки, допущені внаслідок недостатньої сформованості процесів фонемного розпізнавання, порушень мовного аналізу та синтезу не враховувались при віднесенні якості виконання завдання до певного рівня.

Кількісний аналіз робіт, виконаних молодшими школярами контрольної групи, показав не дуже високі, але значно кращі результати.

Високого рівня виконання завдання досягли 12 учнів (23,08%). У цих роботах представлений текст, який характеризується самостійним творчим переданням смислової програми, безпомилковим граматичним та орфографічним оформленням, доцільним використанням фразеологізмів із експресивно-характеризуючою конотацією. 10 робіт (19,23%) ми оцінили як достатній рівень. Ці діти здійснили правильну заміну вільного словосполучення фразеологізмом із синонімічним значенням, але така заміна була лише однією із п'яти можливих. Також вони допустили по одній–дві граматичні помилки. До середнього рівня ми віднесли роботи, у яких, поряд із однією правильною заміною вільного словосполучення фразеологізмом із синонімічним значенням, були 1-2 помилки, внаслідок неправильного вибору фразеологізму за значенням, що порушувало логіко-сміслові ознаки висловлювання. Також ці учні допустили граматичні помилки, але їх кількість не перевищувала трьох. Отже, 18 учнів (34,61%) досягли середнього рівня виконання завдання. 12 учнів (23,08%) виконали завдання відповідно до низького рівня.

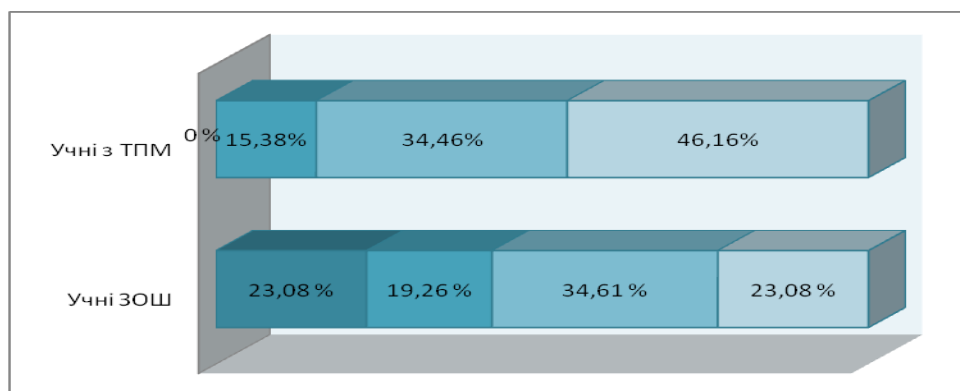


Рис. 7.1. Кількісні показники сформованості навичок відбору фразеологізмів з метою експресивно-оцінної характеристики персонажу при творчому переказі тексту (у %).

У процесі якісного аналізу результатів творчого переказу із використанням фразеологізмів експресивно-характеризуючого змісту, ми здійснили угруповання допущених школярами із ТПМ типових помилок.

1. Порушення логіко-сміслових ознак висловлювання, внаслідок неправильного вибору фразеологізму за значенням (*Иди на городі мамі допомагай замість того, щоб тут сидіти у печінках. Ішов би ти мамі допомагати, замість того, щоб тут розваги вести і кравець, і жнець, і на дуду грець.* ) та ін. – 284 (54,62%).

2. Заміна компонентів фразеологізму іншими словами, суб'єктивно більш конкретними й відомими молодшому школяру із ТПМ, але без урахування ним відсутності смислового зв'язку між словом-замінником та іншими словами у межах висловлювання (*ішов би ти сидіти у печках; нічого корисного не робив, а тільки бив байки; прокидався пізно і теревені вправи; замальовував очі та ін.*) – 28 (5,39%).

3. Порушення цілісності компонентного складу фразеологізму (*і грець, і женець, і на дуду грець; і жнець, і на дуду гравець; і кравець, і жинець*) – 20 (3,85%).

4. Використання в межах одного речення поряд із вільним сполученням слів або стилістично нейтральним словом також фразеологізму із близьким значенням (*розповіді усім набридли сиділи в печінках; іди допомагати замість того, щоб пусті розмови вести теревені правити; тільки бив байдики нічого не робив; у вигаданих історіях він був і сміливим, і кравець, і жнець, і на дуду гравець, і винахідливим; розповідав про себе вигадані історії замилювати очі; нічого не робив тільки байдики бити бив*) – 64 (12,30%).

5. Незрозумілим компонентам фразеологізмів *байдики бити, теревені правити* (*байдики та теревені*) приписується суб'єктивний смисл і школярі вводять їх у речення як самостійні слова без урахування відсутності смислового зв'язку між ними у межах утвореного речення (*Ішов би ти на городі теревені правити, замість того щоб...; Краще б ішов мамі*

*допомагати теревені правити...; Краще б теревеню правив, чим тут нічого не робити...; ...прокидався рано і бив байдики, а потім ішов замилювати очі...; ішов би на теревені правити...)* – 20 (3,85%).

б. При редагуванні тексту відповідно до завдання, школярі автоматично переносять записані в початковій формі мовні засоби із довідкового матеріалу у зв'язне висловлювання й не здійснюють необхідних формальних змін компонентів фразеологізмів, згідно граматичних закономірностей зв'язку слів в українській мові (*Днями нічого корисного не робив, тільки бити байдики. Зустрівши знайомих, зупиняв їх і замилювати очі. Розповіді Іванка скоро всім сидіти у печінках.*) – 64 (12,30 %).

Нерозуміння мети, за якою потрібно внести зміни в заданий текст і смислу своїх дій із пропонуваним довідковим матеріалом, призводить до механічного переписування школярами тексту з дописуванням у кінці кожного речення одного з фразеологізмів, відповідно до порядку подання його у довідці – 40 (7,69 %).

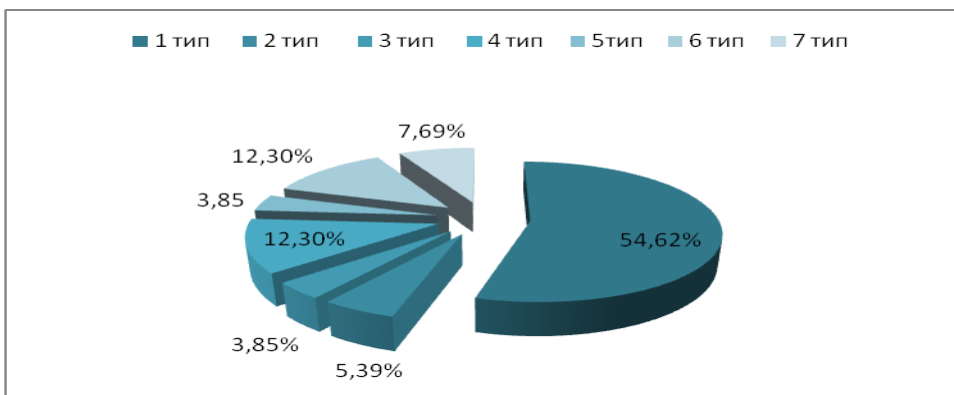


Рис. 7.2. Співвідношення кількісних показників помилкових рішень у виборі та формальному оформленні фразеологізму при творчому переказі тексту (у %).

Аналізуючи характер помилок, допущених школярами контрольної групи, слід зауважити, що серед них теж зустрічаються такі, які виявлені в роботах учнів експериментальної групи, але наявна кількість таких помилок не дає підстав вважати їх за типові:

– порушення логіко-сміслових ознак висловлювання, внаслідок неправильного вибору фразеологізму за значенням – 2 помилки (*За те, що всім ці історії набридли, він почав теревені правити*);

– використання в межах одного речення поряд із вільним словосполученням також і фразеологізму із синонімічним значенням – 2 помилки (*Зустрівши знайомих, зупиняв їх і розповідав про себе історії замилював очі*);

– порушення стійкості компонентного складу фразеологізму та заміна формальних ознак одного із компонентів і, відповідно, порушення його значення – 2 помилки (*Іванко нічого не хотів робити, тільки замилював очі на справу*);

– при редагуванні тексту здійснюється запис мовного засобу в початковій формі без необхідних формальних змін компонентів фразеологізму, згідно граматичних закономірностей зв'язку слів в українській мові – 2 помилки (*Днями нічого корисного не робив, тільки теревені правити*).

Віднесення результатів шести робіт до низького рівня в контрольній групі ми здійснили на тій підставі, що в них не було виконаним провідне завдання – здійснити при переказі тексту заміни слів або словосполучень народними висловами для влучної образної характеристики рис характеру персонажу та оцінки його вчинків. Двоє учнів здійснили звичайне переписування наданого їм зразка першого варіанту тексту, четверо зробили письмовий переказ, але не використали фразеологізми. Такий підхід школярів до виконання завдання можна пояснити дією двох факторів:

– нерозумінням змісту самого завдання і своїх дій для його виконання;

– відсутністю знань про значення фразеологізмів, поданих у довідці, критичне усвідомлення учнем власного незнання й вибір свого шляху для виконання завдання – самостійний переказ тексту без використання фразеологізмів.

Учні контрольної групи, які досягли високого та достатнього рівнів виконання завдання, окрім запропонованих у довідці, успішно використали ще й інші фразеологізми при редагуванні тексту, що свідчить про активне їх функціонування у мовленні дітей у актах спілкування (*Не переливай із пустого в порожнє, краще мамі допоможеш. Ішов би на городі працювати, замість того, щоб з пустого в порожнє переливати. Іванко прокидався пізно, і за холодну воду не брався, тільки розваги шукав.*). Двоє учнів запропонували оригінальний варіант історії про Іванка – перетворили його в чемного, працюючого хлопчика й у своєму тексті доцільно використали фразеологізми (*Іванкові ніколи було байдики бити – треба і зарядку зробити, і книжки почитати, і мамі допомогти. Молодець, Іванко! Тепер ти не теревені правиш, а добрі справи робиш.*) Такого підходу до створення тексту й перебору мовних засобів, відповідно до поставленого завдання, у групі дітей із ТПМ ми не спостерігали.

## Висновки до розділу 2

Зважаючи на той факт, що виконання завдання школярами обох груп відбувалось у однакових умовах, низьку успішність робіт школярів із ТПМ, порівняно з їхніми однолітками, що мають мовленнєву норму, можна пояснити дією переважно двох факторів.

1. Формування компонентів мовленнєвої системи в умовах порушених механізмів мовленнєвої діяльності зумовлює якісну й кількісну недостатність імпресивного та експресивного словника, одного із суттєвих симптомів недорозвитку мовлення, а також неповноцінність мовного досвіду, негативний вплив якого позначається на низьких результатах виконання діагностичних завдань молодшими школярами із ТПМ. Це особливо простежується при порівнянні із результатами робіт, виконаних в таких же умовах учнями із мовленнєвою нормою. Сформований при нормальному онтогенезі достатній лексичний запас різноманітних мовних засобів і досвід

його використання в спонтанному мовленні допускає автоматичний перебір їх варіантів при побудові висловлювань у ситуаціях спілкування, у чому ми мали можливість пересвідчитись, визначаючи високий та достатній рівні операцій із фразеологізмами при виконанні діагностичних завдань школярами контрольної групи.

2. Оволодіння значенням фразеологізмів поза контекстом та ситуацією спілкування у процесі пропедевтичного навчання в початковій школі не сприяє засвоєнню їх значення учнями із ТПМ, отже, й унеможливорює адекватне використання їх у власному мовленні у процесах комунікації. Проста стимуляція дітей використовувати народні вислови для виразнення мовлення негативно позначилась на результатах виконання творчого завдання. Без попередньої спеціальної організації діяльності із засвоєння соціально-культурного значення цих мовних засобів, намагання дітей застосувати народні вислови призвели до порушень логіко-сміслових характеристик зв'язного тексту. При аналогічних утрудненнях, школярі контрольної групи використали інтуїтивно-пошукові стратегії, такі як: опора на контекст, формальні ознаки мовного засобу, використання мовних ключів із поєднанням знань про мовні явища, що виявилось суттєвим для успішного виконання завдання.

3. Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів можна забезпечити за умови розробки й застосування спеціальної методики, система методів та прийомів якої буде модифікована із урахуванням закономірностей цілеспрямованої корекції й розвитку мовленнєвої системи школярів, що функціонує на патологічній основі, та з урахуванням виявлених у дітей із ТПМ у процесі констатувального експерименту особливостей операцій із фразеологізмами – складними за семантичною та формальною структурою засобами мовленнєвого спілкування.

**РОЗДІЛ 3**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ**  
**КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО**  
**ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ**  
**ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

3.1. Теоретичні передумови формувального експерименту.

Пропонована методика спрямована на оптимізацію процесів оволодіння молодшими школярами із ТПМ функціонально-стилістичним експресивним значенням поширених у мовленнєвому обігу фразеологізмів для їх використання при побудові висловлювань з метою надання образних характеристик явищам дійсності, експресивної оцінки емоційних станів і поведінки людей у ситуаціях спілкування; на формування комунікативних умінь, відповідно до національних культурних традицій при вивченні української мови, як навчального предмету, із подальшим вільним переходом до використання цих умінь у позанавчальних обставинах при орієнтуванні й вирішенні проблемних завдань реальної соціальної діяльності. Ефективність розробленого варіанту навчання ми визначимо в умовах формувального експерименту.

Організація формувального етапу експерименту підпорядковується наступним вихідним положенням:

1. Вибір змісту навчального матеріалу зумовлений необхідністю залучення дитини до культурного досвіду нації, закріпленому в традиції спілкування, засобами якого виступають фразеологізми в системі різнорівневих мовних знаків.

2. Суттєву інтегральну частину спілкування становлять орієнтувальні процеси, які диктують вибір модальності, стилю мовлення, довільний вибір структури висловлювання, варіанти невербальної поведінки й мовних засобів. Отже, на першому етапі навчання особливу роль відіграє організація орієнтувальної діяльності школярів із ТПМ у смисловій



спрямованості текстів комунікативного спрямування через колективне розв'язання проблемних завдань.

3. Оволодіння дитиною значенням фразеологізму та його функціонування як засобу мовленнєвого спілкування відбувається на різних рівнях усвідомлення при взаємодії перцептивного, когнітивного та емоційно-оцінювального досвіду. Таким чином, зміст навчального матеріалу повинен бути представленим як об'єкт для оцінювання, у світі ціннісних орієнтацій і практичної спрямованості, а система прийомів навчальної методики має бути націленою на формування образів явищ оточуючої дійсності та мовних знань.

4. Засвоєння фразеологізму як мовного засобу лексичного рівня відбувається через організацію послідовних довільних дій школяра на синтаксичному рівні, отже, мінімальними одиницями аналізу повинні виступати речення й текст, оскільки додатковий смисл та стилістичний потенціал фразеологізму розкривається в оточенні інших мовних знаків, мовному контексті.

Програма формувального експерименту включає:

- вибір методів навчання, як результат вивчення та узагальнення вітчизняного та зарубіжного теоретико-методичного надбання із проблеми, аналізу факторів, що мають вплив на реалізацію цілей навчального процесу, визначення серед них провідних і другорядних та системних зв'язків між ними, нашої методологічної позиції, в основі якої діяльнісна та корекційно-розвивальна концепції навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку (В. І. Бондар, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет);

- виокремлення, обрання й представлення у певній системі прийомів, здатних забезпечити ефективність навчання при зазначених програмовими вимогами цілях формування культури спілкування в початковій школі й особливостях навчального процесу, зумовленого необхідністю проведення корекційних заходів, обов'язкових при ТПМ;

- визначення змісту навчального матеріалу, розробку структурних елементів занять, прийомів організації спілкування, послідовності дій учнів та критеріїв вибору педагогом видів і форм роботи в кожному окремому випадку при плануванні та проведенні уроку та процесу поетапного експериментального навчання у групах молодших школярів із ТПМ в цілому;
- здійснення аналізу ефективності системи роботи із формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів в рамках пропонованої методики;
- рекомендації до застосування розробленої методики у шкільну практику за умови одержання підвищених результатів формування культури спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів.

Мета та умови реалізації експериментальної програми зумовлюють постановку наступних завдань:

- виокремити прийоми та організувати експериментальне навчання із формування культури спілкування засобами фразеологізмів, що в рамках певної методики дозволить максимально задіяти мотиваційні, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові та смислові сфери особистості молодших школярів із ТПМ;
- забезпечити засвоєння учнями комунікативних, мовленнєвих і мовних знань із урахуванням вікових особливостей їх мисленнєвої діяльності, попереднього пізнавального й мовленнєвого досвіду, закономірностей сприйняття та породження висловлювань із урахуванням відхилень у функціонуванні дій та операцій з мовними одиницями, характерними для порушень мовленнєвого розвитку;
- забезпечити умови для формування уявлень у молодших школярів із ТПМ про функціонально-стилістичну роль фразеологізмів у процесах спілкування, що становить собою передумову довільного вибору мовних засобів при породженні висловлювань, у залежності від особливостей комунікативної ситуації;

– у систематизації запланованого для засвоєння молодшими школярами необхідного мінімуму фразеологізмів, як мовних засобів спілкування, одночасно керуватися й етнічними традиціями й вимогами сучасного українського суспільства;

– організувати довільну, намірену, поетапну діяльність молодших школярів із ТПМ з навчальним матеріалом для корекції дефектних і розвитку збережених мовних і мовленнєвих операцій із переведенням їх в усвідомлені уміння активного використання фразеологізмів для забезпечення нового рівня практики мовленнєвого спілкування та обміну інформацією в різних ситуаціях і з різними цілями.

Закономірним на цьому етапі нашого дослідження є вибір адекватних методів навчання, у зв'язку з чим було здійснено аналіз відповідної літератури, присвяченої характеристиці їх змісту та існуючим класифікаціям [8, 30, 32, 85, 112, 125, 128, 129, 176, 185, 205 ]. Оскільки наша методика, окрім загальної мети навчання мови, такої як формування мовленнєвої діяльності засобом якої є мова, передбачає корекційні цілі й розробляється із урахуванням особливостей психічного й мовленнєвого розвитку молодших школярів із ТПМ, доцільно зробити посилання на В. В. Тарасун, як автора перспективної вітчизняної концепції навчання й виховання школярів із тяжкими порушеннями мовлення [208]. Автор здійснює критичний аналіз існуючих класифікацій методів навчання із урахуванням мети, завдань, специфіки корекційного процесу та контингенту учнів у спеціальній школі, обґрунтовує свої висновки щодо переваг, недоліків окремих методів і шляхів їх подолання відповідно до положень методологічної основи спеціальної педагогіки [28, 67, 132, 161, 183, 189, 223, 233, 246]. Керуючись точкою зору автора логодидактики на проблему методів у корекційному навчанні та метою й завданнями методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, ми здійснюємо вибір методів, застосування яких, згідно наших передбачень, дасть найбільший ефект у зазначених умовах.

У термінології розробленої Ю. К. Бабанським класифікації основних груп методів організації навчально-пізнавальної діяльності в аспекті передання та сприйняття навчальної інформації найбільшу дієвість, на нашу думку, представляє практичний метод [8], який характеризується принципом комунікативності.

Принцип комунікативності передбачає природність діяльності спілкування для формування у молодших школярів із ТПМ комунікативних, мовленнєвих навичок та умінь, стимулює засвоєння мовних засобів, зокрема фразеологізмів, як невід'ємної складової лексичного запасу. Ситуації розуміння та спілкування містять когнітивні операції, процеси пам'яті, об'єднані завданням виділення не просто значень окремих слів, але і смислу повідомлення в цілому. Застосування практичного методу з метою формування умінь мовленнєвої комунікації, уточнення значень, поповнення словника за умови нормального розвитку дитини успішно вирішуються в ході шкільного навчання відповідно до існуючого програмно-методичного забезпечення.

Урахування негативної дії порушень мовлення на процеси розвитку спілкування школярів із ТПМ вносить особливості в застосуванні практичного методу в пропонованій методиці навчання цієї категорії дітей. При збереженості смислового рівня побудови висловлювання в молодших школярів із ТПМ [7, 97, 117, 210, 245], який спрямовується мотиваційними, когнітивними невербальними процесами і сприяє позитивному прогнозу цілеспрямованого розвитку умінь комунікації у дітей із ТПМ. З метою попередження гальмуючої дії первинного формально граматичного дефекту на ефективність розвитку культури спілкування у молодших школярів з ТПМ і для реалізації високого потенціалу застосування практичного методу, при розробці нашої методики поряд з принципом комунікативності ми керуємося принципом усвідомленості. Отже, застосування в методиці практичного методу, який характеризується принципом комунікативності, ми розуміємо не як винятково усне спілкування у процесі навчання, але як організацію

свідомої пізнавальної діяльності учня для оволодіння операціями із засобами спілкування – фразеологізмами. Підпорядкування принципу усвідомленості означає, що система мови в цілому й семантичний її компонент зокрема, засвоюються тільки шляхом усвідомлення.

Таким чином, провідним методом нашої експериментальної методики формування культури спілкування у школярів молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів ми обираємо практичний метод, який підпорядковується методичним принципам комунікативності й усвідомленості.

У логічному аспекті, ми надаємо перевагу застосуванню дедуктивного методу [39, 96, 208, 210, 247]. Від формування у школярів із ТПМ уявлень про типові ситуації спілкування та їх обов'язкові компоненти, формування поняття про мовленнєве повідомлення, його синтаксичну організацію та зміст, до виділення мовних засобів і презентацію серед них найуживаніших у мовленнєвих висловлюваннях фразеологізмів, визначення їх значення та експресивно-оцінювальної стилістичної ролі – така логіка навчальної діяльності учнів (від більш загального знання до конкретного) при формуванні усвідомлених знань про предмет навчання.

Інформаційно-пошуковий метод (М. С. Вашуленко, І. С. Марченко, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет) ми вважаємо найбільш доцільним в аспекті особливостей організації пізнавальної діяльності молодших школярів із ТПМ для реалізації мети й завдань експериментальної методики [39, 123, 208, 210, 247].

Можливості аналізу властивостей лексичної одиниці в реченні, художньому тексті передбачають необхідність звернення дитини до вже набутих знань – як спонтанних практичних узагальнень, так і знань, отриманих у процесі цілеспрямованого навчання. Дані констатувального експерименту свідчать про надзвичайно низький рівень дотеоретичних узагальнень молодших школярів із ТПМ про функціонально-стилістичну роль фразеологізмів у актах спілкування, а методика пропедевтичного

навчання фразеології недостатньо розроблена для цілей корекції, і, як наслідок, уміння та навички учнів із ТПМ не відповідають освітнім стандартам у сфері фразеології. Ці вихідні факти зумовлюють необхідність таких прийомів організації діяльності школярів із усними та писемними повідомленнями, які через спостереження та орієнтування в загальному смислі повідомлень стануть основою для виявлення факту існування в мові „народного вислову” із його конкретним внеском у характеристику та оцінку ситуації повідомлення, і, таким чином, засвоєння значення нової для молодших школярів із ТПМ мовної одиниці – фразеологізму в контексті мовленнєвого спілкування. Такий шлях отримання знань у нашій методиці відповідає психологічним вимогам (Л. Й. Айдарова, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтєв, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет), серед яких головним є введення в навчальну програму аспекту діяльності, дій школярів, успішній реалізації якої в найбільшій мірі відповідає інформаційно-пошуковий метод [2, 3, 45, 47, 52, 81, 110, 208, 226, 247, 248].

Таким чином, за обраними нами методами стоїть конкретна методологічна база – теорія діяльності, вітчизняна теорія навчання та виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку, концепція навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Відповідно до існуючих у психології положень про трьохфазну структуру будь-якого акту діяльності, що містить етапи орієнтування і планування, реалізації й контролю (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), здійснення акту мовленнєвого спілкування представляє собою послідовне розгортання мотиваційних, мисленневих, семантичних, граматичних, акустико-артикуляційних процесів і регулюється соціальними й особистісними факторами [51, 172]. Формування уявлень про культуру спілкування в цілісності та єдності його структурних компонентів і, відповідно, комунікативних, мовленневих і мовних умінь для

повноцінного спілкування в молодших школярів із ТПМ представляє складне методичне завдання, тому в даних умовах і при середньому та низькому рівнях мовленнєвої здібності цієї категорії учнів доцільним також є фреймовий підхід (М. Мінські, Ч. Філмор, Ю. Чарняк), модифікація якого для застосування в практиці навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у вітчизняній корекційній педагогіці здійснена В. В. Тарасун [208, 220, 236, 255, 256, 259]. За допомогою фреймів здійснюється формалізований опис діяльності людини в контексті ситуації, і потенційні значення слів, словосполучень, речень, текстів співвідносяться зі сценами, розкриваються у взаємодії з контекстом або фреймом. Фрейми здатні продуктивно впливати на семантику образу ситуації, що виникає у слухача.

Зважаючи на вищезазначене, система організації навчальної інформації у нашій методиці повинна відповідати дотриманню наступних умов:

- навчальна інформація повинна бути цілісним відображенням об'єкту дійсності, що вивчається – культури міжособистісного й ділового спілкування, відповідно до українських національних традицій;
- навчальна інформація повинна мати закономірності;
- інформація повинна бути структурована у відповідності до структури внутрішньої діяльності учня молодших класів.

Динаміку формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку засобами фразеологізмів у рамках нашої методики ми розглядаємо як поступовий процес поетапного переходу від одного рівня засвоєння знань до іншого, у якому кожному з рівнів відповідає певний вид діяльності школяра:

- мотивація й орієнтувальні дії;
- алгоритмічні дії;
- продуктивні дії.

Наші переконання в доцільності такої поетапності є наслідком аналізу теоретичного підґрунтя, у якому намічено напрямки вирішення проблеми

підвищення цінних якостей знань школярів та погляди науковців на критерії об'єктивності оцінювання результатів засвоєння знань і умінь (С. П. Баранов, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін та ін.) [14, 17, 45, 47, 76, 81, 112, 185, 248]. В основу пропонуваного вище етапів формування діяльності мовленнєвого спілкування покладено модель засвоєння знань, умінь та навичок В. В. Тарасун, розроблену відповідно до принципів спеціальної педагогіки і специфіки корекційного процесу в навчальних закладах для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Ця модель побудована на урахуванні характеру розумової діяльності молодших школярів із ТПМ й типів розумової діяльності: пасивно-репродуктивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний [208, с. 126–128]. Такий підхід дозволяє оцінити міру досягнень поставленої мети, одержати надійні дані про результативність окремих етапів експериментального навчання, забезпечити ефективний контроль.

Організація поетапної навчальної діяльності в рамках нашої методики підпорядковується меті формування й керування усвідомленими послідовними діями молодших школярів із ТПМ з мовним матеріалом, які забезпечують формування культури мовленнєвого спілкування:

- дії орієнтування в змісті комунікативної ситуації, як цілісному соціально-психологічному явищі й побудові різних типів мовленнєвих висловлювань відповідно до завдань спілкування;

- дії змінювання, через які дитині відкривається наявність у мовленні нового лінгвістичного об'єкту – фразеологізму у формальній єдності його компонентів;

- дії порівняння, які відкривають школяру семантичні властивості фразеологізму в художньому контексті або в ситуації спілкування, коли через підстановку синоніму-фразеологізму у висловлювання можна спостерігати ті стилістичні зміни, які вносить



фразеологізм, що можливо тільки через наявність хоча б двох співвідносних форм;

- дії заміни слів і вільних словосполучень синонімом-фразеологізмом і спостереження за змінами смислу речення в цілому в результаті такої заміни, усвідомлення експресивно-оцінної функції нового мовного засобу в мовленні;

- мовленнєві дії планування, контролю та рефлексії, оцінка того, наскільки вдало використовується обраний мовний засіб для розв'язання поставленого комунікативного завдання;

- дії з лінгвістичного аналізу мовних засобів у єдності їх формального вираження й лексичного значення.

Способом управління формуванням зазначених дій та операцій (умінь та навичок) є вправи, тому в значній мірі ефективність експериментальної методики залежить від оптимальної в умовах корекційного навчання організації системи вправ. Ефективність реалізації молодшими школярами із ТПМ акту спілкування на фронтальних та індивідуальних заняттях із подальшим перенесенням набутих умінь для вирішення соціальних потреб забезпечується розробкою і застосуванням трьох типів вправ:

- мовленнєві, спрямовані на формування дій сприйняття, говоріння, побудови і аналізу висловлювань, текстів, просодичного рівня – темпу, ритму, інтонування в експресивній функції;

- мовні, спрямовані на уточнення мовних засобів і оволодіння необхідним для молодшого школяра мінімумом знань про фразеологізми, як функціонально-спеціалізовані мовні засоби, усвідомлене засвоєння яких через організацію синонімічних угруповань з подальшим активним використанням забезпечить функціонально-стилістичну та експресивну різноманітність мовлення;

- комунікативні, спрямовані на формування спілкування через єдність мотивів, мети, орієнтувальних і виконавчих дій, які підпорядковуються когнітивній, ігровій, естетичній мотивації.

Методика викладання української мови в початковій школі визначає наступні напрямки роботи над уточненням і розширенням словника молодших школярів: лексичний аналіз мови художнього твору, з'ясування значення слів, добір слів із певним значенням, уведення поданих слів у речення або тексти. Для пояснення семантики незрозумілих абстрактних слів пропонуються два способи. Перший – використання контексту, який здійснюється застосуванням таких прийомів, як самостійне пояснення значення слова учнями, конкретизація не зовсім точно поясненого учнями на основі контексту значення слова, введення невідомого слова в контекст. Другий, найпоширеніший у шкільній практиці спосіб, тлумачення слів, коли вчитель вдається до ряду прийомів: розчленування загального поняття на часткові, підведення часткових понять під загальні, розгорнутий опис, добір слів-синонімів, добір антонімів, пояснення шляхом перекладу, з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів [128, с. 130–131].

Систему прийомів із засвоєння значення фразеологізмів з урахуванням їх формальних особливостей та складної семантичної структури пропонує до впровадження у середній школі В. Д. Ужченко [213] і модифікує для реалізації мети і завдань пропедевтичного навчання у початковій ланці Л. О. Соловець [192]. Автор здійснює такий розподіл прийомів: прийоми семантизації (синонімічне, антонімічне, контекстуальне, описове тлумачення, перекладна семантизація, етимологізація, семантизуюча ілюстративність, робота зі словником), прийоми формування умінь та навичок, серед яких переважають прийоми добору фразеологізмів за різними ознаками, а також прийоми розмежування фразеологізмів-синонімів і фразеологізмів-варіантів, відшукування фразеологізмів і з'ясування їх ролі у текстах, конструювання речень з фразеологізмом, порівняльна характеристика фразеологізмів, аналіз тексту з етимологізованим фразеологізмом, добір

малюнків до фразеологізмів, відтворення тексту з описовим тлумаченням значення фразеологізму, виписування словникової статті та ін. [192].

Одна із цілей експериментальної програми – формування у молодших школярів із ТПМ уміння довільно, контролювано виконувати дії з побудови експресивно-оцінного мовленнєвого висловлювання в ситуації спілкування. Цього досягаємо шляхом алгоритму лінгвістичного аналізу, виокремленню й усвідомленню лексичних значень як функціональних характеристик окремих сегментів висловлювань – фразеологізмів.

Отже, система прийомів для розкриття змісту предмету навчання – процесу спілкування, діяльності спілкування підпорядковується послідовності розумових дій (П. Я. Гальперін):

- формування орієнтувальної основи дії;
- оперування з матеріальними предметами;
- дії змінювання й порівняння в мовленнєвому плані;
- опрацювання дій в розумовому плані [226].

На етапі орієнтування необхідно виокремити характерні ознаки об'єкту, що вивчається – комунікативної ситуації. Провідним є прийом моделювання семантичного ядра тексту, за допомогою якого формується образ ситуації, взаємовідношення її компонентів і дій персонажів у цій ситуації. Також, в залежності від етапу навчання, застосовуються прийоми репродуктивного відтворення тексту, конструювання тексту за планом, трансформації тексту із використанням фразеологізмів, відповідно до поставленого завдання, імітації просодичних компонентів висловлювання.

Робота з окремим висловлюванням відбувається в єдності формально-граматичного, семантичного та інтонаційного боку і підпорядковується головному завданню навчання синтаксису. Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності, це завдання полягає у „формуванні уміння оперувати з елементами програми, тобто довільно змінювати їх номенклатуру й послідовність у залежності від „зовнішніх” і

„внутрішніх” умов, від контексту, ситуації з однієї сторони, з іншої – від функціонального навантаження цих елементів” [107, с 246]. У рамках нашої методики для усвідомлення молодшими школярами із ТПМ функціонального навантаження фразеологізмів доцільно застосовувати наступні прийоми:

- синтаксичної трансформації висловлювання;
- виокремлення авторського мовного засобу у вихідному варіанті висловлювання й заміна його синонімом-фразеологізмом (за допомогою довідкового матеріалу або самостійно, у залежності від етапу навчальної діяльності);
- порівняння смислу попереднього варіанту висловлювання й отриманого в результаті синонімічної заміни фразеологізмом;
- формулювання умовисновків щодо експресивно-оцінної функції фразеологізму в мовленні;
- обґрунтування доцільності власного вибору і заміни мовного засобу в залежності від контексту та ситуації.

В основу алгоритмізації синтаксичного аналізу і прийомів діяльності молодших школярів із ТПМ покладено теоретичні розробки Л. Й. Айдарової, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, А. І. Ждан, Н. Ф. Тализіної, В. В. Тарасун [3, 45, 70, 140, 226, 248]. Згідно наших передбачень, організація цілеспрямованих дій школярів у рамках нашої методики сприятиме формуванню цінних якостей комунікативних, мовленнєвих і мовних знань.

Таким чином, реалізація методів нашої експериментальної програми через систему окреслених вище прийомів сприятиме формуванню в молодших школярів із ТПМ двох груп умінь:

- теоретичних – формування навчальної діяльності, активності, цілеспрямованості, усвідомленості, засвоєння мови як засобу пізнання й системи виразних засобів;

– комунікативних, як засобу навчальної діяльності, власне комунікативних практичних, як засобу соціалізації в українському суспільстві.

За нашими передбаченнями, ефективність експериментальної методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів залежатиме від дотримання наступних психолого-педагогічних умов:

1. Зміст навчального матеріалу повинен представляти особистісну значущість для дитини й мати естетичну та практичну спрямованість.

2. Рівень корекції та формування вербальних засобів спілкування у дітей із ТПМ підвищиться за умови розвитку орієнтувальної основи спілкування, яка опирається на збережену мотивацію, перцептивні й когнітивні дії аналізу й оцінки структурних компонентів проблемної ситуації.

3. Формування мовленнєвого спілкування буде більш результативним, якщо навчальний матеріал представлятиме об'єкт навчання в цілісності, структурованості й відбивати закономірні зв'язки його елементів.

4. Цінні якості знань, умінь та навичок культури спілкування можна формувати більш ефективно за умови поетапної організації діяльності дітей із упорядкованою системою комунікативних, мовленнєвих, мовних пізнавальних завдань і прийомів допомоги, що забезпечує оптимальний перехід від матеріальної дії до розумової, від свідомого оволодіння операцією до її автоматизованого використання.

5. Повноцінне оволодіння значенням фразеологізму можливе за умови такої організації діяльності школярів з навчальним матеріалом, результатом якої є їх свідоме орієнтування в самій системі засобів мови, розуміння в ній функції фразеологізму, свідомий вибір оптимального мовного засобу для вираження змісту в конкретній ситуації спілкування.

### 3.2. Організація формувального експерименту

Розв'язання завдання формування комунікативних умінь та навичок, як складового компоненту процесу розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ТПМ у спеціальній школі, здійснюється на уроках рідної мови та на визначеному тематичному матеріалі на спеціальних уроках з розвитку мовлення, одним із корекційно-розвивальних напрямків якого, відповідно до програми, є формування діалогічної й монологічної форм мовлення й необхідних для їх реалізації умінь побудови висловлювання з метою вираження думок, постановки запитань і відповідей на них під час бесіди, умінь поводження, відповідно до національних культурних традицій [158]. Концентрична побудова програми орієнтує на таку організацію діяльності молодших школярів із навчальним матеріалом, яка забезпечує на кожному наступному етапі повторення, поглиблення, розширення мовних, мовленнєвих знань та умінь. Створена нами експериментальна методика підпорядковується рекомендованій програмою модифікації навчального процесу для цілей корекції, урахує рівень мовленнєвої здібності школярів із ТПМ і пропонує учителю-логопеду систему прийомів формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів в умовах спеціальної школи для реалізації корекційно-розвивальних завдань уроків з розвитку мовлення, навчальний матеріал яких структурований за тематичним принципом. При розробці методики враховувався рівень виявлених у процесі констатувального етапу експерименту умінь аналізу лексичних одиниць, зокрема, фразеологізмів, за семантичними, функціональними ознаками молодшими школярами із ТПМ та компенсаторні інтелектуальні невербальні здібності й можливості цієї категорії дітей, а також дидактичні резерви інтенсифікації навчання мови й мовленню у процесі навчання спілкування. Такими дидактичними резервами ми вважаємо організацію діяльності молодших школярів із ТПМ на заняттях

із розвитку мовлення, яка націлює на аналіз словесних текстів, сприйняття й висловлювання оцінних суджень про прочитане в ході навчального діалогу, аналіз комунікативних ситуацій за колективно створеними моделями-орієнтирами для мовленнєвих дій, вибір вербальних засобів, зокрема фразеологізмів, для вирішення проблемних ситуацій спілкування.

Здібність до упорядкування, моделювання й систематизації знань для внутрішнього відтворення оточуючої дійсності є основоположною й необхідною в житті та діяльності людини. У розвитку таких здібностей ми вбачаємо один із способів розв'язання проблеми формування знань про культуру спілкування як акту діяльності в невербальних і вербальних цілісних суттєвих характеристиках та ролі фразеологізму як мовного засобу в свідомості дитини із ТПМ, яка зазнає труднощів у повноцінній реалізації дій мовленнєвої комунікації, внаслідок порушень мовленнєвого розвитку й потребує ефективної педагогічної допомоги.

Вивчення теоретичного надбання з проблеми особливостей розвитку дітей із ТПМ та власні спостереження під кутом зору нашого дослідження дозволяють стверджувати, що цінних якостей мовних знань – усвідомленості, узагальненості, уміння застосовувати знання у практичній діяльності та ін., можна досягти тільки шляхом організації навчального процесу, оскільки спонтанний мовленнєвий досвід і мовленнєві здібності у цієї категорії дітей мають надзвичайно низький рівень.

Для вирішення корекційно-педагогічних завдань формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів ми пропонуємо в нашій методиці поетапність та алгоритмізацію навчальних дій учнів із структурованим та упорядкованим навчальним матеріалом. За нашими передбаченнями, це дозволить підвищити якість знань про культуру спілкування й функцію такого мовного засобу як фразеологізм без додаткового навантаження молодших школярів із ТПМ, сприятиме розвитку практичних умінь та навичок використання фразеологізмів для точного, образного формулювання

власних суджень про явища дійсності з певною метою й у певних навчальних та позанавчальних умовах.

Пропедевтичне засвоєння експресивно-оцінного значення фразеологізму в початковій ланці освіти слід здійснювати невідривно від загальних правил спілкування, як елемент розгорнутих повідомлень – спеціально підібраних текстів комунікативного спрямування та речень, що орієнтує молодших школярів із ТПМ на розгляд фразеологізму з позиції його функціонального значення в тексті та з позиції сполучення його з іншими мовними одиницями.

Упровадження формувального етапу експерименту супроводжувалося опорою на теоретичні положення про рівні контрольованої мовленнєвої поведінки й рівні мовленнєвої здібності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія), теорію розумових дій (П. Я. Гальперін), психолого-лінгвометодичну концепцію розвивального навчання (Л. І. Айдарова, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. В. Рєпкін), методологічні основи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. І. Бондар, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет), методичні рекомендації В. І. Бадер, М. С. Вашуленка, Ю. В. Коломієць, В. Я. Мельничайка, М. І. Пентилюк, В. Д. Ужченка, О. Н. Хорошковської та ін.

Реалізація завдань експериментальної методики передбачає процес засвоєння знань та формування умінь, відповідно до визначених нами трьох етапів навчання, кожний з яких має свою предметну та діяльнісну сторони. Предметна сторона представлена лінгвістичними одиницями різного рівня – текстом, реченням, словом та фразеологізмом. Підпорядкованість предметного змісту навчання на кожному з етапів експериментальної методики закономірностям психофізіологічної мовленнєвої організації в ланках сприйняття та породження висловлювання в актах мовленнєвої комунікації, зумовлює послідовний вибір тієї із зазначених вище мовних одиниць, яка стає предметом



усвідомлених операцій лінгвістичного аналізу й на якій переважно фіксується увага молодших школярів із ТПМ на певному етапі експериментального навчання.

Діяльнісна сторона полягає в організації навчальних дій молодших школярів із ТПМ з лінгвістичного аналізу різнорівневих мовних засобів, що поступово приводить до усвідомлення мови як комунікативної системи й місця в ній фразеологізму, та розвитку культури спілкування, у якій фразеологізм відіграє свою специфічну експресивно-оцінювальну роль.

### **I. Орієнтувально-пропедевтичний етап.**

Провідна мета першого етапу полягає в перенесенні на рівень актуального усвідомлення та усвідомленого контролю молодшими школярами із ТПМ смислових елементів тексту та мовних засобів передання його змісту – слів та фразеологізмів, із подальшим лінгвістичним аналізом цих мовних засобів для формування первинних уявлень та узагальнень щодо експресивно-характеризуючого значення фразеологізмів.

Оскільки у початковій ланці освіти у розділі „Лексика” не передбачається окреме представлення теоретичних відомостей та системи вправ для опрацювання фразеологізму, первинне ознайомлення з цим мовним засобом ми рекомендуємо розпочинати при вивченні розділу „Текст” і як складову частину уроків розвитку мовлення, відповідно до розділів Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із ТПМ [158].

Предметну сторону першого етапу експериментальної методики склали невеликі за обсягом розповідні тексти комунікативного спрямування з послідовною структурою на морально-етичну тематику, призначені для смислового та лінгвістичного аналізу. Цікаві сюжети, орієнтовані на відповідний віку певний життєвий досвід, зрозумілі молодшим школярам із ТПМ й не потребують додаткової мотивації.

На першому найвищому рівні породження висловлювання, який відповідає етапу програмування в ланці психофізіологічної мовленнєвої організації, не усвідомлюється засіб, за допомогою якого ми будемо програму, а усвідомлюється лише та мета, для задоволення якої формулюється висловлювання, та його загальний смисл [107, с. 226]. Це теоретичне положення скеровує структурування нами мовного матеріалу в методичних цілях, і переконує в тому, що на першому етапі експериментального навчання оптимальним кроком буде звернення до тексту, як мовної одиниці, аналіз якого забезпечить орієнтування молодших школярів із ТПМ у смисловій схемі готового текстового повідомлення та надасть можливість виокремлення ними смислової інформації, яка складає глибинний рівень породження висловлювання й запускає процеси вербального вираження смислу, тобто, вибір слів та граматико-синтаксичне оформлення. Отже, першим кроком першого етапу експериментальної методики стає висування на передній план глибинних елементів текстових відношень, семантико-прагматичних значень, які конституюють діяча комунікативної ситуації (про що, або про кого говориться), що саме про нього говориться, які дії він виконує. Фокусування уваги учнів на слові та фразеологізмі стане змістом другого кроку – оцінки дій з позиції соціально-етичних норм і, відповідно, оцінна характеристика діяча за допомогою оптимального лексичного засобу.

Діяльнісну сторону представляє процес засвоєння способу дії з навчальним матеріалом:

- аудіювання та відтворення (виразне читання, переказ) зразків розгорнутих комунікативних одиниць – текстів комунікативного спрямування;
- виявлення смислових відношень між компонентами текстового повідомлення, керованих постановкою запитань;
- виокремлення фразеологізму із системи інших мовних засобів тексту;

- побудова синонімічної пари, яка містить слово та фразеологізм;
- порівняння мовних одиниць усередині побудованої пари за семантичними ознаками;
- виділення лексичного та експресивного значення фразеологізму.

Прогнозовані знання та уміння молодших школярів із ТПМ, що стануть результатом розв'язання пізнавальних завдань на матеріалі текстів протягом першого етапу експериментального навчання:

- уміння уявити ситуацію (подію), яка є предметом повідомлення;
- уміння співвіднесення змісту повідомлення з фактом дійсності;
- уміння добирати заголовок та висновок у формі фразеологізму до тексту;
- усвідомлення можливості називання та характеристики осіб, предметів, дій за допомогою різних лексичних засобів, як слів, так і фразеологізмів, з метою найточнішого передання смислових відношень та основної думки всього тексту;
- уміння виокремлення мовного засобу в тексті, відповідно до поставленого завдання;
- уміння утворення синонімічної пари, однією з одиниць якої є фразеологізм, порівняння, виділення лексичного та експресивного значення;
- оволодіння значенням та уведення в мовленнєве користування ряду найбільш уживаних у процесах спілкування фразеологізмів.

Діяльність молодших школярів із ТПМ на першому етапі експериментального навчання, відповідно до поставлених завдань формування культури спілкування засобами фразеологізмів, сприятиме реалізації програмових вимог до розвитку зв'язного мовлення учнів спеціальної школи в аспекті умінь аналізу комунікативної ситуації, умінь

визначати смислові компоненти та оформлювати їх за допомогою мовних засобів [158].

Для розв'язання завдань першого етапу опорними стали знання та уміння молодших школярів із ТПМ, набуті, відповідно до програмових вимог, при засвоєнні розділу „Текст” і виявляються в елементарних уявленнях про тему та мету, структурні одиниці текстового повідомлення, поняття про зв'язність та засоби зв'язку в тексті [157, 158]. Методичне підґрунтя склали рекомендації таких вчених, як М. С. Вашуленко, В. К. Воробйова, І. С. Марченко, О. І. Мельничайко [39, 48, 49, 123, 128, 129, 136].

Орієнтувальна діяльність складає найсуттєвішу інтегральну частину діяльності спілкування й виступає у формах пізнавальної, емоційної або вольової активності людини. Образ ситуації стає результатом аналізу та свідомого виділення окремих компонентів ситуації для подальшого оперування образами таких компонентів з метою зворотного синтезу, що представляє собою активну побудову свого власного спілкування, його корекцію при утриманні в пам'яті необхідних відомостей орієнтувального характеру. Прикладами такого синтезу і є перекази текстів, процеси розуміння текстів, а для того, щоб вони були адекватними, людині необхідно увесь час співвідносити розуміння та переказ тексту із його образом [108, с. 149]. Виходячи з цього положення О. О. Леонтьєва, діяльність молодших школярів із ТПМ з формування культури спілкування засобами фразеологізмів на першому орієнтувально-пропедевтичному етапі ми розпочинаємо із смислового аналізу тексту як орієнтувальної ланки діяльності з його розуміння, переказу й подальших довільних дій із лексичними засобами, зокрема, фразеологізмами, при його переказі.

Враховуючи властиву дітям із ТПМ звуженість обсягу оперативної вербальної пам'яті, спочатку пропонуємо для аудіювання тексти, які не перебільшують семи–дев'яти речень. Уже на початкових етапах роботи з

такою крупною мовною одиницею як текст, важливо формувати уміння співвіднесення змісту повідомлення з фактом дійсності через відбиття цього змісту в наочно-чуттєвому досвіді школяра. Такі орієнтувальні уміння першого виду спираються на інтуїтивну неусвідомлену активність дитини, що проявляється в співчутті, співпереживанні у процесі сприйняття мовлення. Ми скористалися прийомом, рекомендованим В. К. Воробйовою, яка в авторській методиці розвитку зв'язного мовлення у дітей із системним недорозвитком мовлення вводить фактор мотиву пошукової діяльності дітей через розробку проблемних ситуацій, що сприяють цілеспрямованому прослуховуванню оповідання та його аналізу [48, с. 75].

#### **Наприклад:**

*Менший братик запитав: „Яким повинен бути справжній друг?“  
Старший брат–школяр сказав: „Давай, поміркуємо разом“. І прочитав малому таке оповідання.*

#### **Текст 1. Два товариші**

*Ішли лісом два товариші. Назустріч їм ведмідь. Один кинувся тікати і заліз на дерево, а другий залишився на дорозі. Упав на землю і прикинувся мертвим, бо знав, що ведмеді не чіпають мертвих.*

*Ведмідь підійшов до хлопчика, понюхав його обличчя та й пішов.  
Товариш зліз з дерева та й запитує:*

– *Що тобі ведмідь на вухо шепотів?*

*Хлопчик відповів:*

– *Він сказав мені, що не варті й доброго слова ті люди, які залишають у біді товариша [87].*

Другий вид орієнтування – орієнтування у структурно-логічних компонентах текстового повідомлення, передбачає довільний усвідомлений аналіз тексту з метою виокремлення його значущих компонентів: предмету повідомлення (про кого розповідається), дії активного суб'єкту ситуації (що саме розповідається, і які дії виконує

суб'єкт). Організація діяльності молодших школярів із ТМП спрямовується на усвідомлення психологічних прообразів синтаксичної категорії суб'єкта, виражених підметом на формально-граматичному рівні, операції з мовними одиницями якого розвиваються на патологічній основі в дітей із ТПМ. Отже, цей аспект роботи з текстом представляє особливу значущість у корекційному навчанні спілкування, оскільки семантичне членування й визначення семантичних ролей „задають стійку категоріальну сітку, через яку носій мови бачить ситуацію” і зовнішнє мовленнєве вираження якої здійснюється за допомогою мовних засобів [7, с. 44].

Таким чином, першим кроком, що підпорядковується зазначеним вище закономірностям діяльності орієнтування у структурно-логічних компонентах комунікативної ситуації, стає постановка запитань, які спрямовують дії молодших школярів із ТПМ з аналізу прослуханого тексту. На матеріалі поданого вище тексту 1, робота педагога і школярів має таку послідовність:

1. Про кого повідомляється в оповіданні?
2. Що саме повідомляється в оповіданні про дії персонажів?

Другий крок – побудова школярами висловлювання – судження, щодо дій одного із хлопчиків, відповідно до норм соціальної моралі та понять про дружбу й аргументу для доказу висловленої думки:

1. Чи можна назвати вчинок першого хлопчика достойним? Чому?
2. Чи гідний перший хлопчик називатися справжнім другом?

Третій крок – фокусування уваги на мовному засобі, за допомогою якого виражається експресивно-оцінна характеристика людини за її вчинком.

1. Що сказав на вухо ведмідь другому хлопчику?
2. Як українці характеризують ту людину, що робить недостойні вчинки? (фразеологізм *не вартий і доброго слова*).

3. *Не вартий і доброго слова* – це народний вислів. Запам'ятайте його.

4. Яку відповідь дасть старший брат на запитання молодшого братика?

Таким чином, для виконання завдань формування культури спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів на першому орієнтувально-пропедевтичному етапі експериментальної методики ми побудували наступний алгоритм дій учнів з аналізу навчального тексту комунікативного спрямування:

1. Мотивація дій аудіювання (слід з'ясувати, яким повинен бути справжній друг);

2. Дії визначення семантичного ядра тексту (про кого розповідається і що саме розповідається про персонажів), організовані постановкою запитань;

3. Дії побудови власного судження про вчинок, відповідно до соціальних норм, організовані постановкою запитань;

4. Дії виокремлення фразеологізму (народного вислову), який дає експресивно-оцінну характеристику вчинку одного з персонажів.

Мовний засіб виокремлюється школярами із ТПМ лише на третьому кроці роботи з текстом і, завдяки наявному контексту комунікативної ситуації, у якій він доречно вжитий, смисловий компонент семантичної структури фразеологізму *не вартий і доброго слова* та його функціональне навантаження легко сприймається дитиною. Наступні операції лінгвістичного аналізу можливі вже з виокремленим із контексту фразеологізмом, мета яких полягатиме в уточненні та остаточному засвоєнні закріпленого в українській культурі значення лексичної одиниці.

#### **Лексичне завдання 1 до тексту 1.**

До народного вислову *не вартий і доброго слова* доберіть інші народні вислови–синоніми та слова–синоніми і запишіть їх у рядок.

*(Не вартий і доброго слова – не достойний, не гідний, нікчемний не вартий дірки від бублика, не вартий ламаного гроша ).*

Побудова цього синонімічного ряду посильна для самостійного виконання молодшими школярами із ТПМ, бо слова із синонімічним значенням *не достойний, не гідний* ми використовували при формулюванні запитань, організовуючи дії смислового аналізу тексту, а допомога логопеда на першому етапі може полягати у прямій підказці потрібного слова для продовження синонімічного ряду.

### **Лексичні завдання 2–4 до тексту 1.**

– прочитайте виразно народні вислови у лівій колонці та запишіть їх у рядок;

– у правій колонці подається довідка, про яку людину прийнято так говорити. Запам'ятайте, у якому значенні ці народні вислови вживаються в мовленні українців;

***Без совісті; без сорому*** – людина, що здатна порушити правила моральної поведінки;

***Мотузьяна душа*** – боязка, непринципова людина;

***Мишача душа*** – полохлива, здатна на підлість людина;

***Черствє серце*** – нечутлива, байдужа людина.

– підкресліть ті народні вислови, які б ви обрали для найточнішої характеристики першого товариша із прослуханого оповідання. Поясніть свій вибір однокласникам.

У результаті організованої навчальної діяльності молодших школярів із ТПМ, ними був осмислений цілий ряд синонімічних мовних засобів для вираження конкретного смислу в конкретній комунікативній ситуації і сформовані первинні уявлення про можливості вибору найдоцільнішого із них, у залежності від логічних міркувань та емоційного стану мовця.

Таким чином, на першому етапі експериментального навчання мовні вправи (як приклад, лексичні завдання 1–4) ми пропонуємо молодшим школярам із ТПМ для виконання на четвертому кроці роботи з текстом,



коли сам предмет аналізу – фразеологізм, уже виокремлений у процесі послідовних орієнтувальних дій і сформоване первинне уявлення про його лінгвістичне та функціональне значення.

У другому класі учні, відповідно до програмових вимог, працюючи із текстами отримують знання про *заголовок* як характерну ознаку тексту. Заголовок тісно пов'язаний із змістом тексту, відображає те найголовніше, про що в ньому розповідається. При аналізі пропонованих зразків, школярі усвідомлюють, що дібрати заголовок означає точно і стисло передати головну думку автора [128, 129].

Лінгвістична класифікація фразеологізмів у функціональному аспекті (С. Г. Гаврин, В. Д. Ужченко) вказують на ті функції фразеологізмів, які вони відіграють у мовленні: лаконізують мову, забезпечують точність думки та емоційну виразність водночас, полегшують конструювання мовлення, [53, 215]. Ці характеристики фразеологізму як мовної одиниці зумовлюють доцільність його використання для формулювання заголовків текстів і методичну виправданість формування відповідних умінь вже у початковій ланці освіти й також у практиці навчання молодших школярів із ТПМ.

## Текст 2.

*Оленка, Миколка та Сергійко пішли в ліс по гриби. По дорозі до лісу була річка. Замість містка через річку була вузька кладочка. Першим став переходити річку Сергійко. Кладочка переломилась і Сергійко впав у воду. Плавати він не вмів.*

*Оленка та Миколка не розгубились. Дівчинка зняла хустку та поясок. Хлопчик зняв сорочку. Все це вони зв'язали разом. Кинули вони один кінець вірвовки Сергійкові і стали тягти.*

*Так діти допомогли Сергійкові вибратись із води [87].*

Орієнтування у структурно-логічних компонентах оповідання здійснюємо відповідно до першого та другого кроків наведеного вище алгоритму навчальних дій учнів з аналізу тексту комунікативного

спрямування. Після визначення смислового ядра тексту та побудови власних суджень про вчинок Миколки та Оленки, підводимо дітей до вибору заголовка до тексту:

- чи можна назвати Миколку та Оленку справжніми друзями?
- автор не дібрав заголовка до свого оповідання. Можливо, він хотів, щоб ви самі його придумали?
- доберіть такий народний вислів, який буде заголовком до тексту і найточніше передасть його основну думку тексту (справжні друзі не залишають товариша в біді).

### **Лексичні завдання 1–2 до тексту 2:**

- прочитайте виразно прислів'я та народні вислови про справжніх друзів.
- *водою не розіллеш; друзі пізнаються у біді; рука об руку; де спілка, там і сила; без вірного друга великая туга; у лиху годину пізнаєш вірну людину.*
- який із поданих народних висловів або прислів'їв можна обрати для заголовка тексту? Поясніть свій вибір.
- підготуйтеся до усного переказу тексту. Розпочніть переказ із виразного проголошення народного вислову, який ви обрали для заголовка.

### **Лексичне завдання 3 до тексту 2:**

- до словосполучення *справжні друзі* доберіть народні вислови із синонімічним значенням та запишіть їх у рядок.

*Справжні друзі – (водою не розіллеш; рука об руку).*

У нашій експериментальній методиці ми здійснили спробу підпорядкувати вирішення завдання уведення в активний лексичний обіг молодших школярів із ТПМ фразеологізмів завданню розвитку уміння визначати головну думку тексту. Цьому сприяла організація послідовних дій учнів з навчальним текстом, результатом яких стало уміння формулювати заголовки тексту у формі фразеологізму.

У процесі розвитку дитини, в актах спілкування з однолітками та дорослими в ігровій, навчальній діяльності, спонтанно та цілеспрямовано формуються образи комунікативних ситуацій, поняття про прийняті в соціальному середовищі норми відношень між людьми, представлені концептами – ментальними утвореннями як результатами пізнання та інтерпретації енциклопедичної інформації і ставлення суспільства до певного явища дійсності [151, с. 34]. Доступ до згорнутого глибинного смислу концепту, який має національно-культурну специфіку відбувається завдяки мовному засобу і, навпаки, смисл і зміст концепту об'єктивується, виводиться назовні тільки через процеси вербалізації. Таким чином, у нашій методиці поповнення фразеологізмами пасивного та активного словника молодших школярів із ТПМ підпорядковане, у першу чергу, меті розширення можливостей дитини якнайточнішого вираження мовним засобом змісту мисленнєвої одиниці свідомості [245]. Дати характеристику людині як „розумна” – „нерозумна”, „добра” – „зла” та ін., можна не тільки через використання відповідних стилістично нейтральних слів, але і фразеологізмів: „мати клепку в голові” – „порожня голова”, „добра душа” – „аж у роті їй чорно” та ін. Для цього важливо створити умови для рефлексії дітьми своїх узагальнених соціально-культурних знань та уявлень і допомогти у виборі мовних засобів для цього. Організація роботи молодших школярів із текстоміркуванням надає нам таку можливість.

Відповідно до вимог програми, молодші школярі третіх–четвертих класів поглиблюють знання про тексти різних типів – розповідь, опис, міркування, структура яких має безпосередню залежність від мети спілкування й задуму адресата про щось розповісти, або описати предмет чи явище, або встановити причини та наслідки вчинків людей, явищ дійсності. Ці знання стають опорними для вирішення завдань формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів. Увага школярів зосереджується тепер на тексті-міркуванні, у структурі якого такі компоненти: твердження (думка), доказ (аргументи для доведення висловленої думки),

висновок (оцінка, враження, порада). Формування уміння висловлювати свої враження від прослуханого тексту-міркування, формулювання власних висновків через використання для цього фразеологізмів сприятиме подальшому розвитку культури спілкування учнів із ТПМ.

Для розв'язання цього завдання на першому етапі навчання, педагог виконує підготовчу роботу, яка полягає в:

- визначенні самим педагогом головної думки підібраного тексту-міркування;
- виборі прислів'я чи фразеологізму, який підкреслює найсуттєвішу провідну думку і являє собою твердження, як компонент структури тексту-міркування, аргументами доказу якого буде ланцюжок дій персонажів у ситуації, про яку йдеться мова в цьому тексті, та її результат;
- виборі з ряду фразеологізмів одного, який буде висновком-порадою у тексті-міркуванні.

Мотивує цілеспрямоване прослуховування оповідання створення проблемної ситуації. Педагог говорить учням, що йому довелося спостерігати, як сварилися сусіди – два брати. Мама купила диск із новою грою, і хлопчики не могли визначитись, хто перший сяде за комп'ютер. Зчинилась бійка. Мати забрала диск і сказала синам: *„Згода дім будує, а незгода руйнує. Ось слухайте, що я вам розповім”*.

### ***Текст 3. Про двох цапків***

*Мудрі українці говорять: „На злагоді світ стоїть”. А в царстві звірів не знали цієї істини, от і трапилась така історія.*

*З одного берега йде до річки білий цапок, а з другого берега підходить чорний цапок. Обоє хочуть через річку перебратися. А через річечку кладка. Така вузька, що двом тісно. Не схотів білий цапок зачекати, поки перейде чорний, а чорний, щоб перейшов білий. Ступили обидва на кладку та почали битися рогами. І попадали обидва у воду [87].*

Організація діяльності молодших школярів із ТПМ з аналізу оповідання відбувається за вже засвоєним алгоритмом аналізу тексту комунікативного

спрямування й розпочинається з орієнтування у структурно-логічних компонентах текстового повідомлення.

Після визначення смислового ядра тексту через постановку запитань, педагог надає можливість дітям висловити судження про дії цапків і провести аналогію з поведінкою людей у подібній ситуації:

– ви прослухали дві історії – про людей і про тварин. Яка риса характеру є спільною й у хлопчиків і в цапків? (Упертість, непоступливість);

– поділіться своїми міркуваннями щодо вчинків персонажів. Як би ви повели себе в подібних ситуаціях?

– який висновок можна зробити з прослуханого тексту? (Розум і поступливість повинні переважати над впертістю).

#### **Лексичні завдання 1–4 до тексту 3:**

- прочитайте виразно прислів'я та народні вислови про розум, впертість та поступливість. Вивчіть їх напам'ять та використовуйте у власному мовленні:

*Надійся не на силу, а на розум. Перемагай труднощі розумом, а небезпеку – досвідом. Лобом муру не проб'єш. Наскочила коса на камінь. Не помиряться, як два коти над салом. Вперта коза – вовкові користь. Упертий, хоч черепком вухо ріж;*

– підготуйтеся до усного переказу тексту „Про двох цапків”. Оберіть із пропонованих прислів'їв та народних висловів такий, що буде й мудрою порадою для впертих людей і висновком до тексту одночасно;

– зробіть усний переказ тексту і завершіть його висновком – порадою, яка буде найдоцільнішою в цій ситуації;

– упертість людей висміюється в народних висловах. Така негативна риса людини порівнюється не тільки із поведінням цапків, але й деяких інших тварин. Подумайте, яких саме тварин, і допишіть народні вислови за зразком:

*Упертий, як цап.*

*Упертий, як ... (баран).*

*Упертий, як ... (осел).*

*Упертий, як ... (свиня).*

Наведений приклад організації діяльності молодших школярів із ТПМ з аналізу тексту орієнтує логопеда-практика на систему методичних прийомів, що здатні забезпечити ефективність запам'ятовування й умінь доречного використання у власних оцінних судженнях ряду фразеологізмів із подібним смисловим навантаженням, які в структурі тексту-міркування можуть виконувати роль короткого, влучного висновку.

Як показав аналіз результатів виконання молодшими школярами із ТПМ діагностичних завдань констатувального етапу експерименту, фразеологізми майже не представлені в імпресивному словнику більшості учнів із ТПМ, і досвід активного використання їх у власному мовленні, за поодиноким винятком, відсутній. Знижена увага до мовних явищ є одним із проявів відхилень у функціонуванні мовленнєво-мовного механізму цих дітей. Розробляючи експериментальну методику формування культури спілкування у молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів, ми визначили, що на першому, орієнтувально-пропедевтичному етапі, оволодіння значенням цієї мовної одиниці представляє собою процес початкових уявлень про її семантичний зміст. Відповідно до цього, вся послідовність пропонованої нами і продемонстрованої на поданих вище прикладах організація діяльності молодших школярів із ТПМ з навчальними текстами підпорядковувалась наступним теоретико-методичним установкам:

1. Закономірності засвоєння мовної семантики носієм певної мови, вимагають створення умов для вміщення значення кожного слова у дві системи одразу – мікросистему і макросистему [109, с. 172]. Для попередження дифузного, неадекватного уявлення про семантичний зміст нового для дітей із ТПМ мовного засобу – фразеологізму ми й запропонували для реалізації на практиці саме таку послідовність діяльності з текстом, своєрідний блок різних типів завдань. Комунікативні завдання організують

єдність мотиву діяльності школярів і дій визначення предмету, мети, головної думки текстового повідомлення. Лексичні завдання зосереджують увагу на фразеологізмі й виокремлюють його із системи інших мовних засобів. Власне мовленнєві вправи на перших кроках навчання за експериментальною методикою полягають у переказі тексту, формулюванні власних суджень – розгорнутих відповідей на запитання.

2. На початковому етапі ознайомлення із фразеологізмом дітей із ТПМ ми відмовились від рекомендованих у методиці початкового навчання мови [121, 192, 213, 214] словесних прийомів тлумачення значення цієї мовної одиниці. У кожному тексті фразеологізм виявляє свою функціональну роль, й у взаємодії із значеннями інших слів, співвіднесених з тією ж предметною ситуацією, в його семантичний обсяг входять всі відтінки використання, що містять смисл і афективне забарвлення. Такий підхід до пропедевтичного засвоєння фразеологізму наповнює образ конкретним змістом і забезпечує на подальших етапах усвідомлене творче використання народного вислову в аналогічних ситуаціях спілкування.

3. Формування початкових уявлень про новий для дітей об'єкт лінгвістичного аналізу не дозволяє нам на першому етапі методики формування культури спілкування засобами фразеологізмів рекомендувати учням із ТПМ такий вид роботи, як визначення значення фразеологізму за словником, і всі спостереження відбуваються за ретельно підібраними педагогом і поданими в лексичних завданнях мовними засобами. Користування словником буде корисним на другому та третьому етапах експериментального навчання.

Подальший процес оволодіння значенням фразеологізму на першому етапі нашої експериментальної методики полягає в поступовому зменшенні ступеню надання допомоги педагогом. Молодші школярі із ТПМ, в свою чергу, орієнтуючись на первинні узагальнення щодо формальних та семантичних ознак цього мовного засобу, виявляють більшу самостійність при виконанні завдань на виокремлення його в тексті серед інших лексичних

одиниць. Навчальні тексти педагог або проектує на дошку, або готує індивідуальні картки.

#### **Текст 4. Гуля (жарт)**

*Гриць вийшов на танок. А тут гуси: га-га-га. Ой, хлопче, **не лови гав**, бо пропадуть штани! Якби Гриць пройшов спокійно та зачинив двері, то й гуси б заспокоїлись. Але ж він **зчинив гвалт**, почав тікати, а гуси за ним. Гриць за кущем хотів заховатися і не побачив, що там граблі. Наступив на них, а граблі й ударили його по лобі. Стояв Гриць і чухав велику гулю [87].*

На першому етапі роботи не рекомендується піддавати редукції пропонований нами алгоритм дій орієнтування в структурно-логічних компонентах комунікативної ситуації й визначення смислового ядра повідомлення. Лексичні вправи над прочитаним текстом завжди розпочинаємо після організованої постановкою запитань бесіди про його тему та головну думку.

#### **Лексичні завдання 1–5 до тексту 4:**

- знайдіть народні вислови у тексті, підкресліть їх;
- прочитайте виразно речення із народним висловом. Чи можна підставити замість народного вислову **не лови гав** (**зчинив гвалт**) інші слова, щоб не змінився смисл висловлювання (**не лови гав – будь уважним; зчинив гвалт – став голосно кричати**);

– випишіть з тексту речення, у якому міститься народний вислів. Поряд запишіть нове речення, у якому ви замінили народний вислів іншими словами.

(*Ой, хлопче, не лови гав, бо пропадуть штани! – Ой, хлопче, будь уважним, бо пропадуть штани! Але ж він зчинив гвалт, почав тікати, а гуси за ним. – Але ж він став голосно кричати, почав тікати, а гуси за ним.*);

- Яке з двох речень вам більше подобається?
- Яку роль у мовленні виконує народний вислів? (Надає висловлюванню виразності, емоційності, влучності та ін.).

#### **Лексичні завдання 6–7 до тексту 4:**



- доберіть до народного вислову *ловити гав (зчиняти гвалт)* загальноновживані слова із синонімічним значенням;

- поміркуйте, у яких ситуаціях можна дати пораду або зробити зауваження, використовуючи народний вислів *не лови гав (не зчиняй гвалт)*.

Підбиваючи підсумки, слід сказати, що послідовність постановки пізнавальних завдань учням із ТПМ при аналізі спеціально підбраного мовного матеріалу на першому орієнтувально-пропедевтичному етапі підпорядковувалась закономірностям і послідовності процесу розгортання смислових структур, що відбивають найбільш суттєву інформацію про комунікативну ситуацію, дійових осіб та їх дію у свідомості носія мови, у побудову формально-граматичної структури, однією з операцій якої є вибір лексичних одиниць за значенням [7]. У поняттях, використовуваних лінгводидактикою, цей процес полягав у наступній послідовності дій школярів:

– визначення теми та головної думки тексту комунікативного спрямування;

– визначення лексичних одиниць, які називають діючих осіб в оповіданні, характеризують їх вчинки, відповідно до соціальних норм і традицій;

– заміна стилістично нейтрального мовного засобу фразеологізмом і навпаки.

У результаті такої чіткої послідовності дій з аналізу тексту, молодші школярі із ТПМ спостерігають за можливістю охарактеризувати одне і те саме явище дійсності, використовуючи різні мовні засоби, у залежності від ситуації спілкування, мети повідомлення, емоційного стану того, хто говорить. Дії довільної взаємозаміни слова і фразеологізму дозволять сфокусувати увагу дітей на факті існування в мовній системі самого такого мовного засобу як фразеологізм, здійснити первинне орієнтування в його формі та експресивно-оцінювальній функції, у результаті чого він може стати

предметом більш глибокого лінгвістичного аналізу, що і є провідною метою наступного другого етапу експериментальної методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів. Перехід до другого етапу, предметну сторону якого переважно складають тренувальні вправи, можливий за умови реалізації завдань першого етапу, показником якої є таке досягнення молодшого школяра із ТПМ як упізнання та уміння виокремлення фразеологізму із системи інших мовних засобів, адже виконують вправи тільки з уже відомим мовним засобом, дії з яким можуть підлягати усвідомленому контролю учня. Рішення про подальший розвиток набутих умінь на більш високому рівні приймає педагог, оскільки він, керуючись принципом індивідуального підходу, орієнтується на логопедичний профіль групи учнів, рівні актуального психологічного та мовленнєвого стану кожної дитини. У випадку необхідності, кількість занять можна збільшити, не змінюючи пропонованої послідовності діяльності школярів, яка становить зміст орієнтувально-пропедевтичного етапу (Додатки В–З).

## **II. Етап алгоритмічних дій**

Провідна мета другого етапу експериментального навчання – розширення активного й пасивного лексичного складу молодших школярів із ТПМ шляхом уведення фразеологізму в мовну систему через відношення синонімії. Для її досягнення пропонується такий алгоритм усвідомлення учнями семантичної структури фразеологізму, який ґрунтується на послідовності дій із навчальним матеріалом. Зіставлення та порівняльний аналіз слова і фразеологізму відбуваються у формальному й у функціональному аспектах із обов'язковим моделюванням виділених властивостей обох мовних засобів з графічною фіксацією результатів порівняння.

Предметна сторона другого етапу експериментальної методики представлена системою пізнавальних завдань та тренувальних вправ, у яких, на відміну від предметного змісту першого етапу, для лінгвістичного аналізу переважно використовуються такі мовні одиниці як слово та фразеологізм, виокремлені із складу речення, як більшої мовної одиниці. Опорними виступають передбачені програмою знання, отримані школярами із ТПМ при вивченні теми „Речення”, „Слово. Синоніми”, а також знання та уміння, набуті в результаті навчальної діяльності на першому етапі експериментального навчання [158].

Діяльнісну сторону другого етапу експериментального навчання представляють наступні дії школярів із навчальним матеріалом:

- виділення зовнішньої формальної структури фразеологізму;
- моделювання формальних ознак фразеологізму і слова та їх співставлення;
- складання алгоритму розпізнавання фразеологізму у складі речення;
- побудова синонімічного ряду, що містить стилістично нейтральне поняття для вираження норм соціальної етнічної моралі та фразеологізм із експресивно-оцінювальною конотацією;
- лінгвістичний аналіз фразеологізму та слова із синонімічним значенням за готовим алгоритмом.

Прогнозовані знання та уміння, як результат розв’язання пізнавальних завдань шляхом алгоритмізації, порівняння та моделювання виділених ознак фразеологізмів на другому етапі експериментального навчання молодших школярів із ТПМ:

- знання про відношення синонімії в повідомленнях;
- уміння визначення значення найбільш уживаних у процесах спілкування фразеологізмів через уведення їх у синонімічні ряди поряд із стилістично нейтральними поняттями;

- уміння здійснювати синтаксичну трансформацію шляхом заміни компоненту речення фразеологізмом із синонімічним значенням;
- уміння спостерігати за змінами в семантиці речення або тексту, внаслідок використання фразеологізму та виявлення специфічної функції фразеологізму в мовленні;
- уміння моделювати визначені формальні ознаки фразеологізму;
- уміння здійснювати лінгвістичний аналіз за готовим алгоритмом.

На першому етапі навчання за допомогою методичних прийомів діти бути поставлені в умови необхідності контролю своїх власних дій при визначенні мети висловлювання та смислового ядра крупного лінгвістичного об'єкту – тексту. У процесі виконання системи лексичних завдань до тексту, школярами виокремлювались фразеологізми з ряду інших мовних засобів, педагог зосереджував увагу учнів на значенні цих мовних одиниць, діти розмірковували, у яких ситуаціях спілкування „так говорять українці” і запам'ятовували народні вислови з метою використання їх у власному мовленні в аналогічних ситуаціях. Але, у психології (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія та ін.) чітко розмежовуються мовні операції *виокремлення*, що виникли шляхом спонтанного наслідування дитини діям дорослих, і операції „*власне усвідомлення*”, коли через свідомі дії з мовним матеріалом сегменти тексту, а в нашому випадку, – фразеологізми, стають психологічним фактом у свідомості дитини, отже, і можуть нею свідомо контролюватись при використанні в мовленні [107, с. 232]. У нашій методиці це положення має принципову важливість, оскільки опанування значенням фразеологізму у дітей із ТПМ відбувається в умовах мовного та мовленнєвого дизонтогенезу. Таким чином, на другому етапі нашої методики ми повинні підняти фразеологізм через сходинку актуального усвідомлення на рівень усвідомленого контролю. Розв'язання цього

завдання забезпечила система педагогічних прийомів організації діяльності молодших школярів із ТПМ, основана на теорії розумових дій П. Я. Гальперіна [70, 76].

У методичних рекомендаціях, щодо навчання української мови в початковій школі, наголошується на важливості систематичної роботи над реченням, оскільки на синтаксичній основі засвоюються всі компоненти мовної системи, особливо, лексичне значення слова [128, 129]. Відповідно до програмових вимог, молодші школярі із ТПМ набувають знань про структуру речення, зв'язок між словами в реченні, головні й другорядні члени речення, що стали опорними для розв'язання нами завдань другого етапу експериментальної методики [157, 158].

Реалізація мети першого орієнтувально-пропедевтичного етапу навчання за нашими методичними рекомендаціями, щодо аналізу тексту на уроках із розвитку зв'язного мовлення, поставила на значно вищій рівень актуальну готовність школярів із ТПМ і для роботи над реченням, оскільки судження-речення визначаються і характеризуються за тими ж основними ознаками, що і судження-тексти [48, 49]. Ця передумова, і, насамперед, діяльність учнів за розробленим алгоритмом із усвідомлення смислових компонентів тексту, надає упродовж другого етапу можливості оптимізувати процес визначення школярами із ТПМ граматичної основи (підмет і присудок) речення, яка номінує діяча, характеризує його, або називає дію, яку він виконує. Робота із лексичними засобами тепер виходить на передній план і здійснюється на фоні речення.

### **Завдання 1.**

Прочитайте виразно подані речення. Коли (у яких ситуаціях) так можна говорити про знайомих, друзів?

*Оленка ходить, як у воду опущена (сумна). Яринка відповіла, як ножем відрізала (різко).*

Спишіть речення. Підкресліть народні вислови. З'ясуйте їх значення.

Орієнтування у граматичній основі речення молодші школярі із ТПМ здійснюють за відпрацьованою послідовністю визначення структурних компонентів думки: *про кого розповідається? що саме розповідається?*. Синтаксична структура пропонованих дітям поверхневих формально-граматичних зразків висловлювань максимально наближена до структури семантичного синтаксису і є найбільш легкою для аналізу. Порядок мовних засобів такий, що після слів, які називають дію (*ходить, відповіла*) стоять фразеологізми на ознаку, експресивну характеристику цієї дії й між ними легко встановлюється зв'язок: *ходить (як?) як у воду опущена; відповіла (як?) як ножем відрізала*.

Наступним кроком, після виокремлення фразеологізму, буде визначення значення через операцію уведення фразеологізму в синонімічні відношення із стилістично нейтральним словом чи словосполученням:

*як у воду опущений – сумний; як ножем відрізати – різко.*

Після записування дітьми утворених пар, здійснено операцію порівняння мовних засобів у парі, результатом якої стало визначення значення народного вислову, висновки дітей про подібність значення слова й народного вислову, а також про його функції в мовленні, які полягають, окрім характеристики дії, ще й можливості того, хто говорить висловити власну оцінку цієї дії емоційно, влучно, яскраво.

Згідно з теорією розумових дій (П. Я. Гальперін), ми здійснили розбиття складної дії на ряд операцій, які доступні дитині і пристосовані до її актуальних знань, умінь та навичок. При перенесенні на новий мовний матеріал, таке розмічування допомогло учневі виконати нову дію за окремими операціями, що в сукупності складає орієнтувальну основу дії [76, 206, 207]. Таким чином, змістом орієнтувальної основи дій для оволодіння значенням фразеологізму молодшими школярами із ТПМ стала послідовність наступних операцій з реченням:

– визначення граматичної основи; виокремлення фразеологізму із складу речення;

- утворення синонімічної пари, що складається із фразеологізму та стилістично нейтрального слова;
- порівняння мовних засобів у парі за семантичними ознаками;
- уточнення значення фразеологізму.

Для закріплення уміння, діти із ТПМ виконують послідовні операції з аналогічним мовним матеріалом:

*Марійка так уроки вчить, як мокре горить (повільно). Сестри живуть, як риба з водою (дружно). Брати ладять, як кішка з собакою (сваряться). Іванко про рибалку розповідає, як горохом сипле (уривчасто, покvapливо). Наталка у бабусі живе, як сир у маслі катається (добре).*

Процес засвоєння знань про значення фразеологізму та його формальну специфіку, підпорядкований меті формування умінь молодших школярів із ТПМ адекватно використовувати його в актах спілкування, відповідно до загальнопсихологічних закономірностей, вимагає спочатку виконання зовнішніх дій із моделлю мовної одиниці. За П. Я. Гальперіним, це дії із матеріальними об'єктами, які точно відбивають їх суттєві властивості та допускають зовнішні дії з ними – зміну, співставлення та ін. Для вирішення завдань нашого експериментального навчання такими зручними матеріальними об'єктами були моделі або схеми. Суттєвою властивістю фразеологізму, як мовного знаку, є експресивність конотації у семантичній структурі та специфічна багатокомпонентна форма, отже визначені ознаки повинні відбиватись у моделі.

Розглянемо на конкретному прикладі, як після проведеної підготовчої роботи, що полягала у створенні дітьми під керівництвом педагога синонімічної пари із фразеологізму та стилістично нейтрального слова, порівняння обох мовних засобів у парі за семантичними ознаками, уточнення значення фразеологізму, ми спланували процес навчання молодших школярів із ТПМ моделюванню мовних засобів – слова та фразеологізму.

Ми запропонували дітям речення із доступною для них формальною синтаксичною структурою й організували діяльність із його аналізу в такій послідовності.

### Завдання 2.

– запишіть речення. Визначте граматичну основу речення (підмет і присудок):

– *Петрик на майданчику відпочиває, як трохи на головах не ходить (бешкетує).*

– що говориться у реченні про те, як саме відпочиває Петрик?

– поставте запитання й дайте відповідь. (Відпочиває **як?** – Як трохи на головах не ходить).

– доберіть до народного вислову синонім. Запишіть утворену пару. (*Бешкетує – як трохи на головах не ходить*). Висновок: і слово, і народний вислів мають близьке значення. Але народний вислів характеризує людей емоційно, влучно, образно.

– тепер порівняємо форму слова й народного вислову. Для зручності представимо їх у формі моделей.

--

					!!!
--	--	--	--	--	-----

*бешкетує*

*як трохи на головах не ходить*

У ході аналізу моделей, під керівництвом педагога, діти роблять висновок, що народний вислів, на відміну від слова, складається із декількох частин – слів, але в сукупності вони складають єдиний неподільний народний вислів. Частини-слова в народному вислові не можна переставляти й замінювати, інакше він утратить своє значення і той, хто нас слухає, нічого не зрозуміє. Народні вислови слід запам'ятовувати й використовувати незмінними в ситуаціях спілкування.

Модель фразеологізму повинна містити знак, який вказує на його експресивно-оцінювальну функцію у мовленні. Ми звертали увагу школярів на цей факт і домовились, що обраний нами знак оклику (!!!) показує, що на відміну від слова, народний вислів, крім основного значення, додатково



виражає наше ставлення до людей та їх вчинків. Замість знаку оклику діти могли обрати інший знак – піктограму, але з цього моменту вона повинна була бути постійним атрибутом моделі фразеологізму.

Таким чином, у ході другого етапу експериментальної методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, опираючись на загальнопсихологічні закономірності інтеріоризації зовнішньої діяльності й перетворення її у внутрішню мисленнєву, ми організували діяльність дітей з лінгвістичного аналізу фразеологізму відповідно до послідовності розумових дій орієнтування в предметі аналізу та зовнішніх дій із його моделлю [70, 76]. Хід міркувань і висновків молодшого школяра із ТПМ, який продемонстровано вище на прикладі виконання завдання 2, як і вимагають того закономірності формування нових дій, здійснювався обов'язково у плані „голосного мовлення” [70, с. 144–153] при виконанні усіх тренувальних вправ. Скорочувати операції із лінгвістичного аналізу фразеологізмів на другому етапі пропонованої методики не рекомендовано.

Окремо слід зупинитися на проблемі наочності та доцільності її використання у пропедевтиці засвоєння фразеологічного значення в початковій спеціальній школі для дітей із ТПМ. У традиційній методичній літературі, як прийом семантизації пропонується семантизуюча ілюстративність [61, 192, 213, 214]. Фразеологізм не має безпосередньої предметної співвіднесеності, а позначає складне узагальнене метафоричне значення збірних якостей осіб, явищ дійсності, дій. Ми погоджуємось із думкою О. О. Леонтьєва, який, посилаючись на результати експериментів М. Ф. Лискової, доводить, що наочна семантизація не завжди є корисною й особливо це стосується фразеологізмів [110, с. 315]. Використання малюнків не тільки не потрібне, але і шкідливе, бо виступає фактором, що відволікає увагу від суттєвих формальних та семантичних характеристик мовного знаку. У нашій методиці семантизація фразеологізмів переважно здійснюється через побудову синонімічної пари або синонімічного ряду

до вилученого із речення або тексту фразеологізму. Представлений, у першу чергу, у контексті комунікативної ситуації, й опрацьований молодшим школярем у процесі організованої діяльності з його лінгвістичного аналізу, фразеологізм розкриває відтінки свого смислу і засвоюється у значенні, погодженому із соціальною нормою.

Варто зауважити ще на одному виявленому та проаналізованому нами у ході констатувального експерименту факторі, що негативно впливає на процес засвоєння фразеологізмів молодшими школярами із ТПМ, і який ми повинні урахувати для ефективного розв'язання завдань експериментальної методики, особливо при організації діяльності учнів на другому етапі. В умовах нормального мовленнєвого розвитку молодші школярі при роботі із навчальними текстами на уроках рідної мови та читання, зустрічаючись із фразеологізмами, навіть при недостатньо організованій роботі з їх цілеспрямованого засвоєння, поповнюють цими мовними засобами свій пасивний та активний лексичний запас. Вони використовують інтуїтивно-пошукові стратегії засвоєння, такі як: опора на контекст, формальні ознаки мовного засобу, використання мовних ключів із поєднанням знань про мовні явища, що виявляються суттєвими для успішного розуміння семантики фразеологізму та запам'ятовування. Низький рівень уваги до мовних явищ, труднощі оперування із мовними засобами пояснюють факт надзвичайно низького рівня засвоєння не тільки фразеологічного, але й переносного значення слів та абстрактних понять дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. Крім того, аналітичний метод читання при ще недостатньо сформованій техніці у молодших школярів із ТПМ сприяє послідовній переробці компонентів цілісного фразеологізму та їх послідовній ідентифікації, яка направляється раніше виробленими у досвіді дитини семантичними узагальненнями й призводить до помилкового буквального розуміння фразеологізму. Усе сказане дає можливість переконатись, що для повноцінного засвоєння значення фразеологізму молодші школярі із ТПМ повинні пройти алгоритмізований

поопераційний процес його лінгвістичного аналізу із обов'язковим моделюванням суттєвих формальних і семантичних властивостей, що ми і здійснювали в нашій методиці. Послідовність організації діяльності молодших школярів із ТПМ: виконання лінгвістичного аналізу фразеологізмів, моделювання й формування самого уявлення про фразеологізм, покажемо на іншому прикладі.

Припустимо, що в навчальній ситуації молодші школярі із ТПМ уперше зустрічаються із фразеологізмом „як рак на горі свисне”. Педагог, замість застосування винятково словесних прийомів тлумачення, малоефективних при мовленнєвій патології, вводить учнів у спільну алгоритмічну діяльність, що передбачає наступні кроки:

– уведення народного вислову в контекст речення із простою синтаксичною структурою (*Василько обіцянку виконає, як рак на горі свисне*);

– встановлення зв'язків між компонентами висловлювання, постановка запитання до народного вислову (*обіцянку виконає коли? як скоро? – як рак на горі свисне*);

– підбір до народного вислову стилістично нейтрального слова із синонімічним значенням і утворення синонімічної пари ( *як рак на горі свисне – не скоро*);

– моделювання формальних і семантичних ознак слова і народного вислову

--

*не скоро*

				!!!
--	--	--	--	-----

*як рак на горі свисне*

– порівняння за формальними ознаками (*як рак на горі свисне – це народний вислів, складається з кількох частин-слів, які не можна переставляти і замінювати*);

– порівняння за семантичними ознаками (на відміну від слова *не скоро*, народний вислів *як рак на горі свисне* означає не тільки час, коли здійсниться дія, але й виражає наше ставлення до людей та їх вчинків);

– маркування фразеологізму в моделі спеціальною піктограмою.

Таким чином, на другому етапі методики формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів організовувалась цілеспрямована діяльність із лінгвістичного аналізу мовних засобів – слова та фразеологізму. Для досягнення мети нашого експерименту ми використали метод аналізу лексичного засобу, обґрунтований у концепції розвивального навчання [2, 3, 45, 62, 63, 81, 163, 178, 248], який полягає у побудові синонімічної пари, співставленні слова і фразеологізму за їх формальними й семантичними ознаками, порівнянні лексичного й експресивного значення, моделювання виділених властивостей мовних засобів, що фіксує результати порівняння. Провідними виступили прийоми алгоритмізації дій молодшого школяра із ТПМ з мовним матеріалом, згідно з теорією розумових дій П. Я. Гальперіна. В основу рекомендацій із спеціального структурування знань молодших школярів із ТПМ, які можуть бути розгорнутими у вигляді способів мислення й діяльності покладено теоретичні положення вітчизняної логопедії (Є. В. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет). Система лексичних вправ для формування стійких навичок лінгвістичного аналізу за розробленим алгоритмом з метою засвоєння учнями значення фразеологізмів і навичок побудови висловлювань у ситуаціях спілкування з їх використанням, які ми застосували на другому етапі експериментального навчання, представлені у додатках (К – Л).

### III. Конструктивно-творчий етап

Провідна мета третього етапу експериментального навчання – оволодіння молодшими школярами із ТПМ зв'язним мовленням як складовим компонентом культури спілкування та парадигмою мовних засобів із наявністю в ній фразеологізму для найточнішого вираження смислу повідомлення. На цьому етапі процес формування культури спілкування здійснювався у тісному зв'язку із розвитком стилістичних умінь (В. І. Бадер, О. М. Гвоздєв, Ю. В. Коломієць, М. Л. Львов, М. І. Пентиліук та ін.), згідно із програмовими вимогами до рівня сформованості цих умінь та навичок учнів початкової ланки освіти [10, 55, 93, 118, 130, 147].

Предметна сторона цього етапу експериментальної методики представлена системою пізнавальних завдань та тренувальних вправ, у яких, як і на першому та другому етапах, предметом лінгвістичного аналізу також виступають мовні одиниці вищих рівнів мовленнєвої діяльності: текст, речення, слово та фразеологізм. Але структурування мовного матеріалу підпорядковується завданню автоматизації та редукції ряду операцій, відповідно до закономірностей інтеріоризації зовнішньої діяльності. Це стає можливим завдяки організації орієнтувальної основи діяльності спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів та проведенню зовнішніх розгорнутих дій із мовними засобами на попередніх етапах експериментальної методики. Специфічною для цього етапу є продуктивна діяльність учнів із побудови варіативних повідомлень комунікативного спрямування, що задаються фразеологічною лексикою, та здійснення синтаксичних трансформацій.

Діяльнісну сторону етапу навчання представляють наступні дії школярів із навчальним матеріалом:

- побудова усних та письмових текстів із використанням фразеологічної лексики за планом;

- побудова усних та письмових текстів за малюнком на морально-етичну тематику із використанням фразеологізму для оцінки вчинків та поведінки персонажів;

- використання фразеологізму для надання заголовку оповіданню;

- побудова усного та письмового тексту за опорними фразеологізмами;

- заміна в тексті слів фразеологізмами із синонімічним значенням.

- моделювання семантичних полів у вигляді простих схем.

Прогнозовані знання та уміння, як результат організованої конструктивної та творчої діяльності молодших школярів із ТПМ з лінгвістичним матеріалом на третьому етапі експериментального навчання:

- знання про наявність фразеологізму в синонімічних відношеннях у системі лексичних засобів і можливості довільного перебору мовних засобів для використання оптимального з них у конкретному висловлюванні;

- уміння аналізувати текстові повідомлення та давати оцінку способам розв'язання дійовими особами комунікативних ситуацій шляхом використання такого мовного засобу, як фразеологізм;

- уміння побудови власних усних та писемних повідомлень вищого порядку в єдності семантичного та лексико-граматичного компонентів;

- уміння усвідомленого вибору фразеологізму для вирішення комунікативних завдань;

- уміння усвідомленого уникнення стереотипів у користуванні лексичними засобами при характеристиці осіб, явищ, дій при побудові мовленнєвих повідомлень.

Підставою організації діяльності із мовленнєвими повідомленнями – текстами та реченнями, але на більш високому конструктивно-творчому рівні на цьому етапі є: виконання завдань першого орієнтувально-пропедевтичного етапу, змістом якого була діяльність учнів із смислового аналізу тексту комунікативного спрямування; виконання завдань другого етапу алгоритмічних дій, змістом якого була діяльність із фразеологізмом для формування загальних уявлень про його функціональне призначення в актах спілкування та специфічну багатокomпонентну форму. Розкрита школярами експресивно-оцінювальна роль фразеологізму у процесах комунікації тепер повинна сприяти подальшому формуванню парадигми виразних засобів, своєрідного фундаменту навчання стилістики у початковій ланці шкільної освіти. Продуктом стилістичних умінь повинно стати розвинене мовне чуття, чуття його виразних відтінків, що відіграє провідну роль при сприйнятті та побудові власних висловлювань у мовленнєвому спілкуванні.

Позитивний прогноз досягнення мети третього етапу навчання за нашою методикою забезпечується корекційно-педагогічними умовами навчання молодших школярів із ТПМ у початковій ланці освіти відповідно до Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, якою передбачено формування умінь учнів: зосереджувати увагу на основних відомостях, що мають місце у тексті; складати за допомогою учителя план тексту сюжетного характеру; ділити текст на логічно завершені частини; добирати заголовок до тексту та окремих його частин; робити висновки на основі здійсненого аналізу[158]. Зазначені уміння становлять опору для формування культури спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів.

У нашій методиці дії школярів із ТПМ з переказу і побудови власних усних або письмових текстів за планом із використанням фразеологічної лексики передбачали надання педагогічної допомоги. Для організації змісту й послідовності дій ми керувалися положеннями вітчизняної

логопедії про техніку аналізу стандартних і нестандартних ситуацій та способи побудови стратегій нешаблонних дій у таких ситуаціях школярами спеціальної школи (В. В. Тарасун, М. К. Шеремет) та методичними рекомендаціями В. К. Воробйової, автора методики розвитку зв'язного мовлення у дітей із системним недорозвитком мовлення [48, 49, 208, 245].

Динаміка розгортання смислової структури повідомлення залежить від умінь виділення в ньому системи предикатів, утримання їх у пам'яті із подальшим об'єднанням елементів із дотриманням граматичних правил та правил сполучуваності лексичних засобів при побудові тексту. Аналіз структури готового тексту становить собою основу для формування умінь моделювання програми власного тексту комунікативного спрямування.

**Завдання 1.** Прочитайте виразно текст. Складіть план тексту. Зробіть його переказ за планом. При переказі використовуйте народні вислови.

### **Петрик, собака й кошеня**

*Петрик ішов по саду. Бачить, біжить назустріч великий собака.*

*Петрик злякався, хотів тікати. Та раптом до його ніг притулилося маленьке кошеня. Воно ніби просило захисту від цього страшного звіра.*

*Петрикові стало соромно перед кошеням. Він взяв його на руки й упевнено пішов назустріч собаці.*

*Собака зупинився, злякано подивився на Петрика й побіг у кущі (За В. Сухомлинським).*

Таке завдання для молодших школярів із ТПМ представляє значну складність, навіть за умови досягнення мети першого і другого етапів експериментального навчання, наслідком якого стає засвоєння учнями значення найбільш уживаних фразеологізмів. У нашій методиці успішність виконання забезпечується ретельно спланованою підготовчою роботою.

Після визначення смислового ядра повідомлення (перший крок), для чого учні застосовували сформовані на першому орієнтувально-



пропедевтичному етапі відповідні уміння, далі, під керівництвом педагога здійснювався поділ тексту на логічно завершені частини і складали план шляхом добору заголовків до окремих його частин із обов'язковою наявністю в заголовках дієслівної лексики, яка відображала динаміку розгортання подій у тексті. Наприклад: 1. Біжить собака. 2. Петрик злякався. 3. Кошеня просить захисту. 4. Петрик засоромився. 5. Хлопчик іде назустріч собаці. 6. Собака втік.

Побудова моделі смислової програми розгорнутого тексту у вигляді плану (другий крок) сприяла більшому виділенню найменувань предикативних елементів ситуації, представлених дієслівною лексикою, що надавало школярам із ТПМ зорову опору для утримання програми повідомлення в короткочасній пам'яті та полегшення процесів суцесивного синтезу при переказі тексту.

На наступному третьому кроці виконання завдання наявність плану полегшувало перехід до аналізу власне мовних, поверхневих засобів вираження змісту. Педагог пропонує учням підібрати до деяких назв дій у пунктах плану (дієслів) народні вислови, щоб потім використати їх при творчому переказі.

Найкращим видом допомоги школярам із ТПМ при здійсненні операції вибору потрібного народного вислову із синонімічним значенням для заміни стилістично нейтральних слів на означення дій (злякався, засоромився, втік) виступала наочність у вигляді семантичних полів. У нашому прикладі такими групами виступають:

Злякатися – *волосся стало дибки; мурашки по тілу пробігли; бути ні живим ні мертвим; затремтіти осиковим листочком.*

Засоромитись – *згоріти від сорому; спекти раків; мало не крізь землю не провалитися від сорому; кров кинулась в лице; стати як маків цвіт.*

Втекти – *дати драла; дати ногам волю; накивати п'ятами; дати тягу; як вітром здуло.*

Для фіксації в пам'яті школярів із ТПМ цілісної неподільної формальної структури народного вислову, його запис рекомендуємо здійснювати на окремих табличках і розміщувати на дошці. Якщо опори у вигляді семантичних полів пропонуються на індивідуальних картках – слід записувати кожний з народних висловів у окрему рамку.

Таким чином, проведення у пропонованій послідовності підготовчої роботи сприяло успішному перенесенню способу здійснення операцій складної дії на виконання молодшими школярами із ТПМ аналогічних творчих завдань, зокрема такого їх виду, як усний або письмовий переказ тексту за планом із використанням фразеологічної лексики.

Згідно з програмовими вимогами до навчальних досягнень учнів спеціальної школи для дітей із ТПМ [190] прогнозованими результатами роботи із різними жанрами української народної творчості повинно стати позитивне ставлення до життєвого досвіду попередніх поколінь, прийняття морально-етичних законів взаємин людей між собою, формування умінь аналізу та умовиводів, щодо вчинків персонажів. Використання фразеологізмів у оцінних судженнях молодших школярів із ТПМ у процесах спілкування стосовно рис характеру діючих осіб забезпечить влучність та експресивність мовленнєвих висловлювань.

У лінгвістичних дослідженнях підкреслюється антропоцентричний характер фразеології, у центрі якої перебуває людина, якості самої людини, що виявляються в різних сферах її діяльності [215, 221]. Персонажами українських народних казок, байок часто виступають лисиця, вовк, заєць та інші представники тваринного світу. Отже, риси характеру звіра в казках якнайкраще номінуються за допомогою фразеологізмів і переносяться на людину. Дитина поступово починає упізнавати в образі зайчика чи собачки домінуючі ознаки своїх знайомих при застосуванні педагогом відповідних прийомів у процесі роботи над твором. Для вирішення завдань формування культури спілкування засобами фразеологізмів, наводимо приклад

організації діяльності молодших школярів із ТПМ – спостереження за авторським порівнянням, яке лежить в основі переносності значень.

### **Завдання.**

Які якості людей позначає народний вислів. Запишіть замість крапок слово із синонімічним значенням. Поясніть свій вибір.

*Заяче серце – ...*

*Як заячий хвіст – ...*

*Бігає, як солоний заєць – ...*

*Кинувся як голодний вовк на вівцю – ...*

*Вовк в овечій шкурі – ...*

*Хитрий лис – ...*

*Викручуватися лисом – ...*

Сам процес міркувань та умовиводів дітей, відповідно до орієнтувальних умінь, що спираються на знання сюжетів казок про тварин, певний життєвий досвід та інтуїтивне співчуття, співпереживання або засудження героїв, посилене для дітей із ТПМ, а висновки – адекватними. Але складним для цієї категорії дітей виявлялася друга частина завдання, яка вимагає пояснення, тобто мовленнєвого оформлення думок та їх аргументації й добір мовних засобів. Для успішності виконання завдання учнями, пропонували керовану педагогом послідовність їх дій.

1. На дошці розміщуються малюнки із зображенням тварин, або таблички з відповідними словами.

2. Педагог звертається до дітей із запитанням: „Пригадайте, яким у народних казках постає зайчик?“. Визначені ознаки зображали графічно.

<p><i>Зайчик</i></p>	<p><i>Який?</i></p>	<p><i>Маленький</i> <i>Спритний</i> <i>Полохливий</i> <i>Швидкий</i></p>
----------------------	---------------------	--

3. Подумайте, про кого із ваших друзів, знайомих можна сказати, що він *маленький (спритний, полохливий, швидкий)*? Здійснювали фіксацію визначених ознак людини графічно.

4. Який, на вашу думку, народний вислів найкраще підходить до визначених вами якостей людини? Результатом предметного аналізу й аналізу мовних засобів було наступне графічне узагальнення.

Людина буває	Яка?	Маленька	→	Як заячий хвіст
		Спритна	→	Проскочити зайцем
		Полохлива	→	Заяча душа
		Швидка	→	Бігає як солоний заєць

5. Разом із педагогом діти робили висновки, що вони самі визначили характерні якості спочатку тварини, а потім – певної людини. Порівняли – і обрали найкращий народний вислів за подібністю, чим висловили своє власне ставлення до провідної риси характеру людини. Після виконаної підготовчої колективної роботи молодші школярі із ТПМ працювали самостійно з іншими фразеологізмами.

Необхідність виконання за поданим алгоритмом такого типу завдань полягало у тому, що в результаті діяльності молодші школярі із ТПМ відкривали для себе можливість творчо, а не стереотипно використовувати мовні засоби для передання смислових та експресивних відтінків своїх міркувань та суджень і ту роль, яку відіграє в цьому фразеологізм.

Сформовані відповідно до реалізації мети нашого дослідження уміння аналізу різнорівневих мовних одиниць учнями із ТПМ – це основа для більш високого ступеня їх розвитку при виконанні творчих завдань із побудови самостійних усних та письмових текстів за малюнком на морально-етичну тематику із використанням фразеологізмів для оцінки вчинків та поведінки персонажів. На третьому етапі допускалася редукція ряду операцій, відповідно до закономірностей інтеріоризації зовнішньої

діяльності, що стала можливою завдяки організації орієнтувальної основи діяльності спілкування засобами фразеологізмів та проведенню молодшими школярами із ТПМ зовнішніх розгорнутих дій із мовними засобами на попередніх етапах експериментальної методики. В організації змісту та послідовності надання педагогічної допомоги ми керувалися теоретичними положеннями концепції корекційно-превентивного навчання В. В. Тарасун, зокрема технологією застосування фреймового підходу в навчанні молодших школярів із ТПМ та методичних рекомендацій В. К. Воробйової, щодо порядку моделювання структури складного тексту [48, 49, 208]. Підготовча робота полягала в організації діяльності школярів з побудови колективного тексту за малюнком [19, 20]. Для оптимізації процесу ми використали серію малюнків до казки «Лисичка та Журавель», зміст якої відомий дітям [177].

Загальна послідовність роботи наступна:

- розгляд малюнків за змістом казки;
- розміщення малюнків у ряд, відповідно до послідовності подій у казці;
- художнє розказування казки за серією малюнків;
- формулювання висновку у формі фразеологізму.

Реальні наміри та дії персонажів казки суперечать їх ввічливим і доречним у цій ситуації висловлюванням, зверненим одним до одного. Для попередження поверхневих недостатньо обдуманих висновків школярів, щодо вчинків героїв казки, педагог висловлював недовіру, сумнів: „А, чи й дійсно Лисичка та Журавель були друзями та гостинними господарями”? Для формулювання висновків з використанням фразеологізмів надавали такий вид допомоги як наочність у вигляді семантичного поля. У цьому прикладі такими групами виступали:

*Лицемірний* – улесливий; нещирий; слова ласкаві та думки лукаві; хоч пироги пісні так слова масні; на словах як на цимбалах; говорить прямо, а ходить криво; з медом на вустах; медом маже.

### Творче завдання.

Уявіть собі, що Лисичка та Журавель – справжні друзі та зустрічають вони один одного за правилами гостинності. Придумайте нову казку за таким зачином: „*Хто людям добра бажає, той і собі має*”.

Самостійне придумування сюжету казки відбувається за попередньо побудованою графічною опорою-планом. Оскільки у казці виступають два основні об’єкти повідомлення: Лисичка та Журавлик, їх ми маркували або предметними малюнками, або табличками із словами.

Лисичка-господиня	Журавлик-господар
-------------------	-------------------

Структура події в казці ототожнюється з пов’язаними із ситуацією приймання гостей найбільш характерними запитаннями, які вертикально записували на дошці і які становили спочатку програму повідомлення, співвідносячись із кількістю й послідовністю сцен, а потім направляли послідовність умовиводів школярів із ТПМ в оцінці правильності поведінки обох персонажів і змісту оцінних суджень у формі фразеологізмів:

- Як прийнято запрошувати у гості?
- Чим пригощати гостя?
- Як розважати?
- Як проводити?

Наочність у вигляді синонімічних груп фразеологізмів – формул ввічливості, педагог пропонував дітям для уникнення стереотипів у користуванні лексичними засобами при побудові реплік персонажів у діалозі. У нашому прикладі такими є наступні групи:

*Проходьте, будь ласка; радий вітати; ласкаво просимо; скільки літ, скільки зим; заходьте хліб-сіль відвідати; прошу до столу; розкривати обійми;*

*Чим багаті, тим і раді; сідайте до столу; прошу до столу; я для тебе – як для себе; смачного; пригощайтесь на здоров’я;*

*Спасибі за хліб-сіль; щиро дякую; до скорого побачення; приємно було зустрітися; у добрий час; ідіть з миром; ідіть здорові; моє вам шанування; усіх благ; щасливої дороги; будьте здорові.*

Виконання творчих завдань молодшими школярами із ТПМ передбачало варіативність синтаксичних конструкцій і мовних засобів. У процесі експериментального навчання наочність у вигляді семантичних полів була постійним видом педагогічної допомоги, оскільки пасивний і активний словниковий склад дітей із порушенням мовленнєвого розвитку занадто обмежений для здійснення операцій перебору лексичних одиниць для найточнішого вираження думки або надання висловлюванню експресивної конотації. Окрім цього, постійна робота із синонімічною парадигмою із наявним у ній фразеологізмом через операції зіставлення, порівняння з іншими лексичними засобами й вибору одного з них, сприяла кращому запам'ятовуванню формальних ознак, основного значення та смислових відтінків фразеологізму. Ці дії були передумовою виконання іншої групи мовних вправ, завдання яких передбачало зворотний процес створення груп фразеологізмів і стилістично нейтральних слів із синонімічним значенням, диференціацію фразеологізмів із антонімічним значенням. Система такого типу завдань достатньо висвітлена в методичній літературі для початкової ланки шкільної освіти [10, 118, 150, 217, ], а рекомендації, щодо специфіки застосування прийомів навчання в умовах корекційного процесу в спеціальній школі для дітей із ТПМ, розроблені Ю. В. Коломієць [93]. Мовний матеріал таких тренувальних вправ було проаналізовано на предмет наявності фразеологізмів у синонімічних групах та антонімічних протиставленнях і модифіковано для досягнення мети нашого дослідження (Додатки М – С).

Таким чином, у результаті ретельного аналізу факторів, які мали позитивний вплив на вирішення завдань експериментального навчання, ми розробили і представили найбільш оптимальну модифікацію методичних прийомів, призначену в умовах корекційного процесу забезпечити

ефективність формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів.

Критерії вибору мовного матеріалу, послідовність його подання, алгоритмізація дій лінгвістичного аналізу і прийоми надання педагогічної допомоги для активізації процесів сприйняття й побудови учнями розгорнутих мовленнєвих висловлювань у комунікативних ситуаціях відповідали педагогічним, психологічним і спеціальним закономірностям засвоєння знань, формування умінь у поєднанні із розв'язанням виховних завдань, що полягали у прийнятті та привласненні особистістю молодшого школяра із ТПМ національних культурних цінностей.

### **3.3. Результати впровадження експериментальної методики у навчальний процес**

Пропонована нами в процесі експериментального навчання модифікація методичних прийомів формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів потребує підтвердження доцільності її застосування в умовах корекційного процесу в спеціальних освітніх закладах. Підвищення рівня успішності виконання контрольних завдань молодшими школярами із ТПМ по завершенні формувального експерименту засвідчило зрушення в сторону оптимізації навчання за розробленою методикою та підтвердження попередніх передбачень. Показником результативності проведеної корекційно-розвивальної роботи стала можливість застосування молодшими школярами із ТПМ у зрізових завданнях набутих умінь орієнтування в умовах ситуації мовленнєвого спілкування, аналізу її змісту та експресивно-оцінних суджень про людські вчинки, явища дійсності із використанням фразеологізмів у значенні, відповідно до стандарту рідної мови та національних традицій українського спілкування в самостійно побудованих мовленнєвих висловлюваннях.



Експериментальне навчання за запропонованою нами методикою проводилось упродовж 2009–2011 року. У трьох формувальних етапах були задіяні учні 2–3 класів спеціальної школи для дітей із ТПМ м. Антрацит Луганської області, логопедичних груп логопункту загальноосвітньої школи № 3 м. Ірпінь Київської області, логопункту загальноосвітньої школи № 45 м. Луганськ. По завершенні третього етапу формувального експерименту для проведення контрольних завдань на предмет визначення рівня якості їх виконання учнями, було сформовано експериментальну групу (ЕГ) у кількості 54 особи, до якої були залучені молодші школярі третіх класів із ТПМ, які навчалися за розробленою нами методикою та контрольну групу (КГ) у кількості 26 осіб, до складу якої увійшли також школярі третіх класів із ТПМ, але їх навчання відбувалося відповідно до існуючих у навчально-методичному забезпеченні прийомів пропедевтичного засвоєння фразеологізмів як засобів спілкування. [37, 38, 39, 128, 129, 164, 165, 166, 216].

Перевірочні завдання до кожної із п'яти серій розроблялись, підпорядковуючись наступним положенням:

- дидактичний матеріал не повинен містити теоретичних понять та мовних засобів, які є предметом засвоєння на подальших етапах шкільного навчання, тобто, дидактичний матеріал відповідає вимогам програми до змісту навчального матеріалу в початковій ланці освіти та віковим можливостям дітей;

- завдання повинні бути максимально інформативними в діяльнісному плані, тобто надавати можливість експериментатору оцінити ступінь оволодіння школярем із ТПМ операціональним складом дій аналізу мовних засобів у межах вимог програми.

Критерії оцінювання рівня успішності виконання контрольних завдань учнями залишаються такими ж, як і при проведенні констатувального експерименту.

Організовані та свідомо контрольовані дії молодших школярів із ТПМ з виявлення і аналізу глибоких елементів відношень у текстових повідомленнях та оцінки виконуваних дій персонажів з позиції соціально-етичних норм із вибором для цього оптимального лексичного засобу – фразеологізму складала діяльнісну складову першого орієнтувально-пропедевтичного етапу експериментальної методики. У ході другого етапу навчання, алгоритмічні дії лінгвістичного аналізу, за нашими передбаченнями, повинні були зумовити формування умінь ідентифікувати фразеологізми за їх формальними та семантичними ознаками, можливості використовувати фразеологізми для називання та характеристики осіб, їх вчинків у ситуаціях спілкування з метою найточнішого передання смислових відношень та основної думки текстового повідомлення. Запропоновані нами контрольні завдання були адекватними, щодо можливості виявлення рівня володіння молодшими школярами із ТПМ зазначеними вище вміннями. Подальший кількісний аналіз та порівняння результатів роботи учнів у групах дозволили продемонструвати наявність вираженого позитивного зрушення у сторону підвищення рівня успішності в експериментальній групі.

Так, відповідно до чотирьох рівнів оцінювання за визначеними критеріями, результати сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками в ряду інших мовних засобів, не пов'язаних контекстуально, розподілились наступним чином: в ЕГ високого рівня досягли 7 учнів (12,96 %); достатнього – 20 учнів (37,04 %); середнього – 24 учні (44,44 %); низького – 3 учні (5,56%). У КГ: високого рівня не досяг жоден учень (0 %); достатнього – 7 учнів (26,92 %); середнього – 9 учнів (34,62 %); низького – 10 учнів (38,46%).

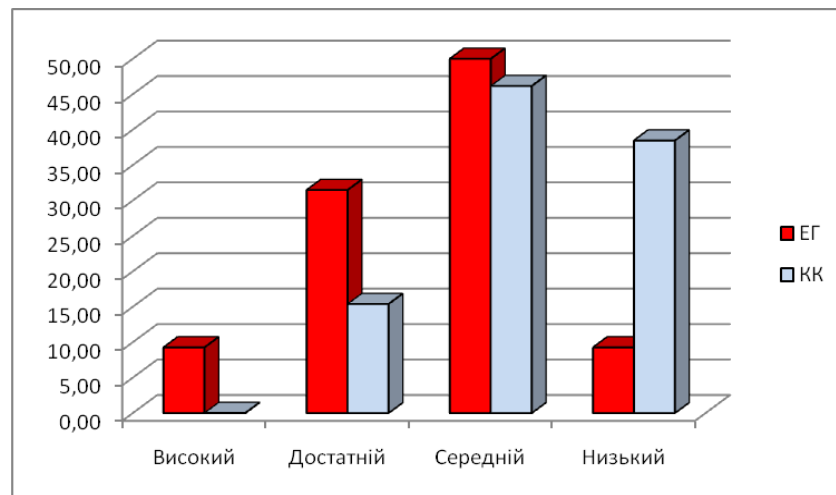


Рис. 8.1. Показники рівнів сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками в експериментальній та контрольній групах (у %).

Значну цінність представляють для нас умовиводи експериментаторів про стратегії виконання завдання молодшими школярами із ТПМ, отримані непрямим шляхом – фіксацією реальних дій дітей: зовнішнім вираженням ними емоційного стану при отриманні картки із завданням і ознайомленням із його змістом, упевненістю та послідовністю в діях та навпаки. Окрім представлення для перевірки більшої кількості карток із правильно виконаним завданням, усі учні експериментальної групи продемонстрували і значне зменшення часу для розв’язання пропонованих завдань. Діти з ЕГ виявили зацікавленість та впевненість, усвідомлений підхід до роботи, фактів повернення карток із невиконаним завданням, які мали місце у КГ, не спостерігалось.

Таким чином, зафіксована активність та осмисленість діяльності школярів ЕГ при проведенні контрольного зрізу знань про семантичні та формальні характеристики фразеологізмів, як мовних засобів, та умінь їх упізнання, виокремлення та визначення значення, погодженого із національною культурною нормою, свідчить про оволодіння школярами ЕГ змістом поняття „народний вислів”, підвищення уваги до цього мовного

засобу, розширення пасивного та активного словникового складу за рахунок фразеологізмів, що і стало умовою успішного виконання пропонованих завдань.

Упродовж другого етапу експериментального навчання для вирішення завдання переходу школярів із ТПМ від операцій виокремлення фразеологізмів до усвідомлення функціональної ролі цього мовного засобу, які представляють собою більш високу сходинку у процесах контрольованої діяльності із лінгвістичним матеріалом, ми задіяли учнів до сумісних алгоритмічних дій, прогнозованим результатом яких стали знання:

- про відношення синонімії в повідомленнях та оволодіння значенням найбільш уживаних у процесах спілкування фразеологізмів через уведення їх у синонімічні ряди поряд із стилістично нейтральними поняттями;

- уміння лінгвістичного аналізу із моделюванням виділених формальних і смислових ознак слів, словосполучень і фразеологізмів;

- порівняння цих мовних засобів, різних за формальними, але близькими за семантичними ознаками.

Результати виконання наступної серії контрольних завдань у групах підтвердили попередні передбачення, про що свідчить співвідношення рівня успішності в ЕК та КГ. Так, результати сформованості вмінь школярів в ЕГ групувати фразеологізми й стилістично нейтральні слова на підставі синонімічності значення, відповідно до чотирьох рівнів оцінювання за визначеними критеріями, розподілились наступним чином: високий рівень – 6 учнів (11,11 %); достатній – 19 учнів (35,19 %); середній – 24 учні (44,44 %); низький – 5 учнів (9,26 %). У КГ: високий рівень – 0 %; достатній – 6 учнів (23,08%); середній – 9 учнів (34,61 %); низький – 11 учнів (42,31 %).

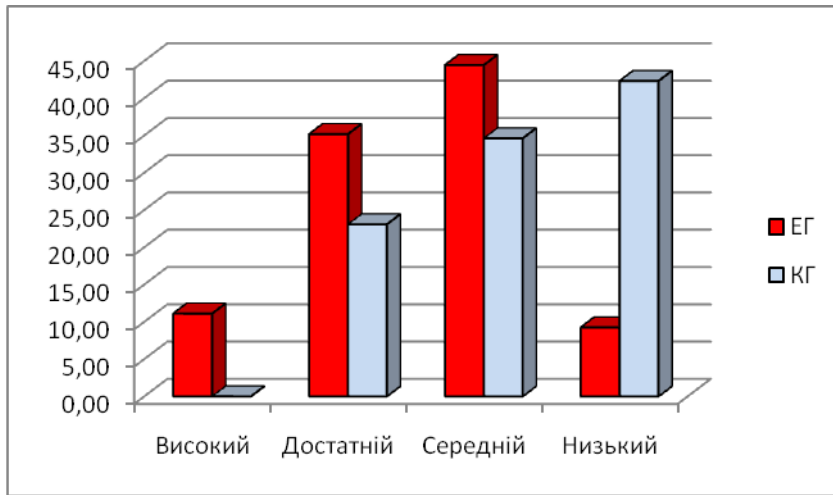


Рис. 8.2. Показники рівнів сформованості умінь узагальнення на підставі рішення про синонімічність значення мовних одиниць (у %).

Підтвердженням ефективності застосування прийомів алгоритмізації в організації експериментального навчання дітей молодшого шкільного віку із ТПМ на другому його етапі за розробленою методикою стали не тільки кількісні показники. Ми мали можливість зафіксувати значні переваги учнів EG над своїми однолітками з KG у продемонстрованих ними в процесі розв'язання контрольних завдань самих характеристиках дій, визначених нами, як послідовні та усвідомлені. Уведення фразеологізму в синонімічні відношення із стилістично нейтральним словом чи словосполученням при виконанні писемного завдання не представляло утруднень для дітей EG. Стійкість сформованих умінь лінгвістичного аналізу переконливо засвідчив не очікуваний експериментаторами факт, коли в трьох роботах школярів EG, окрім правильного виконаного завдання на утворення синонімічних пар, додатково були представлені моделі слова та фразеологізму, хоча такого завдання ми не ставили перед учнями при проведенні контрольних зрізів.

Для вирішення завдань оволодіння значенням поширених у мовленнєвому обігу фразеологізмів, що зустрічаються в навчальних текстах підручників для початкових класів і введення їх в експресивне мовлення, молодшим школярам із ТПМ упродовж орієнтувально-пропедевтичного етапу та етапу алгоритмічних дій пропонували два види лексичних вправ.

Виконання цих вправ вимагало застосування умінь групувати фразеологізми та стилістично нейтральні слова на підставі синонімічності їх значення та вилучення з групи мовних засобів зайвого фразеологізму на підставі невідповідності його значення певній групі синонімів. Ще один вид лексичних вправ був опрацьований учнями в процесі експериментального навчання для формування умінь утворення антонімічних пар на підставі протилежності значення фразеологізмів та перенесення сформованих умінь на дії з новим мовним матеріалом.

Так, результати сформованості умінь диференціації фразеологізмів на підставі протилежності значення в ЕГ, відповідно до чотирьох рівнів оцінювання за визначеними критеріями, розподілились наступним чином: високий рівень – 5 учнів (9,26 %); достатній – 18 учнів (33,33 %); середній – 25 учнів (46,30 %); низький – 6 учнів (11,11 %). У КГ: високий – 0 %; достатній – 3 учні (11,54 %); середній – 9 учнів (34,62 %); низький – 14 учнів (53,84 %).

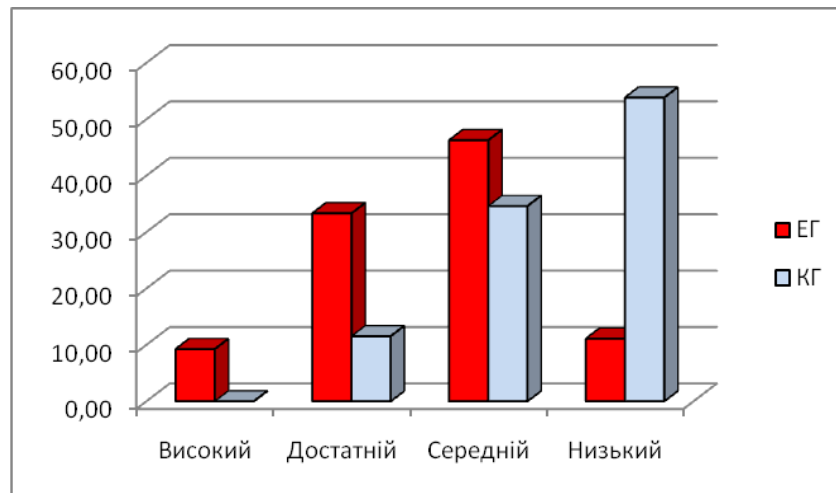


Рис. 8.3. Показники рівнів сформованості умінь диференціації фразеологізмів на підставі рішення про протилежність їх значення в експериментальній та контрольній групах (у %).

Таким чином, в експериментальній методиці на другому етапі її реалізації ми запропонували школярам із ТПМ адекватні навчальні дії із

засвоєння експресивно-оцінного значення фразеологізмів, що є однією з умов для досягнення мети більш високого рівня:

- формування умінь застосовувати набуті знання в практиці спілкування, яке потребує сприйняття та переробки мовленнєвої інформації;
- породження висловлювань різного ступеню формально-граматичної розгорнутості та лексичного наповнення, у залежності від завдань та умов спілкування в конкретній ситуації, відповідно до прийнятих норм культури в українському суспільстві.

Зазначені дії групування та диференціації становлять собою операції у структурі більш складних дій – свідомо контрольованого перебору мовних засобів при побудові висловлювань і здійсненні синтаксичних трансформацій, відповідно до поставленого завдання й розуміння ситуації мовленнєвого спілкування, у якій обраний мовний засіб, у нашому випадку – фразеологізм, є доцільним за своїм оцінно-характеризуючим значенням.

Підвищення рівня успішності виконання школярами ЕГ контрольних завдань ми вбачаємо у виправданості застосованої в нашій методиці послідовності подання мовного матеріалу для засвоєння семантичної структури фразеологізму. Ця послідовність передбачала формування умінь виконувати дії з лексичного аналізу слів та фразеологізмів; вибору найточнішого засобу для вираження змісту й уведення обраної одиниці в речення. Зазначені уміння підпорядковуються діяльності більш високого порядку – першочерговому зосередженні уваги на виконанні комунікативних завдань, які мотивують і організують дії з навчальним текстом та реченням та спираються на уміння орієнтуватися у змісті ситуації спілкування, уміння визначати предмет, головну думку текстового повідомлення. Показником усвідомленого розмірковування школярів ЕГ над смисловим боком пропонованого речення, у якому слід здійснити заміну стилістично нейтрального слова фразеологізмом, стали позначки виконання ними алгоритмізованих у ході другого етапу дій визначення граматичної основи

речення, постановки запитання до слова, яке передбачується замінити фразеологізмом.

Організація діяльності молодших школярів із ТПМ з виконання комунікативних, мовних та мовленнєвих пізнавальних завдань упродовж орієнтувально-пропедевтичного етапу та етапу алгоритмічних дій за розробленою методикою забезпечили сприятливе педагогічне корекційно-розвивальне підґрунтя для досягнення нами провідної мети розвитку зв'язного мовлення як складового компонента культури спілкування, розширення та уточнення парадигми мовних засобів із наявністю в ній фразеологізмів для експресивно-оцінних суджень у ситуаціях спілкування, реалізованої на третьому конструктивно-творчому етапі. Молодші школярі із ТПМ набули відповідних умінь та навичок в умовах розв'язання пізнавальних проблем у діяльності побудови усних та письмових текстів комунікативної спрямованості із використанням фразеологічної лексики за планом, формулювання заголовку до тексту й висновку у формі фразеологізму, здійснення синтаксичних трансформацій із використанням для цього фразеологізмів, для перевірки рівня сформованості яких були запропоновані контрольні завдання.

Так, результати сформованості умінь синтаксичної трансформації з метою експресивно-характеризуючого вираження змісту повідомлення в ЕГ, відповідно до чотирьох рівнів оцінювання за визначеними критеріями, розподілились наступним чином: високий – 4 учні (7,41 %); достатній – 21 учень (38,89 %); середній – 24 учні (44,44 %); низький – 5 учнів (9,26 %). У КГ: високий – 0 %; достатній – 5 учнів (19,23 %); середній – 11 учнів (42,31 %); низький – 10 учнів (38,46 %).



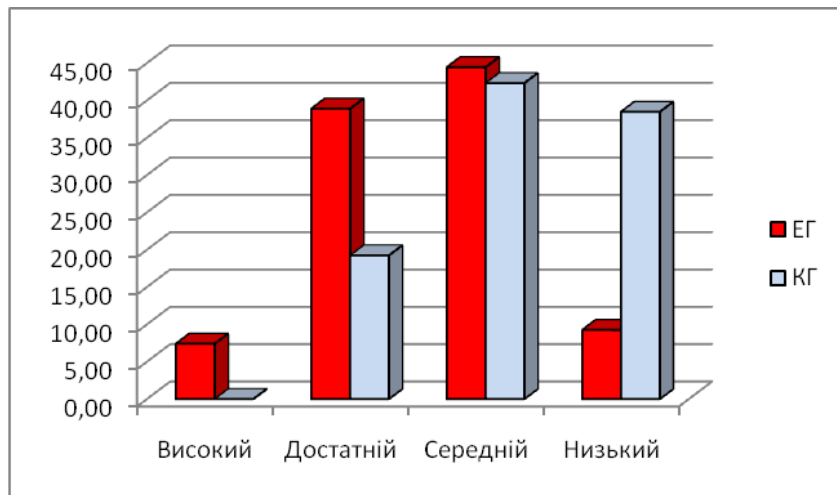


Рис. 8.4. Показники рівнів сформованості умінь експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення в експериментальній та контрольній групах (у %).

При виконанні завдання із синтаксичної трансформації при писемному переказі тексту, молодші школярі ЕГ, на основі сформованих у процесі експериментального навчання знань про можливості довільного перебору лексичних засобів, виявили уміння адекватної заміни стилістично нейтральних слів та словосполучень фразеологізмами у тексті-розповіді на морально-етичну тематику; відповідно до поставленого завдання відредагувати розгорнуте повідомлення з метою передання за допомогою фразеологізмів експресивно-оцінного власного ставлення до вчинку персонажу та сформулювати висновок – пораду у формі фразеологізму, без порушень переданих у запропонованому тексті логіко-сміслових відношень і граматичних зв'язків.

Перевірка та аналіз результатів виконання завдання в ЕГ показали, що позитивні показники творчих переказів зумовлені, у першу чергу, усвідомленням школярами смислу виконуваної роботи з перебору мовних засобів, а саме, – найточніше, влучніше, експресивніше охарактеризувати за допомогою фразеологізму поведінку персонажу. По-друге, алгоритмізована діяльність із синонімічними рядами мовних засобів сприяла уточненню актуального активного та пасивного словника школярів із ТПМ і

розширенню за рахунок уведення до його складу фразеологізмів у значенні, згідно мовного стандарту, співвіднесеному із ситуацією спілкування, що й зумовило правильний вибір фразеологізмів з урахуванням його виразних відтінків при виконанні конкретного завдання із творчого переказу тексту, отже, і достатній рівень показників в ЕГ.

Уміння визначати ключові послідовні предикативні елементи смислової програми повідомлення та їх атрибуції, набуті упродовж другого й розвинені на третьому конструктивно-творчого етапі, та уміння утворення пар мовних засобів, один з яких називає дію – стилістично нейтральне дієслово, а другий – фразеологізм із синонімічним значенням, також називає дію, але містить у своїй семантичній структурі додаткову експресивно-оцінну конотацію, стали умовою успішного виконання в ЕГ контрольного завдання із творчого переказу тексту із використанням фразеологічної лексики. В ЕГ самостійно трансформовані молодшими школярами з ТПМ елементи тексту на морально-етичну тематику характеризувались тим, що обрані й уведені ними в контекст фразеологізми для характеристики вчинків персонажів були адекватними за значенням та доцільними у функціонально-стилістичному аспекті. У КГ кількісні та якісні показники виявились набагато нижчими.

Так, результати сформованості умінь побудови розгорнутих експресивно-оцінних висловлювань із використанням фразеологізмів при редагуванні тексту на морально-етичну тематику в ЕГ, відповідно до чотирьох рівнів оцінювання за визначеними критеріями, розподілились наступним чином: високий – 5 учнів (9,26 %); достатній – 17 учнів (31,48 %); середній – 27 учнів (50 %); низький – 5 учнів (9,26 %). У КГ: високий – 0 %; достатній – 4 учні (15,38 %); середній – 12 учнів (46,16 %); низький – 10 учнів (38,46 %).

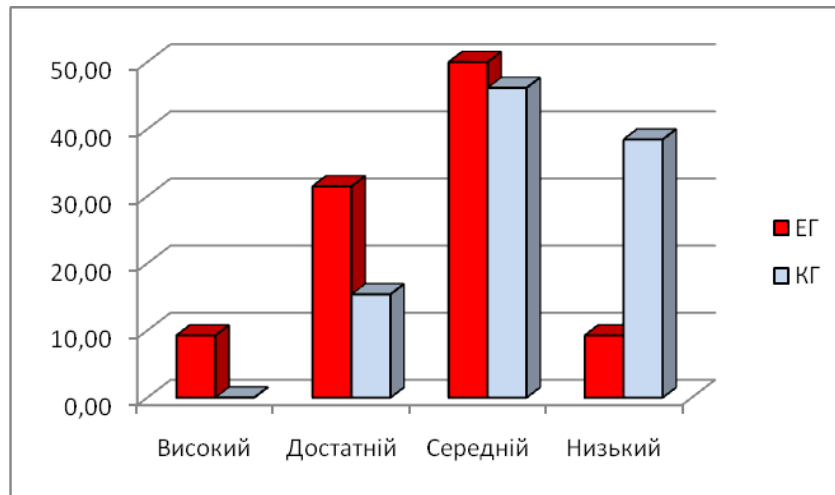


Рис. 8.5. Показники рівнів сформованості умінь творчого переказу тексту із використанням фразеологізмів в експериментальній та контрольній групах (у %).

Таким чином, по завершенні аналізу результатів організованої діяльності дітей ЕГ та КГ із виконання контрольних завдань після третього етапу навчання за експериментальною методикою, нами визначено значно вищі показники успішності їх виконання в ЕГ. Ми пов'язуємо ці успіхи із підвищенням рівнів сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками в складі речення або тексту, знань про відношення синонімії в повідомленнях та специфічну експресивно-характеризуючу роль фразеологізму у мовленні, умінь усвідомленого вибору адекватних за значенням фразеологізмів у власному мовленні для надання оцінки способам розв'язання персонажами навчальних текстів комунікативних завдань та вирішення молодшими школярами із ТПМ експериментальної групи позанавчальних завдань міжособистісної комунікації – тобто знань та умінь, які в сукупності становлять собою основу для здійснення усного та письмового спілкування дітьми молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, відповідно до традицій української національної культури.

З метою перевірки ефективності формувального експерименту було проведено статистичний аналіз.

У додатках А–Б представлено основні статистичні дані оцінки у двох групах за різними показниками. Подані показники середнього рівня оцінки ( $X$ ), дисперсія в кожній групі ( $\sigma^2$ ), кількість учнів у групі ( $n$ ).

$X$  вказує на середній рівень показника в групі, що характеризує групу у цілому.

$$X = \frac{\sum x_i \cdot n_i}{\sum n_i}$$

Де  $x_i$  – рівень оцінки;

$n_i$  – кількість учнів, які отримали оцінку.

Дисперсія вказує на ступінь розсіювання оцінок у групі. Чим більший цей показник, тим більше відмінні оцінки від середнього рівня, як вгору, так і вниз.

$$\sigma^2 = \frac{\sum (x_i - X)^2 \cdot n_i}{\sum n_i}$$

Де  $x_i$  – рівень оцінки;

$n_i$  – кількість учнів, які отримали оцінку;

$X$  – середня оцінка для групи.

Ці оцінки є базовими для подальшої статистичної оцінки різниці між вказаними групами.

Оскільки загальний рівень оцінки всієї групи в цілому визначається середнім показником, то для визначення наявності різниці між оцінками різних груп порівнюються їх середні. Для перевірки використовується  $t$ -критерій Стьюдента [243].

Формулювання гіпотези. Нульова гіпотеза ( $H_0$ ): різниця між середніми оцінками в експериментальній та контрольній групах не істотна і спричинена випадковими причинами. Альтернативна гіпотеза ( $H_A$ ): різниця між

середніми значеннями двох груп істотна. Розрахункове значення t-критерію Стьюдента визначається за формулою [243]:

$$t = \frac{X_{EG} - X_{KG}}{\sqrt{s^2 \cdot \left(\frac{1}{n_{EG}} + \frac{1}{n_{KG}}\right)}}$$

Де  $X_{EG}$  – середній рівень оцінки для експериментальної групи;

$X_{KG}$  – середній рівень оцінки для контрольної групи;

$n_{EG}$  – кількість учнів в експериментальній групі;

$n_{KG}$  – кількість учнів в контрольній групі;

$s^2$  – середньозважене значення дисперсій двох груп, яке визначається за формулою [243]:

$$s^2 = \frac{\sigma_{EG}^2 \cdot n_{EG} + \sigma_{KG}^2 \cdot n_{KG}}{n_{EG} + n_{KG} - 1}$$

Розраховані значення наведено в Таблиці 1.1. (Додаток А).

Для прийняття нульової чи альтернативної гіпотези при наявності різниці між середніми необхідно порівняти розрахункове значення із критичним. Розподіл критичного значення t-критерію Стьюдента залежить від кількості ступенів свободи  $k=(n_{EG}+n_{KG}-1)$  ( $k=79$ ) та рівня значущості оцінки. Критичне значення для рівня ймовірності  $p=0,05$  записане у третьому рядку, для рівня значущості ( $t_{0,05}=1,98$ )  $p=0,01$  – у четвертому ( $t_{0,01}=2,62$ ). Якщо розрахований критерій більше ніж критичне значення  $t > t_{0,05}$ , це означає, що різниця між оцінками в двох групах істотна і приймаємо альтернативну гіпотезу, якщо  $t < t_{0,05}$  – різниця неістотна (приймаємо нульову гіпотезу).

На основі даних Таблиці 1.1. ми можемо зробити наступні висновки:

1. За показниками сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками ми приймаємо альтернативну гіпотезу. З імовірністю 99 % можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від

контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками в межах двох груп, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

2. За показниками сформованості умінь угруповання фразеологізмів і стилістично нейтральних слів на підставі рішення про синонімічність значення мовних одиниць ми приймаємо альтернативну гіпотезу. З імовірністю 99 % можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями умінь угруповання фразеологізмів і стилістично нейтральних слів на підставі рішення про синонімічність значення мовних одиниць у межах двох груп, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

3. За показниками сформованості умінь диференціації фразеологізмів на підставі протилежності значення ми приймаємо альтернативну гіпотезу. З імовірністю 99 % можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями умінь диференціації фразеологізмів на підставі протилежності значення мовних одиниць у межах двох груп, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

4. За показниками сформованості умінь синтаксичної трансформації з метою експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення ми приймаємо альтернативну гіпотезу. З ймовірністю 99 % можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями умінь синтаксичної трансформації з метою експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення в межах двох груп, а не випадковою похибкою даних унаслідок їх вибіркової оцінки.

5. За показниками сформованості умінь побудови експресивно-оцінних висловлювань із використанням фразеологізмів при редагуванні тексту ми приймаємо альтернативну гіпотезу. З імовірністю 99 % можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями умінь побудови експресивно-оцінних висловлювань із використанням фразеологізмів при редагуванні тексту в межах двох груп, а не випадковою похибкою даних унаслідок їх вибіркової оцінки.

Для перевірки значущості різниці дисперсій у двох групах використовують F критерій Фішера. За допомогою цього критерію перевіряється гіпотеза про приналежність двох різних вибірок до однієї генеральної сукупності. Для оцінки наявності різниці між дисперсіями в експериментальній та контрольній групах формулюються гіпотези. Нульова гіпотеза ( $H_0$ ): різниця між дисперсіями в двох групах не істотна і спричинена випадковими причинами, обидві групи належать до однієї генеральної сукупності. Альтернативна гіпотеза ( $H_A$ ): різниця між дисперсіями істотна, різниця обумовлена приналежністю вибірок до різних генеральних сукупностей. Розрахунок F критерію Фішера здійснюється за формулою [243]:

$$F = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де  $\sigma_1^2$  – більша дисперсія з двох груп ( $\sigma_{EI}^2$  або  $\sigma_{KT}^2$ );

$\sigma_2^2$  – менша дисперсія з двох груп.

Розраховане значення порівнюється із критичним значенням, яке залежить від кількості ступенів свободи в кожній групі  $k=n-1$  ( $k_1=54$ ,  $k_2=25$ ) та рівня ймовірності  $p=0,05$ . Для вказаних параметрів  $F_{0,05}=1,8$ . Якщо розраховане значення менше критичного  $F < F_{0,05}$ , то приймаємо нульову гіпотезу про відсутність різниці між групами, якщо більше  $F > F_{0,05}$  – альтернативну, згідно якої різниця істотна (див. табл.1.2.) ( Додаток В).

Для всіх показників рівня сформованості умінь виявилось, що  $F < F_{0,05}$ , тобто приймаємо нульову гіпотезу про те, що з точністю 99 % істотної різниці між дисперсіями немає, отже, як експериментальна, так і контрольна групи належать до однієї генеральної сукупності, а саме, дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Якщо різниця виявляється істотною, ми можемо стверджувати, що групи набрані із принципово різних генеральних сукупностей, наприклад, експериментальна група із дорослих, а контрольна – із дітей (див. табл. 1.3) (Додаток Б).

Математичний аналіз продемонстрував, що як експериментальна, так і контрольна групи є рівними за вихідними характеристиками, тобто належать до однієї генеральної сукупності – дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. Зафіксована різниця в рівнях показників мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь у групах зумовлена не випадковими факторами, а доведеним, об'єктивно зумовленим суттєвим підвищенням якості знань та умінь молодших школярів ЕГ, унаслідок ретельно організованої, контрольованої діяльності учнів із лінгвістичним матеріалом, яка була запропонована в процесі експериментального навчання за розробленою методикою.

Модифікація прийомів формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів в нашій експериментальній методиці, яка опирається на теоретичну основу концепції навчання та виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку (В. М. Синьов, В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, С. П. Миронова, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна), зокрема, навчання дітей із ТПМ (С. Ю. Конопляста, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет), показала дієвість та ефективність, отже, перевагу над традиційним підходом до пропедевтичного засвоєння в початковій ланці освіти фразеологічної лексики як засобу спілкування.



### Висновки до III розділу

Аналіз та узагальнення результатів навчання за експериментальною методикою упродовж формувального етапу дослідження свідчить про ефективність запропонованої нами модифікації прийомів формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів.

Досягнуто провідну мету формувального експерименту, яка полягала у виборі методів та створенні ієрархічної системи прийомів, що в рамках розробленої методики здатні максимально задіяти мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та смислові аспекти особистості дітей молодшого шкільного віку із ТПМ, і забезпечено ефективність формування у них культури спілкування засобами фразеологізмів в умовах корекційного процесу спеціальної школи для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Підпорядкований меті формування культури спілкування молодших школярів із ТПМ розвиток зв'язного мовлення, як виду мовленнєвого спілкування, розширення, уточнення словникового складу мови за рахунок фразеологічної лексики, ми здійснили через задіювання дидактичних резервів, якими є організація діяльності. Така організація полягає в упорядкуванні й систематизації мовних та енциклопедичних знань для внутрішнього відтворення оточуючої соціальної дійсності, аналізі представлених у навчальних текстах комунікативних ситуацій за створеним планом – орієнтиром для мовленнєвих дій, побудові оцінно-характеризуючих суджень за розробленим алгоритмом із усвідомленим вибором адекватних вербальних засобів для вирішення проблемних ситуацій спілкування.

Як результат особливого зосередження уваги в нашій методиці на організації керованої постановкою запитань діяльності орієнтування в ситуації мовленнєвого спілкування, стали набуті учнями уміння співвіднесення змісту повідомлення із фактом дійсності, уміння виділення в

навчальному тексті структурно-логічних компонентів ситуації, яка є предметом повідомлення, й оптимізація процесу формування на цій основі власне мовленнєвих умінь виокремлення фразеологізму із системи інших мовних засобів, визначення лексичного та експресивного значення цієї лексичної одиниці та її засвоєння.

Аналіз усної та писемної мовленнєвої продукції молодших школярів із ТПМ, які брали участь у експериментальному навчанні показали, що значно вищий кількісний та якісний рівень використання ними мовних засобів, зокрема фразеологізмів, у самостійно побудованих повідомленнях в актах спілкування став результатом цілеспрямованого уведення дітей у процес контрольованого розв'язання пізнавальних мовних завдань шляхом алгоритмізації навчальних дій, порівняння та моделювання виділених ознак фразеологізмів та стилістично нейтральних слів та словосполучень. Алгоритмізована діяльність школярів із мовним матеріалом сприяла:

- формуванню знань про відношення синонімії в повідомленнях;
- оволодінню значенням найбільш уживаних у процесах міжособистісного спілкування фразеологізмів через розвиток умінь уведення їх у синонімічні ряди з іншими мовними засобами;
- формуванню умінь синтаксичної трансформації шляхом заміни компонентів речення фразеологізмами, спостережень за змінами у семантиці повідомлення й усвідомлення специфічної стилістичної ролі фразеологізму в мовленнєвому спілкуванні.

Набуті у процесі алгоритмізованої діяльності уміння лінгвістичного аналізу стали передумовою успішного оволодіння учнями конструктивними вміннями побудови розгорнутих повідомлень у єдності семантичного та лексико-граматичного компонентів із використанням фразеологізмів для вирішення комунікативних завдань. Розкрита школярами із ТПМ у процесі діяльності з мовним матеріалом експресивно-характеризуюча функція фразеологізмів сприяла інтенсифікації формування парадигми виразних засобів мовлення й умінь користування фразеологізмами при характеристиці

осіб, дій, явищ у процесах спілкування відповідно до етнічних культурних традицій українського суспільства, про що свідчать високі результати виконання зрізових завдань в експериментальній групі порівняно із контрольною.

Таким чином, ми маємо підстави стверджувати, що у структурі нашої методики оптимально поєднані предметний та діяльнісний її компоненти із системою пізнавальних завдань та тренувальних вправ, які призначені на достатньо високому рівні ефективності вирішувати завдання формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів в умовах навчального корекційно-розвивального процесу у спеціальній школі для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

## ВИСНОВКИ

На підставі одержаних результатів проведеного експериментального дослідження проблеми формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, можна зробити такі висновки:

1. Аналіз літературних джерел показав, що сучасні інтерпретації предмету культури мовленнєвого спілкування з позиції психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики полягають у визнанні багатоаспектності та складності цього явища дійсності, вивчення якого перспективно здійснюється в руслі теоретичного напрямку – теорії діяльності. У структуру діяльності спілкування входять пов'язані із мисленням процеси породження та сприйняття мовленнєвого висловлювання, розвиток яких відбувається на патологічній основі у дітей із ТПМ, негативно впливаючи на формування та реалізацію процесів мовленнєвого спілкування.

2. Для визначення рівнів оволодіння експресивно-характеризуючим значенням фразеологізмів та їх використанням в актах спілкування, було розроблено критерії оцінювання показників успішності виконання діагностичних завдань. На етапі констатувального експерименту, згідно розроблених критеріїв, досліджено рівні сформованості лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності молодших школярів із ТПМ – дій та операцій лінгвістичного аналізу слова, словосполучення, фразеологізму, та комунікативно-мовленнєвого компоненту мовленнєвої діяльності – дій та операцій сприйняття й побудови висловлювання із використанням фразеологічної лексики через єдність орієнтувальних та виконавчих дій спілкування.

3. У результаті дослідження встановлено переважно низький рівень (у 38,46%) представленості фразеологізму в імпресивному мовленні дітей із ТПМ; низький рівень (у 46,16%) оволодіння діями співставлення, порівняння, диференціації, що є умовою правильного вибору фразеологізму із парадигми мовних засобів для розв'язання комунікативних завдань;

низький рівень (у 50%) умінь визначення функціонально-стилістичного значення фразеологізмів та побудови із його використанням експресивно-оцінювальних висловлювань у ситуаціях спілкування. Визначено необхідність розробки методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, адекватної структури дефекту при ТПМ та впровадження її у навчально-корекційний процес.

4. У експериментальному навчанні доведено обов'язковість організації орієнтувальної основи діяльності спілкування, яка супроводжує мовленнєве спілкування й диктує вибір модальності, стилю мовлення та мовних засобів, зокрема фразеологізмів, експресивно-характеризуюче значення яких ефективно засвоюється через прилучення дитини із ТПМ до культурного знання та досвіду нації. Психолого-педагогічними умовами успішності засвоєння фразеологізмів у запропонованій методиці стали керовані педагогом довірливі, алгоритмічні дії школярів із лінгвістичного аналізу різнорівневих мовних одиниць, із моделюванням формальних та семантичних ознак та розвиток умінь активної побудови експресивно-оцінних висловлювань із перебором мовних засобів відповідно до мети та умов комунікації у збалансованій системі різних типів тренувальних вправ.

5. Ефективність методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку засобами фразеологізмів підтверджено підвищенням рівня якості знань, які характеризуються як усвідомлені, узагальнені, стійкі та необхідних умінь для здійснення мовленнєвого спілкування засобами фразеологізмів, відповідно до українських культурних традицій. Так, зафіксовано 10% дітей експериментальної групи з високим рівнем успішності виконання контрольних завдань і, відповідно, 0% у контрольній групі, та значне зменшення кількості дітей із показниками низького рівня: в ЕГ – 11%, у КГ – 42% (-31%). Таким чином, є підстави стверджувати, що у структурі даної методики оптимально поєднані предметний та діяльнісний її компоненти із системою пізнавальних завдань

та тренувальних вправ, які призначені на достатньо високому рівні ефективності вирішувати завдання формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів у корекційно-розвивальному процесі в спеціальній школі для дітей із ТПМ.

Рамки даного дослідження обмежують нас вирішенням лише ключових питань і не вичерпують остаточно всіх аспектів проблеми формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів. Перспективною, на нашу думку, є організація досліджень процесів ділового спілкування молодших школярів із ТПМ в умовах колективних форм навчання з розподілом функцій, що являє собою міцний стимул оволодіння мовою як засобом спілкування у навчальній діяльності.

## ДОДАТКИ

Додаток А  
Таблиця 1.1.

## Перевірка значущості різниці між середніми в ЕГ та КГ

Рівень оцінки	Показники рівнів сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками	Показники рівнів сформованості умінь угруповання фразеологізмів і стилістично нейтральних слів на підставі рішення про синонімічність значення мовних одиниць	Показники рівнів сформованості умінь диференціації фразеологізмів на підставі рішення про протилежність їх значення	Показники рівнів сформованості умінь синтаксичної трансформації з метою експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення	Показники рівнів сформованості умінь побудови експресивно-оцінних висловлювань із використанням фразеологізмів при редагуванні тексту
$s^2$	0,631	0,652	0,600	0,574	0,578
t	3,636	3,495	4,492	3,520	3,517
$t_{0,05}$	1,98	1,98	1,98	1,98	1,98
$t_{0,01}$	2,62	2,62	2,62	2,62	2,62

Таблиця 1.2.

## Перевірка значущості різниці між дисперсіями в ЕГ та КГ

Рівень оцінки	Показники рівнів сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками	Показники рівнів сформованості умінь угруповання фразеологізмів і стилістично нейтральних слів на підставі рішення про синонімічність значення мовних одиниць	Показники рівнів сформованості умінь диференціації фразеологізмів на підставі рішення про протилежність їх значення	Показники рівнів сформованості умінь синтаксичної трансформації з метою експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення	Показники рівнів сформованості умінь побудови експресивно-оцінних висловлювань із використанням фразеологізмів при редагуванні тексту
F	1,04	1,07	1,37	1,07	1,26
$F_{0,05}$	1,8	1,8	1,8	1,8	1,8

## Додаток Б

Таблиця 1.3

**Аналіз значущості різниці в оцінках двох груп – експериментальної  
та контрольної**

Рівень оцінки	Показники рівнів сформованості умінь ідентифікації фразеологізмів за формальними та семантичними ознаками		Показники рівнів сформованості умінь угруповання фразеологізмів і стилістично нейтральних слів на підставі рішення про синонімічність значення мовних одиниць		Показники рівнів сформованості умінь диференціації фразеологізмів на підставі протилежності значення		Показники рівнів сформованості умінь синтаксичної трансформації з метою експресивно-оцінного вираження змісту повідомлення		Показники рівнів сформованості умінь побудови експресивно-оцінних висловлювань із використанням фразеологізмів при редагуванні тексту	
	ЕК	КГ	ЕК	КГ	ЕК	КГ	ЕК	КГ	ЕК	КГ
4	12,96	3,85	11,11	0	9,26	0	7,41	0	9,26	0
3	37,04	23,08	35,19	23,08	33,33	11,54	38,89	19,23	31,48	15,38
2	44,44	34,62	44,44	34,62	46,30	34,62	44,44	42,31	50,0	46,15
1	5,56	38,46	9,26	42,31	11,11	53,85	9,26	38,46	9,26	38,46
Середнє X	2,57	1,92	2,48	1,81	2,41	1,58	2,44	1,81	2,41	1,77
Дисперсія σ	0,61	0,76	0,66	0,62	0,65	0,47	0,58	0,54	0,61	0,49
Кількість n	54	26	54	26	54	26	54	26	54	26



## Додаток В

**Лінгвістичний матеріал для формування первинних уявлень та узагальнень щодо експресивно-характеризуючого значення фразеологізмів У процесі визначення смислових елементів тексту та мовних засобів передання його змісту, що використовувався на орієнтувально-пропедевтичному етапі.**

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 1.**

1. Прочитайте вірш „Мудра порада”.

*Равлик каже до сови*

*Із високої трави:*

*– Мудра тітонько сова,*

*В тебе світла голова,*

*Якщо можеш – помози,*

*Що робити, підкажи.*

*Власний дім я звожу зрання,*

*Але виникло питання:*

*Де і як його звести?*

*Дай мені пораду ти.*

*– Це, – промовила сова, –*

*Так не вирішиш, раз-два...*

*Щоб ти міг щасливо жити,*

*Треба мозок посушити.*

*Дім поставиш на землі,*

*Будуть лізти муравлі.*

*Що на очі попаде,*

*Ця орава покраде*

*Побудуєш під землею,*

*Станеш сліпнути від глею.*

*А на стовбурі чи кроні*

*Всі будинки безборонні.*

*Хочеш вір, а хочеш – ні,*

*Дім найкращий на спині.*

*Де не ступиш, не підеш,*

*Він з тобою піде теж.*

*Стіл і ліжко – все під боком,*

*Дощ не змочить ненароком.*

*Не страшні гроза і злива.*

*Дім з тобою – диво з дива!*

*Суне вовк чи дикі свині,*

*Ти за мить уже в хатині.*

*„Клац” легесенько ключем –*

*І смієшся із нікчем.*

*Равлик плеснув у долоні*

*І сказав у тому ж тоні:*

*– Щиро вдячний, тітко*

*мила,*

*Розум – то велика сила!  
Із будинком на спині  
Я не матиму вірні.*

*Років двісті проживу,  
Обійду усю траву (Петро  
Сорока).*

2. Орієнтувальна основа для організації діяльності школярів із ТПМ з виконання завдання:

- Між ким ведеться розмова?
- Кому з персонажів потрібна порада. Чому?
- Чому Равлик саме до Сови звернувся за порадою? Як про це сказано у вірші?
- Який народний вислів характеризує розумну людину?
- Яку пораду одержав Равлик від Сови?
- Знайдіть у вірші прислів'я про розум. Запам'ятайте його й використовуйте у власному мовленні.

3. Прочитайте подані нижче прислів'я. Оберіть такий, за допомогою якого найкраще зробити висновок:

*Добре діло йде, коли розум пораду дає. Свій розум май і людей питай.  
Хто людей питає, той і розум має.*

### ***Лексична вправа 1.***

У вірші поет використав інші народні вислови, випишіть їх. Про кого і коли так говорять? Доберіть до них слова або словосполучення із близьким значенням (синоніми).

*Світла голова; сушити мозок; зробити на раз-два.*

*Довідка: про розумну людину; про скоро недбало виконану роботу, або, коли хтось обіцяє щось легко і скоро зробити; коли слід добре подумати, перш ніж братися до діла.*

***Лексична вправа 2.*** Прочитай розмову Еллі зі Страхопудом.

– *Моє найзаповітніше бажання отримати розум. Дуже неприємно, коли в тебе голова набита соломою.*

– *Звідки ж ти дізнався, що в тебе в голові солома, тоді як у людей розум?*

– *Про це мені повідала одна ворона, коли я з нею сварився*  
(За О. М. Волковим).

### ***Поміркуйте!***

Два учні сперечаються. Іванко говорить, що в цьому тексті „**голова набита соломою**” – це народний вислів. Марійка вважає, що в цьому тексті „**голова набита соломою**” – це словосполучення, і слова вжито у прямому значенні. А як думаєте ви? Доведіть свою думку один одному.

### ***Лексична вправа 3.***

В українській мові є багато народних висловів із словом „**голова**”:  
*світла голова; дубова голова; золота голова; пуста голова; розумна голова;*  
*садова голова; голова соломою набита?*

4. Поміркуйте, про яких людей ці народні вислови.

Розподіли їх на дві групи так, щоб у кожній були подібні за значенням народні вислови.

*Зразок: Про ... людину говорять так: ... . А про .... людину говорять: ...*

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 2**

1. Прочитайте виразно вірш Грицька Бойка „Хвастунець”.

Хлопчик Толя — молодець,  
 тільки трішки хвастунець.  
 Якось ми пішли на став.  
 Він мені таке сказав:  
 – Слово честі, не хвалюся,  
 я ні-чо-го не боюся!.. —  
 Враз на слові цім з дороги —  
 Толі ящірка під ноги.  
 З переляку, у тривозі  
 наш хвалько мерщій навтік.  
 Та спіткнувся на дорозі  
 й прикусив собі язик.

2. Орієнтувальна основа для організації роботи з виконання завдання.

- Про кого розповідається у вірші?
- Що про себе говорить Толя?
- Яким, на вашу думку, є Толя насправді?
- Якими словами закінчується вірш?
- Як ви думаєте, „*прикусив собі язик*” у цій ситуації є народним висловом чи сполученням слів.

3. Прочитайте подані нижче прислів'я. Оберіть такий, за допомогою якого найкраще зробити висновок:

*Хвастун — пустий чоловік. За все береться, та не все вдається.  
 Ніколи не хвались, поки гаразд не зробиш діла.*

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 3.**

1. Прочитайте народні вислови із словом **язик**. Випишіть спочатку ті з них, які синонімічні висловлюванню „багато говорити”. Запишіть у другий рядок народні вислови, які синонімічні слову „мовчати”.

*Тримати язик за зубами; молоти язиком; проковтнути язика; чесати язика; розпустити язика; прикусити язика; як корова язиком злизала.*

2. Який народний вислів має інше значення? Про кого й коли так говорять? Порадьтеся із учителем.

3. Прочитайте виразно вірш Грицька Бойка „Виступайченко”.

Виступайченко Панас

Завжди виступає.

А для чого? В котрий раз?

Сам того не знає.

А рука його, рука –

Мов крило у вітряка.

А язик — ой леле! –

Лопотить та меле!

Захлинається, кричить

І веде до того,

Як в порожнє перелить

Воду із пустого.

Може, є і серед вас

Виступайченко Панас?

Ви йому, братове,

Не давайте слова!

Орієнтувальна основа із виконання завдання.

- Про кого розповідається у вірші?
- Які дії Панаса ми спостерігаємо під час його виступу?
- Який народний вислів найкраще характеризує виступ Панаса?
- Як ви розумієте вислів „*не давайте слова*”?

***Лексичне завдання.***

Доберіть до словосполучення „*говорити багато ні про що*” народні вислови із синонімічним значенням.

Довідка: *переливати із пустого в порожнє, товкти воду в ступі.*

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 4**

1. Прочитайте виразно вірш Грицька Бойка «Модна зачіска».

Нашу Нату не впізнати, –	Ната в класі йде до парти,
Модна зачіска у Нати,	А навколо смішки-жарти:
Дивна зачіска нова:	– Звідки зачіски нові? –
Розкуйовджене волосся	Посміхнувся Боря хитро:
На всі боки піднялося, –	– Це, мабуть, від того вітру,
Мов копиця голова!	Що у неї в голові.

Орієнтувальна основа із виконання завдання.

- Про кого розповідається у вірші?
- Опишіть зачіску Нати.
- Як ви розумієте вислів „*від вітру в голові*”.

**Лексичне завдання.** Доберіть народні вислови із синонімічним значенням до словосполучення „не дуже розумний”.

Довідка: вітер у голові; макітра не в порядку; жуки в голові; не всі вдома; без клепки в голові.

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 5**

1. Прочитайте вірш.

*Рано вранці мати-квочка  
В клас відправила синочка.  
Говорила: „Не дерись,  
Не скубись, не петушись!  
Поспішай, уже пора.  
**Ну, ні пуху ні пера!**”  
Півник наш плететься з школи...  
Ой, погляньте, дівчора,  
Бо ж на ньому і насправді  
Ані пуху, ні пера.*

2. Орієнтувальна основа діяльності з виконання лексичного завдання.

- Про кого розповідається у вірші?
- Які поради дає мати-квочка синочку.

**Лексичні завдання.**

- Знайдіть у вірші народний вислів і підкресліть червоним олівцем.

У яких ситуаціях він вживається в мовленні?

- Доберіть до народного вислову висловлювання із синонімічним значенням (*бажаю успіху; у добрий час; хай тобі щастить*).
- Вірш закінчується словами „**ані пуху, ні пера**”. Подумайте, чи можна вважати це сполучення слів народним висловом? Доведіть свою думку.



## Додаток Ж

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 6**

1. Прочитайте виразно уривок із вірша. Знайдіть народний вислів. У яких ситуаціях так говорять.

*Суботня школа*

*В суботу можна довше спати,  
Не треба в школу поспішати  
Щодня, як близиться дев'ята,  
Бігом – аж відлітають п'яти!* (Ганна Черінь).

2. Доберіть до народного вислову слова, інші народні вислови із синонімічним значенням і запишіть їх у рядок.

Довідка: *поспішаючи; бігом; одна нога тут, а друга там; в одну мить.*

3. Доберіть до народного вислову слово, інші народні вислови із протилежним значенням (антоніми). Запишіть їх у рядок.

Довідка: *повільно; тягти резину; як мокре горить.*

4. Прочитайте виразно уривок із вірша. Знайдіть народний вислів.

*Ох! Мабуть, сьогодні з ліжка  
Встала я на ліву ніжку:  
Де б не сіла, де б не стала –  
Скрізь що-небудь забувала...* (Ганна Черінь).

5. У яких ситуаціях цей народний вислів вживається в мовленні. Чи траплялися з вами такі ситуації? Розкажіть про них один одному.

Довідка: *встати на ліву ногу – не мати успіху в справах; що не почнеш робити – нічого не виходить.*

## Додаток 3

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 7**

1. Ви не замислювалися, чи вмієте спілкуватись по телефону?

– Чи не забуваєте вітатися із співрозмовником і називати своє ім'я та прізвище?

– З вами не трапляється таке, що ви забуваєте подивитись на годинник, перш ніж телефонувати? Можливо, ще дуже рано, або вже пізно й людина відпочиває.

– Чи завжди ви думаєте про те, що, не ввічливо довго розмовляти по телефону?

2. Прочитайте вірш „Білка купила мобілку”. Можливо, ви когось впізнаєте із своїх знайомих, або й самих себе.

*Білка купила мобілку,*

*Скаче з гілки на гілку*

*І розпускає до ночі*

*Вигадки й брехні сорочі.*

*Щось там базіка лисиці,*

*Щось теревенить зайчисі.*

*Потім ропусі з болота...*

*Ну, не закрисш їй рота!*

*Навіть добралась нахаба*

*Вчора до дядечка краба.*

*Вже й за морською водою*

*Нині немає спокою.*

*Модну мобілочку носять*

*Вівці, папуги і лосі.*

*Зебри, слони й бегемоти*

*Кролики, поні й єноти,*

*Білі орли в синіх горах, чорні*

*кроти в темних норах.*

*Навіть маленька колібрі,*

*Тірлі розводить і фірлі...*

*От би злякати ту білку*

*Так, щоб впустила мобілку.*

*Щоб загубилась мобілка*

*Хоч би до... понеділка*

*(Петро Сорока).*

У цьому вірші автор розповідає про тих, хто не знає правила ведення бесіди по телефону. Знайдіть у тексті сполучення слів, які характеризують мовлення Білки. Випишіть їх та порівняйте із народними висловами, що подані нижче.

*Брехні розпускати, брехні сорочі* – \_\_\_\_\_ ;  
*Теревені правити* – \_\_\_\_\_ ;  
*Не закривати рота* – \_\_\_\_\_ ;  
*Розводити тірлі-фірлі* – \_\_\_\_\_ .

3. Щоб пояснити значення народних висловів своїм молодшим друзям, оберіть потрібне словосполучення з довідки.

*Довідка:* *бути занадто балакучим; вести пусті, непотрібні розмови; швидко і безперервно говорити; говорити неправду, чого не було.*

4. Народ не поважав тих людей, які замість добрих справ вели пусті розмови, тому в українській мові так багато про них народних висловів. Запам'ятайте їх, та спробуйте за їх допомогою охарактеризувати занадто балакучого товариша.

*Розсипатися горохом; сипати словами; плескати язиками; теліпати язиком; вертіти язиком; точити лясси; теревені правити.*

## Додаток К

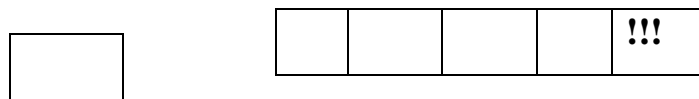
**Лексичний матеріал для організації дій лінгвістичного аналізу з  
моделюванням формальних ознак фразеологізмів на другому етапі  
алгоритмічних дій**

– Тлумачення значення поданих нижче фразеологізмів дітьми молодшого шкільного віку із ТПМ відбувається за алгоритмом, що передбачає наступні кроки:

– встановлення зв'язків між компонентами висловлювання, постановка запитання до народного вислову (коли?, як скоро?, скільки?, у якій мірі?);

– підбір до народного вислову стилістично нейтрального слова із синонімічним значенням і утворення синонімічної пари;

– моделювання формальних і семантичних ознак слова й народного вислову



– порівняння за формальними ознаками (народний вислів, складається з кількох частинок–слів, які не можна переставляти й замінювати);

– порівняння за семантичними ознаками (на відміну від слів народний вислів означає не тільки час, коли здійсниться дія, спосіб дії, кількість, міру вияви ознаки, але й виражає наше ставлення до людей та їх вчинків);

– маркування фразеологізму в моделі спеціальною піктограмою;

– самостійна побудова речення з простою синтаксичною структурою з використанням народного вислову.

**Лексичні завдання для розвитку вмінь тлумачення значення  
фразеологізмів за алгоритмом**

Попрацюйте парами (колективно). Визначте значення народних висловів. Скористайтеся поданим алгоритмом.

1. Ти, доню, лише два варенички зліпила. Але ж це для вечері **крапля у морі**.

Крапля в морі (мало).

2. Бабуся приїхала у гості, **як сніг на голову**. І вся родина радіє.

Як сніг на голову (несподівано).

3. Не хвилюйся, братику! Я твою іграшку **в одну хвилину** відремонтую.

В одну хвилину (швидко).

4. Ми **від усієї душі** були раді привітати дідуся з днем народження.

Від усієї душі (широ).

5. Бабуся мені хусточку вишила й подарувала. Я бережу її **як зіницю ока**.

Як зіницю ока (пильно, турботливо).

6. Старший брат обіцяв допомогти мені будувати шпаківню. Робота піде, **як по маслу**.

Як по маслу (легко).

7. Ми з Яринкою познайомились у дитячому садочку. І в школі ми з нею **рука в руку**.

Рука в руку (нерозлучно).

8. Люблю свого песика Бульку. І дім йому збудую не **на швидку руку**, а міцний, теплий, красивий.

На швидку руку (поспіхом).

9. Складне завдання з математики! Довго *ламав голову*, довелося допомогти у сестри просити.

Ламати голову (обдумувати, міркувати).

10. Образив кращого друга, ось і ходжу увесь вечір, *як осіння хмара*.

Як осіння хмара (сумний).

11. Далеко живе твоя бабуся? *За два кроки* від нашого будинку.

За два кроки (близько).

12. – „Чи не зміг би ти провести нас на вулицю Садову”?

– Із задоволенням, я цей район знаю, *як свої п'ять пальців*.

Як свої п'ять пальців (дуже добре).

13. Василько твердо вирішив вставати з *першими півнями* та робити ранкову зарядку.

З першими півнями (рано).

14. Біжить Даринка до хати, *конем не доженеш*, бо мишеня на городі побачила.

Конем не доженеш (швидко).

15. Не бійся, Петрику, заходь у воду. Тут *жабі по коліно*.

Жабі по коліно (мілко).

16. Поважаю свого друга. Він уміє тримати *язик за зубами*.

Тримати язик за зубами (не розголошувати чужих секретів).

17. Ти вже дорослий. Пора і *за розум братися*.

За розум братися (думати, перш ніж діяти).

18. Надійка похвалилася, що обміняла книгу „Казки” на прикрасу для волосся. „*Поміняла шило на мило!*” – говорить їй мама.

Поміняти шило на мило (придбати не потрібну річ).

19. Хто сьогодні прибирає в кімнаті? Марійка та Оленка митимуть підлогу, бо Сергійка, *як вітром здуло*.

Як вітром здуло (втекти, швидко піти).

20. У бабусі такі смачні пиріжки! То приглядайся, як вона це робить, і **мотай на вус**.

Мотати на вус (запам'ятовувати).

21. Найкращі друзі вже другий день поодиноці в школу ходять. Всі зрозуміли, що хлопці **розбили глека**.

Розбити глека (посваритися).

22. Це буде нашим секретом. Ти, будь ласка, нікому **ні пари з уст**.

Ні пари з уст (мовчати).

23. Я не можу втретє дивитись цей фільм. Він мені вже **сидить у печінках**.

Сидіти у печінках (набриднути).

24. Ти зовсім не думала, коли вибирала подрузі подарунок. Така річ для дівчинки, **як козі сідло**.

Як козі сідло (не потрібне, зайве).

**Лексичні завдання.** Ви засвоїли значення народних висловів, які українці дуже часто використовують у спілкуванні. Попрацюйте із словником і знайдіть до них народні вислови з синонімічним значенням.

(Один із варіантів моделювання семантичних полів).

1. Крапля у морі (мало) – ... .

(крапля у морі; мало; на макове зерно; на волосину; як кіт наплакав)

2. Як сніг на голову (несподівано) – ... .

(як сніг на голову; несподівано; як з-під землі; як з неба впасти)

3. В одну хвилину (швидко) – ... .

(в одну хвилину; швидко; і оком не моргнеш; як блискавка)

4. Від усієї душі (щиро) – ... .

(від усієї душі; щиро; з відкритою душею; від усього серця)

5. Як зіницю ока (ретельно) – ... .

(як зіницю ока; ретельно; як ока в лобі)

6. Як по маслу (легко) – ... .

*(як по маслу; легко; як по писаному; як по нотах)*

7. Рука в руку (нерозлучно) – ... .

*(рука в руку; нерозлучно; водою не розлити; як риба з водою)*

8. На швидку руку (поспіхом) – ... .

*(на швидку руку; поспіхом; на скору руку; на живу нитку)*

9. Ламати голову (обдумувати, міркувати) – ... .

*(ламати голову; обдумувати; міркувати; сушити мозок; голову ламати)*

10. Як осіння хмара (сумний) – ... .

*(як осіння хмара; сумний; як у воду опущений; в тугу вдаритися)*

11. За два кроки (близько) – ... .

*(за два кроки; близько; рукою подать; під боком)*

12. Як свої п'ять пальців (дуже добре) – ... .

*(як свої п'ять пальців; дуже добре; із закритими очима; як свою долоню)*

13. З першими півнями (рано) – ... .

*(з першими півнями; рано; ні світ, ні зоря; ще треті півні не співали)*

14. Конем не доженеш (швидко рухатись) – ... .

*(конем не доженеш; швидко рухатись; давати драла; накивати п'ятами)*

15. Жабі по коліно (мілко) – ... .

*(жабі по коліно; мілко; горобцеві по коліно)*

16. Тримати язик за зубами (не розголошувати чужих секретів) – ... .

*(тримати язик за зубами; не розголошувати чужих секретів; ні пари з уст; набрати у рот води; не проронити ані слова)*

17. За розум братися (думати, перш ніж діяти) – ... .

*(за розум братися; думати, перш ніж діяти; розкидати розумом)*

18. Поміняти шило на мило (придбати не потрібну річ) – ... .

*(поміняти шило на мило; придбати не потрібну річ; змінити шило на швайку; шило на мотовило)*

19. Як вітром здуло (втекти, швидко піти) – ... .

*(як вітром здуло; втекти; швидко піти; як корова язиком злизала; як водою змило)*



20. Мотати на вус (запам'ятовувати) – ... .

(мотати на вус; запам'ятовувати; зарубати на носі; узяти собі на розум)

21. Розбити глека (посваритися) – ... .

(розбити глека; посваритися; чорна кішка проміж ними пробігла; горшки побили)

22. Ні пари з уст (мовчати) – ... .

(ні пари з уст; мовчати; не зронити ані слова; ані гу-гу)

23. Сидіти у печінках (набриднути) – ... .

(ні пари з уст; набриднути; намулити очі; в'їстися у печінки)

24. Як козі сідло (не потрібне, зайве) – ... .

(як козі сідло; не потрібне; зайве; як п'яте колесо до воза; собаці п'ята нога)

**Лексичне завдання.** Складіть з кожним із народних висловів речення.

### **Примітки.**

1. За даним алгоритмом здійснюється лінгвістичний аналіз та засвоєння значення інших народних висловів, що зустрічаються в навчальних текстах та усному спілкуванні. Розширення, уточнення та систематизація лексичної складової мовної системи молодших школярів із ТПМ за рахунок фразеологізмів відбувається через представлення нових мовних засобів у парадигмі синонімів, яка включає як фразеологізми, так і загальноживані слова на підставі подібності значення.

2. При самостійному утворенні школярами із ТПМ речень, логопед постійно звертає увагу дітей на подібність значення мовних засобів, можливість вибору найточнішого варіанту із парадигми, але перевазі фразеологізму в досягненні мети експресивно-оцінної характеристики явищ дійсності та людських вчинків.

3. Пропонований мовний матеріал розрахований на серію лексичних занять (але не менше дев'яти). Вибір синонімічних груп та дозування

лексичних завдань логопед здійснює з урахуванням теми та мети конкретного заняття, індивідуальних мовних та мовленнєвих можливостей дітей у групі, їх працездатності.

## **Додаток М**

**Вправа.** Прочитайте виразно народні вислови.

*Подавати правицю; дріботіти язиком; уклонятися до землі; розпускати язика; бити чолом; давати волю язикові.*

1. Які з народних висловів називають дії людини, що вітається? Запиши їх в рядок поряд із словом „вітати”.

*Вітати* – \_\_\_\_\_ .

2. Яку дію людини називають інші народні вислови? (Говорити, розмовляти). Запиши ці народні вислови в окремий рядок.

**Вправа.** (Робота за індивідуальними картками).

Подані народні вислови характеризують мовлення людини. Прочитайте їх. Подумайте, у якій ситуації так можна сказати про ваших знайомих.

*Теліпати язиком; різати правду в очі; теревені правити; дріботіти язиком; брати криком; розпускати язика; бубоніти під ніс.*

1. До поданих в лівій колонці словосполучень доберіть близький за значенням народний вислів і запишіть.

Вести беззмістовну пусту розмову	(теліпати язиком)
Говорити комусь відверто про щось	(різати правду в очі)
Дуже швидко говорити	(дріботіти язиком)
Говорити дурниці, замість того, щоб робити діло	(теревені правити)
Домагатися чогось, голосно викрикуючи	(брати криком)
Говорити зайве, не стримуватись	(розпускати язика)
Говорити нерозбірливо, тихо	(бубоніти під ніс)

**Вправа**

1. Прочитайте слова, що називають дії людей. Доберіть до кожного з них із довідки один синонім і один народний вислів із синонімічним значенням. Запишіть.

*Сміятися –*

*Іти –*

*Дивитися –*

*Втекти –*

Слова для довідки: *крокувати; аж за живіт хапатися; накивати п'ятами; поглядати; топтати ноги; реготати; дати драла; обіймати теплим поглядом.*

2. Підкресліть народні вислови. Складіть з одним із народних висловів речення.

**Вправа.**

1. Прочитайте народні вислови.

*Любо оком глянути; щира душа; хоч з лиця води напийся; золоте серце; як намальований; в очах веселка сяє, очей не відірвати;*

2. Запишіть в один стовпчик народні вислови, які характеризують зовнішню красу людини. У другий стовпчик – про добрий характер людини.

**Вправа.**

1. Знайдіть у кожному рядку зайвий народний вислів. Згрупуйте слова й народні вислови із близьким значенням і запишіть.

*Байдужий – хоч картину малюй; хоч трава не росте; як з гуски вода.*

*Неуважний – ловити вітри; скреготати зубами; ловити тав.*

*Безхарактерний – ні риба ні м'ясо; ні в казці сказати, ні пером описати; ні грач ні помагач;*

2. Які якості людей характеризують ті народні вислови, що виявились зайвими?

**Вправа.**

1. Прочитайте виразно народні вислови, подані у стовпчику. Яка частина неподільного народного вислову повторюється в кожному з них.

*Сидіти в голові мов цвях* – \_\_\_\_\_.

*Сидіти над розбитим коритом* – \_\_\_\_\_.

*Сидіти склавши руки* – \_\_\_\_\_.

*Сидіти на шиї* – \_\_\_\_\_.

2. Усі народні вислови мають різне значення. Поясніть значення кожного з них і запишіть у правий стовпчик.

Довідка: *постійно про щось думати; все втратити; ледарювати, нічого не робити; бути не самостійною людиною.*

**Вправа.**

1. Прочитайте виразно народні вислови.

*Слово не розходиться з ділом. Слово не стріла, а глибше ранить. Слово не горобець, вилетить – не спіймаєш. Слово – срібло, мовчанка – золото.*

2. Подумайте, у яких ситуаціях можна дати людям цінні поради, використовуючи подані народні вислови.

3. Складіть із народними висловами пари речень за зразком:

*Мій друг обіцяв повернути вранці книжку, а не повернув. Я йому порадив: „Поважають тих, у кого слова не розходяться з ділом”.*

**Вправа.**

1. Прочитайте пари слів, що означають дії людей. До кожної пари доберіть із довідки близький за значенням народний вислів і допишіть розпочатий ряд.

*Іти, крокувати, \_\_\_\_\_.*

*Сміятися, реготати, \_\_\_\_\_.*

*Кричати, галасувати, \_\_\_\_\_.*

*Плакати, ридати, \_\_\_\_\_.*

Слова для довідки: *труситися від сміху; брати ноги на плечі; учиняти лемент; умиватися сльозами, драти горла.*

### **Вправа.**

1. Прочитайте пари слів, що означають ознаки людей. До кожної пари доберіть із довідки близький за значенням народний вислів і допишіть розпочатий ряд.

*Веселий, радісний, \_\_\_\_\_.*

*Мокрий, змочений, \_\_\_\_\_.*

*Працьовитий, роботящий, \_\_\_\_\_.*

Слова для довідки: *як хлющ; хваткий до роботи; очі світяться; як мокре курча; усе в руках горить.*

### **Вправа.**

1. Прочитайте наведені нижче слова й народні вислови, які характеризують позитивні якості людини.

*Охайний; як нова копійка; гарний; у всьому блиску; чепурний; як лялечка; чудовий; як намальований.*

2. Запишіть спочатку синонімічні слова й народні вислови до слова „красивий”, а потім – до слова „чистий”.

*Красивий \_\_\_\_\_.*

*Чистий \_\_\_\_\_.*

### **Вправа.**

1. У наведених групах синонімів розмістіть слова у порядку зростання ступеня якості. Завершіть ряд народними висловами із синонімічним значенням.

*Похмурий; засмучений; сумний; \_\_\_\_\_.*

*Талановитий; обдарований; здібний; \_\_\_\_\_.*

*Довідка: сам не свій; все на льоту хапає; хмарою сунути.*

### **Вправа.**

1. У наведених групах синонімів розмістіть слова в порядку зростання швидкості руху. Завершіть ряд народними висловами із синонімічним значенням.

*Повзти; плентатися; іти; \_\_\_\_\_.*

*Нестись; бігти; летіти; \_\_\_\_\_.*

*Довідка: стрілою мчати; ледь ноги волокти; як на пожежу.*

### **Вправа.**

1. Подумайте, які негативні якості людини називають народні вислови. Замініть кожен групу народних висловів одним словом.

1. *Витрішки ловити; ловити зівак; ловити тав; ловити вітрів –*

\_\_\_\_\_.

2. *Ганяти вітер по вулицях; байдики бити; ворон лічити; тави ловити –*

\_\_\_\_\_.

3. *Набивати ціну; тішити самолюбство; на коні не під'їдеш; надувся як тісто на опарі –*

\_\_\_\_\_.

4. *Липнути як реп'ях; наступати на горло; вертітися під ногами –*

\_\_\_\_\_.

5. *Уперся як баран в сіно; вперся як віл рогами; показувати характер –*

\_\_\_\_\_.

6. *Викидати колінця; відколоти номер; вплинути в історію –*

\_\_\_\_\_.

*Довідка: настирливість; лінощі; впертість; легковажність; пихатість; неухважність.*

**Вправа.**

1. Доберіть до поданих слів, що означають відстань та кількість, народні вислови із синонімічним значенням

*Далеко* – \_\_\_\_\_

*Близько* – \_\_\_\_\_

*Багато* – \_\_\_\_\_

*Мало* – \_\_\_\_\_.

Довідка: як зірок на небі; як рукою подати; де Панас телят не пас; як кіт наплакав.

2. Утворіть пари народних висловів із протилежним значенням (антоніми).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Вправа.**

1. Доберіть до поданих слів, що характеризують дії людей, народні вислови із синонімічним значенням

*Акуратно* – \_\_\_\_\_

*Недбало* – \_\_\_\_\_

*Швидко* – \_\_\_\_\_

*Повільно* – \_\_\_\_\_.

Довідка: чисто – голки не підточили; черепахою їхати; тільки п'яти мигтять; стук-грюк, аби з рук.

2. Утворіть пари народних висловів із протилежним значенням (антоніми).

**Вправа.**

1. І діти, і навіть дорослі люблять читати казки. Прочитайте виразно народні вислови, які ви зустрічали в українських казках і пригадайте ці казки.



*Скоро казка мовиться, та не скоро діло робиться; стань переді мною, як лист перед травою; у давні часи; у тридев'ятім царстві; хатка на курячих ніжках; наче помахом чарівної палички.*

2. Ці народні вислови ми не тільки читаємо в казках. Їх люди часто використовують у спілкуванні. Подумайте, у яких життєвих ситуаціях їх доречно буде вживати у своєму мовленні?

**Вправа.**

1. Прочитайте. Якщо ви правильно підберете потрібне число – зможете пригадати народний вислів.

Знаю, як свої ... пальців (п'ять).

... п'ятниць на тиждень (сім).

Сім раз відмір – ... раз відріж (один).

Один із сошкою, а ... з ложкою (семеро).

На всі ... сторонни (чотири).

Зігнувся в ... погібелі (три).

Краще ... раз побачити, чим ... раз почути (один, сто).

Сльози в ... ручаї (три).

Один розум добре, а ... краще (два).

І ... слів докупи не зв'яже (двох).

Одна нога тут, ... – там (друга).

Про кого й у яких ситуаціях так говорять? Порадьтеся один з одним, щодо значення народних висловів. Перевірте свої знання за допомогою словника.

**Лексичний матеріал для організації діяльності дітей молодшого шкільного віку з ТПМ на конструктивно-творчому етапі формування культури спілкування засобами фразеологізмів**

***Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення I***

1. Прочитайте текст.

***Зайчик***

*Ось і лісок. У ньому росте зелена ялинка. Біжить зайчик побігайчик. А ось і вітерець дмухнув. Ялинка зашелестіла. Зайчик злякався. Підвівся він на лапки і слухає. А в лісі знову тихо. Зрадів зайчик і почав гризти кору на дикій яблуні.*

2. Орієнтувальна основа для організації діяльності школярів з ТПМ з виконання завдання – визначення смислового ядра тексту.

- Про кого повідомляється в оповіданні?
- Що саме повідомляється в оповіданні про дії Зайчика?
- Як можна охарактеризувати дії Зайчика, яка його вдача?
- Якими мовними засобами найкраще можна висловитися про лякливої вдачу Зайчика?
- Які народні вислови можна використати для характеристики несміливої людини?

*(Довідка: боятися власної тіні; самого себе боятися; і духу боятися).*

***Творче завдання.*** Перекажіть текст, замінюючи підкреслені дієслова близькими за значенням народними висловами. Можете скористатися довідкою:

*Довідка: Злякатися – душа в п'ятки втекла; слухати – нашорошити вуха;*

*гризти – їсть, аж за вухами лящить.*

Зразок творчого переказу тексту із використанням фразеологізмів з метою експресивно-характеризуючого вираження змісту.

### **Зайчик**

*Ось і лісок. У ньому росте зелена ялинка. Біжить зайчик побігайчик. А ось і вітерець дмухнув. Ялинка зашелестіла, а у Зайчика з переляку **душа в п'ятки втекла**. Підвівся він на лапки й **нашорошив вуха**. А в лісі знову тихо. Зрадів зайчик і почав гризти кору на дикій яблуні, **аж за вухами лящить**.*

#### **4. Лексична вправа „Четвертий – зайвий”**

Прочитай народні вислови. Про яких людей так говорять? Запиши народні вислови, які характеризують одну й ту саму рису характеру людини. Який народний вислів зайвий? Чому?

*Боятися власної тіні; і свого духу боятися; витрішки ловити; душа в п'ятки втекла.*

#### **5. Лексична вправа.** Прочитайте вірш.

### **Зайчик**

Ген до лісу мчить трамвайчик,

В ньому „зайцем” їде зайчик.

– Ти чому, – питають друзі, –

Їдеш „зайцем” у лісок.

– Бо давно ніхто не вірить, що у зайця є квиток (Петро Сорока).

6. Про кого й коли говорять „**їхати зайцем**”, а про кого говорять „**бігає, як солоний заєць**”? Доберіть до народного вислову „**бігає як солоний заєць**” слова із синонімічним значенням (швидкий, викрутливий).

## Додаток П

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 2**

1. Пригадайте байку Л. Глібова „Вовк та Ягня”.

– Яким в байці постає вовк?

– Яким змальовують вовка у казках? Запишіть визначені ознаки

в третьому стовпчику таблиці.

<i>Вовк</i>	<i>Який він є?</i>	<i>Злий</i> <i>Завжди голодний</i> <i>Підступний</i> <i>Хижий звір, живе в дикій природі</i>
-------------	--------------------	---

2. Серед людей, на жаль, зустрічаються такі, що мають подібні риси характеру. Які, на вашу думку, негативні якості людини найкраще характеризують подані народні вислови із словом „**вовк**”? Заповніть четверту колонку таблиці.

<i>Людина</i>	<i>Яка?</i>	<i>Зла</i>	→	...
<i>буває</i>		<i>Голодна</i>	→	...
		<i>Підступна</i>	→	...
		<i>Невдячна</i>	→	...

*Голодний як вовк; злий як вовк; вовк в овечій шкурі; скільки вовка не годуй, а він усе в ліс дивиться; вовчий характер.*

3. Прочитайте текст.

***Вовчі хитроці***

Коли вовк іде кроком, він акуратно ступає правою задньою ногою в слід своєї передньої лівої ноги, а лівою задньою – у слід правої передньої.

Тому сліди його лягають прямим, як по вірвовочці рядком – в одну лінійку. Дивись на такий рядок і читаєш: „Тут пройшов здоровенний вовк”.

А от і помилився! Правильно прочитати треба: „Тут пройшло п’ятеро вовків”. Попереду йшла мудра вовчиця, за нею старий вовк, за ним молоді вовчата.

Ступали слід у слід, та так акуратно, що й уголову не прийде, що це слід п’ятьох звірів! (За В. Біанки)

4. Про вовчі хитрощі українці склали багато прислів’їв та приказок. Запам’ятайте деякі з них:

Вовка ноги годують.

Вовк змінює шкуру, але ніколи свою натуру.

Вовк линяє, а своєї вдачі не мінняє.

Вовк лисиці не рідня, та повадка одна.

Вовк вовчу думку має.

Вовк старіє, але не добріє.

**Творче завдання.** Перекажіть текст і зробіть висновок про вовчу вдачу. Оберіть для цього одне із прислів’їв.

5. У яких життєвих ситуаціях так можна сказати про дії людей? Доведіть свою думку товаришам.

## Додаток Р

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 3**

1. Прочитайте виразно текст.

**Як лисиця борсука з дому вигнала**

*Трапилась у лисиці біда: обвалилась в норі стеля, трохи лисенят не задавила. Кепські справи – треба на іншу квартиру перебиратися.*

*Пішла до борсука. У нього нора велика – сам копав. Попросилася лисиця на квартиру, а борсук не пускає. Він хазяїн суворий, порядок любить і чистоту. Прогнав лисицю.*

*„Ага, – думає лисиця, – ти так! Ну, постривай!” Нібито в ліс пішла, а сама за кущами сидить та чекає.*

*Борсук визирнув: немає лисиці, виліз із нори й пішов до лісу равликів шукати.*

*А лисиця шусть в нірку, напаскудила, насмітила, нагидила на підлозі, – і втекла.*

*Повернувся в свою нору борсук, – матінко, сморід який! Хрюкнув з досади й пішов собі іншу нірку копати.*

*А лисиці того й треба. Перенесла лисенят, стала жити у затишній борсуковій норі (За В. Біанки).*

2. Орієнтувальна основа діяльності учнів для виконання лексичного завдання.

- Про кого розповідається у тексті?
- Яка біда трапилась із лисицею?
- Яким чином лисиця вирішила знайти собі іншу квартиру?
- Яку вдачу виявила лисиця?

**Лексичне завдання.**

1. Запишіть характерні для лисиці якості в третьому стовпчику таблиці.

<i>Лисиця</i>	<i>Яка вона є?</i>	<i>Хитра</i> <i>Розумна</i> <i>Кмітлива</i> <i>Спритна</i>
---------------	--------------------	---

2. Які, на вашу думку, якості людини найкраще характеризують подані народні вислови із словом „*лисиця*”? Заповніть народними висловами четверту колонку таблиці.

*Лисиця \_семеро\_вовків перехитрить; наймалася лисиця на пташиний двір; пройти \_лисицею; дивитися лисицею.*

<i>Людина буває</i>	<i>Яка?</i>	<i>Хитра</i>	<i>→</i>	<i>...</i>
		<i>Розумна</i>	<i>→</i>	<i>...</i>
		<i>Кмітлива</i>	<i>→</i>	<i>...</i>
		<i>Спритна</i>	<i>→</i>	<i>...</i>

**Лексичне завдання.**

1. З давніх-давен люди спостерігають за тваринами і птахами, вивчають їхнє життя в природі. Дуже часто поведінка самих людей нагадує звичні для тварин дії та поведки. Подумай назви яких тварин слід вставити замість крапок.

*Працює як ...; крутиться як ...; надувся як ...; живуть як ... із ...; злий як ...; полохливий як ...; колючий як ...; упертий як ... .*

*Довідка: білка, індик, кішка, собака, заєць, їжак, осел.*

2. Про лисячий характер українці склали багато прислів'їв та приказок. Запам'ятайте деякі з них:

Не пускай лиса в курник, а вовка в кошару.

Старого лиса тяжко зловити.

Знати лисицю по хвосту.

Говорить як лисиця, а за пазухою камінь держить.

Дивиться лисичкою, а думає вовком.

Занадився лис у курник, то всі кури повиносить.

З лиса лиш кожух добрий.

**Творче завдання.** Перекажіть текст „*Як лисиця борсука з дому вигнала*” і зробіть висновок про лисячу вдачу. Оберіть для цього одне із прислів'їв.



## Додаток С

**Структурний елемент заняття логопеда з розвитку мовлення 4**

1. Прочитайте текст-опис.

*З давніх-давен люди насміхаються над куркою. Ляклива, боїться води, не бачить у темряві. Має крила, а літати не вміє. От і говорять: „Рак – не риба, а курка – не птах”.*

2. Орієнтувальна основа для організації діяльності школярів з ТПМ з виконання завдання:

- Кого описують у тексті?
- Які особливості поведінки курки висміюють люди?

**Лексична вправа 1.**

В українській мові є народні вислови із словом „**курка**”. Запиши народні вислови. В яких ситуаціях і про яких людей так говорять.

- Курку яйця не вчать* – \_\_\_\_\_;
- курчат восени лічать* – \_\_\_\_\_;
- курям на сміх* – \_\_\_\_\_;
- куряча пам'ять* – \_\_\_\_\_;
- як мокра курка* – \_\_\_\_\_;
- написав, як курка лапою* – \_\_\_\_\_;
- ходять, як кури* – \_\_\_\_\_;
- голодній курці просо на думці* – \_\_\_\_\_.

Довідка:

- про нерозбірливий, почерк;
- про людей, які ходять без діла туди-сюди;
- про молодих людей, що не ввічливо дають поради старшим;
- про нерозумний вчинок, з якого всі сміються;
- про тих, хто рано поспішає похвалитися результатом своєї роботи;
- про людину, що має жалюгідний вигляд;

- про людину, яка весь час думає тільки про одне;
- про забудькувату людину.

Яких живих істот, крім курки, ми можемо об'єднати під назвою „свійські птахи”?

*Довідка: гуска, індик, півень, качка.*

### **Лексична вправа 2.**

Незнайко у лівій колонці записав народні вислови із словом „півень”, а у правій – їх значення. Але ж Незнайко допустив помилки! Прочитайте народні вислови. Стрілочкою вкажіть правильне значення народних висловів.

До третіх півнів	зірвати голос під час співу
Ходити півнем	про несумлінне ставлення до своїх обов'язків
Пустити півня	ходити, набравши бадьорого вигляду, ходити з погордою
Наше діло півняче – прокукурікали, а там хоч і не розвидняйся	до пізнього часу

### **Творче завдання.**

Прочитайте народні вислови із словами „гуска”, „гусак”. Про кого й у яких ситуаціях так говорять?

Розкажіть смішні історії про своїх знайомих, у яких можна використати подані народні вислови.

„Як з гуски вода” – \_\_\_\_\_

„Гусяча шкіра” – \_\_\_\_\_

„Сичить, як гусак” – \_\_\_\_\_

*Довідка: усе байдуже комусь; шкіра, вкрита малими пухирцями, що з'являються від холоду або нервування; про людину, що шепоче якісь неприємні речі.*

### **Лексична вправа 3.**

Прочитайте народні вислови із словами „індик”, „індичка”.

*Надимається, як індик; посиніти, як індичка в сльоту; я йому про індики, а він мені про кури дикі.*

Завершіть розпочате речення, використавши один із народних висловів. Прочитайте виразно утворені речення своїм товаришам.

*Сергійко так бундючно поводить ся із друзями, ... ! Молодшу сестру Оленку ледь уговорили вийти з води – ... ! З Іванком неприємно вести розмову – ... !*

### **Лексична вправа 4.**

Прочитайте виразно вірш. Знайдіть у ньому народний вислів. Поясніть молодшому товаришу його значення.

*Просив у друга півника*

*Веселий горобець:*

*Продай, будь ласка, братику,*

*Червоний гребінець.*

*Щодня дбайливо буду я*

*Розчісувати хвіст,*

*І стану найчепурнішим*

*Найкращим на весь ліс.*

*– Пробач мені, горобчику,*

*Та марна просьба ця,*

*Бо де ти бачив півника,*

*Щоб був без гребінця?*

*Нема такого, братику,*

*На всій землі, мабуть,*

*Ну, а коли і з'явиться,*

*То кури засміють*

*(Петро Сорока).*

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумов С. И. Устойчивые сочетания слов / С. И. Абакумов // Рус. яз. в шк. – 1936. – № 1. – С. 58–59.
2. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык / Л. И. Айдарова. – М. : Знание, 1983. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. „Педагогика и психология” ; № 1).
3. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
4. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології / М. Ф. Алефіренко. – Х. : Вища шк. : Вид-во при Харків. держ. ун-ті, 1987. – 135 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : МПСИ, 2005. – 432 с.
6. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1976. – 383 с.
7. Ахутина Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – 3-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
8. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. „Педагогика и психология” ; № 3).
9. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : навч. посіб. / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 2003. – 432 с.
10. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням / Валентина Бадер // Почат. шк. – 2000. – № 8. – С. 41–44.
11. Байбурин А. К. У истоков этикета : этнограф. очерки / А. К. Байбурин, А. Л. Топорков. – Л. : Наука, 1990. – С. 10–18.
12. Бакаленко І. М. Використання спадщини Ф. І. Буслаєва, К. Д. Ушинського та І. І. Срезневського у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бакаленко Ірина Миколаївна. – Запоріжжя, 2000. – 280 с.

13. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли ; пер. с франц. К. А. Долинина ; под ред. Е. Г. Эткинда. – М. : Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
14. Баранов С. П. Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. – М. : Просвещение, 1981. – 143 с.
15. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 334 с.
16. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Наука, 1995. – 140 с.
17. Беспалько В. П. Теория учебника : дидакт. аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
18. Беляев О. М. Проблема методів у навчанні мови / О. М. Беляев // Укр. мова і л-ра в шк. – 1987. – № 3. – С. 28–37.
19. Білецька М. А. Рідна мова : підруч. для 2 кл. / М. А. Білецька, М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2002. – Ч. 1. – 127 с.
20. Білецька М. А. Рідна мова : підруч. для 2 кл. / М. А. Білецька, М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2002. – Ч. 2. – 126 с.
21. Бианки В. Лесная газета / Виталий Бианки ; Гос. изд-во детской лит-ры мин-ва просвещения РСФСР. – Л. : Школьная библиотека, 1961. – 470 с. : ил.
22. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
23. Богданов В. В. Речевое общение : прагмат. и семант. аспекты : учеб. пособие / В. В. Богданов ; М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. ЛГУ. – Л. : ЛГУ, 1990. – 88 с.
24. Богущ А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / А. М. Богущ. – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.
25. Бойко Г. Швидко казка мовиться... : вірші, смішинки, скоромовки, загадки, п'єси-казки : для мол. шкіл. віку / Грицько Бойко ; [мал. Радина Сахалтуєва]. – К. : Веселка, 1978. – 65 с. : іл.

26. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е. Д. Божович // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–78.
27. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток / Віталій Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.
28. Бондар В. І. Спеціальне навчання: забезпечення та реалізація принципу рівних освітніх можливостей / Бондар В. І. // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. : у 2 ч. – К., 1998. – Ч. 1. – С. 71–78.
29. Боскис Р. М. Требования к специальному обучению тугоухих детей в связи с особенностями формирования их речи / Р. М. Боскис, К. Г. Коровин // Известия АПН РСФСР. – М., 1954. – Вып. 62. – С. 9–35.
30. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер ; пер. с англ. О. К. Тихомирова ; под ред. А. Р. Лурия. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
31. Бугай Н. І. Український етикет : посіб. для дітей та дорослих / Н. І. Бугай. – К. : Б-ка українця, 2000. – 263 с.
32. Булаховський Л. А. Вибрані праці : в 5 т. / Л. А. Булаховський, І. К. Білодід (гол. редкол.) та ін. – К. : Наук. думка, 1975– . – Т. 1 : Загальне мовознавство. – К., 1975. – 495 с.
33. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 412 с.
34. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ф. И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
35. Вавіна Л. С. Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом / Л. С. Вавіна ; Ін-т дефектології АПН України. – К. : ВО “Укрфітосоціоцентр” : БФ “Візаві”, 2001. – 58 с.

36. Варзацька Л. О. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти / Л. О. Варзацька, Л. М. Кратасюк. – К. : ТОВ „Задруга”, 2006. – 64 с. – (Б-чка журн. „Дивослово” ; № 4).
37. Вашуленко М. С. Рідна мова : підруч. для 3 кл. / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – Ч. 1 . – 126 с.
38. Вашуленко М. С. Рідна мова: підруч. для 3 кл. / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – Ч. 2 . – 110 с. : іл.
39. Вашуленко М. Формування мовленнєвої особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / Микола Вашуленко // Почат. шк. – 2001. – № 1. – С. 11–14.
40. Ващенко В. С. Українська семасіологія : типологія лекс. значень : посіб. для студ.-філологів / В. С. Ващенко. – Д. : ДДУ, 1981. – 68 с.
41. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Анна Вежбицкая ; пер. с англ. А. Д. Шмелева ; под ред. Т. В. Булыгиной. – М. : Языки рус. культуры, 1999. – 780 с.
42. Вежбицка А. Речевые акты / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 251–275.
43. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов // Виноградов В. В. Лексикология и лексикография : избр. тр. / отв. ред. и авт. предисл. В. Г. Костомаров ; АН СССР, отд-ние лит. и яз. – М., 1977. – С. 118–161.
44. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушением речи / И. Т. Власенко ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 183, [1] с.
45. Возрастные возможности усвоения знаний. (Младшие классы школы) / под. ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1966. – 442 с.
46. Волков О. Чарівник Смарагдового міста : для мол. шк. віку : [пер. з рос.] / Олександр Волков. – К. : Махаон-Україна, 2010. – 256 с.
47. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников : сб.

- ст. / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 287 с.
48. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с. – (Высшая школа).
49. Воробьева В. К. Зависимость восприятия предложения от его синтаксической глубины (на материале моторной алалии) / В. К. Воробьева // Шк. логопед. – 2006. – № 3. – С. 64–67.
50. Воскресенська Н. О. Українська мова в 4 класі чотирирічної початкової школи : посіб. для вчителя / Н. О. Воскресенська, А. О. Свашенко, О. Н. Хорошковська. – К. : Рад. шк., 1989. – 128 с. – (Б-ка вчителя почат. кл.).
51. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982– . – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с.
52. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшина. – М. : Педагогика, 1982– . – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.
53. Гаврин С. Г. Изучение фразеологии русского языка в школе : пособие для учителя / С. Г. Гаврин. – М. : Учпедгиз, 1963. – 151 с.
54. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : монографія / Н. В. Гавриш. – Донецьк : Лебідь, 2001. – 218 с.
55. Гвоздев А. Н. Очерки по стилистике русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1965. – 408 с.
56. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с. – (Сер. „Высшее образование”).
57. Головащук С. І. Українсько-російський словник сталих словосполучень / С. І. Головащук. – К. : Наук. думка, 2001. – 640 с.



58. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 217–237.
59. Грибова О. Е. Проблема реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–18.
60. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию : пер. с нем. / В. фон Гумбольдт ; общ. ред. Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
61. Давидович Л. Р. Родители и логопед – партнеры / Л. Р. Давидович, Т. С. Резниченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6. – С. 47–50.
62. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения : сб. ст. / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1995. – 144 с. – (Б-ка развивающего обучения ; вып. 13).
63. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
64. Даниленко О. И. Культура общения и ее воспитание : учеб. пособие / О. И. Даниленко. – Л. : ЛГИК, 1989. – 101 с.
65. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания / В. З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1981. – Т. 40, № 4. – С. 368–377.
66. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. шк. – 2002. – № 1. – С. 28–54.
67. Дмитрієва І. В. Специфіка естетичного виховання у спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку / І. В. Дмитрієва // Наука і сучасність. Серія: Педагогіка. Філологія : зб. наук. пр. – К., 2006. – Т. 54. – С. 41–50.
68. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5/6. – С. 23–35.

69. Жайворонок В. В. Символіка народного та авторського (крилатого) слова і виразу / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2005. – № 3/4. – С. 138–147.
70. Ждан А. Н. Опыт построения учебного предмета (морфология русского языка) на основе учения о типах ориентировки и формирования умственных действий и понятий / А. Н. Ждан // Теория поэтапного формирования умственных действий и управление процессом обучения. – М., 1967. – С. 144–153.
71. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников / сост. Р. А. Белова-Давид. – М., 1972. – С. 9–31.
72. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
73. Жуков В. П. Значение фразеологизма и значение слова / В. П. Жуков // Рус. яз. в шк. – 1974. – № 3. – С. 81–86.
74. Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов : учеб. пособие / В. П. Жуков. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
75. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1990. – 239 с.
76. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности : сб. ст. / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 238 с.
77. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999. – 348 с.
78. Звегинцев В. А. Смысл и значение / В. А. Звегинцев // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики / под ред. В. А. Звегинцева. – М., 1973. – С. 91–98.
79. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

80. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. – М., 1976. – С. 5–33.
81. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко ; при участии С. Ф. Горбова, Н. Д. Гордеевой. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
82. Калашник В. С. Словник фразеологічних антонімів української мови / В. С. Калашник. – К. : Довіра, 2000. – 349 с.
83. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
84. Караулов Ю. Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента / Ю. Н. Караулов // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. науч. ст. / редкол.: Н. В. Уфимцева (отв. ред.) [и др.]. – М., 1996. – С. 67–96.
85. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
86. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
87. Кидисюк Н. П. Збірник диктантів з української мови : 1–4 кл. / Н. П. Кидисюк. – Х. : Веста : Ранок, 2004. – 224 с.
88. Кловак Г. Уроки рідної мови у формуванні національної самосвідомості молодших школярів / Г. Кловак // Почат. шк. – 1999. – № 7. – С. 24–25.
89. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови : підруч. для філол. ф-тів ун-тів / А. П. Коваль. – К. : Вища шк., 1987. – 352 с.
90. Коваль А. П. Специфика обучения русскому языку младших школьников : пособие для учителя / А. П. Коваль. – Киев. : Рад. шк., 1990. – 207 с.
91. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – 4-е изд., испр. и доп. – СПб. : Изд-во „КАРО”, 2006.

– 298 с.

92. Коломієць М. П. Фразеологічна синоніміка української мови : навч. посіб. / М. П. Коломієць. – Д. : ДДУ, 1986. – 80 с.
93. Коломієць Ю. В. Формування граматико-стилістичних умінь в учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Коломієць Юлія Вікторівна. – К, 2009. – 225 с.
94. Кондратенко В. О. До питання клініко-патофізіологічної характеристики афазій / В. О. Кондратенко, Дубовик О. М. // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2010. – Вип. 15. – С. 122–125.
95. Кононенко В. І. Мова і народна культура / В. І. Кононенко // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 62–69.
96. Конопляста С. Ю. Концептуальні засади психолого-педагогічної діагностики та корекції психомовленнєвого розвитку дітей з ВНПП / С. Ю. Конопляста // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 78–83.
97. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
98. Костенкова Ю. А. Методические рекомендации к обучению чтению учащихся коррекционно-развивающих классов : работа над формированием навыка чтения у первоклассников с трудностями в обучении (ЗПР) / Ю. А. Костенкова // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 29–34.
99. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / упоряд. В. Андрієвська та ін. ; за ред. Л. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
100. Костюк Г. С. Психологические основы педагогической антропологии К. Д. Ушинского / Г. С. Костюк // Вопр. психологии. – 1974. – № 2. – С. 19–31.

101. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / В. В. Красных. – М. : Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
102. Кутенко Л. О. Дидактичний матеріал до теми „Текст” / Л. О. Кутенко // Почат. шк. – 1990. – № 1. – С. 18–20.
103. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 256 с.
104. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Изд-во „СОЮЗ”, 2003. – 224 с. – (Б-ка логопеда).
105. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 288 с.
106. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
107. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Изд. 4-е, стер. – М. : КомКнига, 2007. – 312 с.
108. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 368 с.
109. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е, стер. – М. : КомКнига, 2006. – 248 с.
110. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. – 536 с. – (Сер. „Психологи России”).

111. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983– . – (Тр. д. чл. и чл. кор. АПН СССР). – Т. 2. – 1983. – 318 с. : ил.
112. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
113. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения : науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
114. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – 2-е изд. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2001. – 384 с.
115. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін ; за ред. М. К. Шеремет. – 2-ге вид. – К. : Слово, 2010. – 672 с.
116. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. ; под. ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
117. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка : эксперим. исслед. / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 94 с.
118. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие / М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2000. – 464 с.
119. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
120. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 449 с.
121. Лунько М. Вживання фразеологізмів в усному і писемному мовленні школярів / М. Лунько // Почат. шк. – 1999. – № 11. – С. 13–14.
122. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения

- / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
123. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. : спец. “Корекційна освіта” (логопедія) / І. С. Марченко. – К. : Слово, 2010. – 288 с.
124. Марченко Л. М. Робота з лексичними синонімами на уроках української мови / Л. М. Марченко. – К. : Рад. шк., 1981. – 136 с.
125. Масальський В. І. Нариси з історії розвитку викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР / В. І. Масальський. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1962. – 204 с.
126. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Л. І. Мацько. – 2-ге вид., випр. – К. : Вища шк., 2005. – 462 с.
127. Мацько Л. І. Українська мова і формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 67–71.
128. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Вища шк., 1992. – 398 с.
129. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. С. Вашуленко ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
130. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ. філол. фак. ун-тів / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
131. Мова і культура / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, П. Ю. Грищенко та ін. ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1986. – 182 с.
132. Мозгова Г. П. Негативний психологічний клімат оточення – основа

- виникнення психосоматичних захворювань у дітей / Г. П. Мозгова // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 51–54.
133. Мокиенко В. М. В глубь поговорки / В. М. Мокиенко. – К. : Рад. шк., 1989. – 221 с.
134. Моррис Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис ; пер. с англ. В. П. Мурат // Семиотика. – М., 1983. – С. 37–89.
135. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
136. Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи. Рідна мова. Читання. Русский язык : посіб. для вчителя / упоряд. М. С. Вашуленко, Н. І. Деркач, О. І. Мельничайко та ін. – К. : Освіта, 1993. – 368 с. – (Учителю початкових класів).
137. Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР / [Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева и др. ; редкол.: Е. Ф. Тарасов (отв. ред.) и др.]. – М. : Наука, 1982. – 152 с.
138. Общение и оптимизация совместной деятельности / под. ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 301 с.
139. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1991. – 245 с.
140. О понятии развивающего обучения : сб. ст. / авт. В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1995. – 144 с. – (Б-ка развивающего обучения ; вып. 13).
141. Общение. Текст. Высказывание / Т. Я. Андрющенко, В. И. Батов, В. П. Белянин и др. ; отв. ред.: Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1989. – 175 с.
142. Олійник О. Б. Риторика : навч. посіб. / О. Б. Олійник ; ред. С. П. Барандич. – К. : Кондр, 2009. – 170 с.
143. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике / под общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М., 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 22–129.
144. Очерки истории педагогической науки в СССР, 1917–1980 / Н. П. Кузин,



- М. Н. Колмакова ; НИИ общей педагогики (АПН СССР). – М. : Педагогика. – 1986. – 284 с.
145. Пахомова Н. Особливості лексичної і граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією / Наталія Пахомова // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2005. – № 8/9. – С. 80–82. – (Спеціальна педагогіка: теорія і практика логопедії).
146. Пиаже Жан Речь и мышление ребенка : пер. с фр. и англ. / Ж. Пиаже ; сост., ред. пер. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
147. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / Марія Пентилюк // Укр. мова і л-ра в шк. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
148. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К. : Наук. думка, 1976. – 287 с.
149. Плющ М. Я. Робота над текстом у початкових класах / М. Я. Плющ, Н. Я. Грипас. – К. : Рад. шк., 1986. – 167 с.
150. Пономарьова К. Робота над синонімами як засобом увиразнення мовлення / К. Пономарьова // Почат. шк. – 1997. – № 6. – С. 15–18.
151. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 314 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
152. Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня ; отв. ред. А. К. Байбурин. – М. : Правда, 1989. – 623 с.
153. Почепцов Г. Г. Коммуникативные аспекты семантики / Г. Г. Почепцов (мл.). – К. : Вища шк., 1987. – 129 с.
154. Почепцов О. Г. Языковая ментальность: способ представления мира / О. Г. Почепцов // Вопр. языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110–122.
155. Прадід Ю. Ф. Засади укладання фразеологічного словника ідеографічного типу / Ю. Ф. Прадід // Мовознавство. – 1995. – № 4/5. – С. 35–38.

156. Проблемы лингвистической семантики : реф. сб. / [редкол.: Ф. М. Березин, (отв. ред.) и др.]. – М. : ИНИОН, 1981. – 206 с.
157. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи / МОН України. Департамент заг. серед. та дошк. освіти ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти ; АПН України. – К. : Почат. шк., 2007. – 432 с.
158. Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 класи) / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, О. І. Мякушко та ін. – К. : Почат. шк. – 2005. – 224 с.
159. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651-XIV // Відом. Верхов. Ради України. – 1999. – № 28. – Ст. 230.
160. Про освіту : Закон України від 4 черв. 1991 р. № 1144-XII // Відом. Верхов. Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 452.
161. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : хрестоматія : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / за ред. С. П. Миронова ; Кам'янець-Поділ. держ. ун-т. – Кам'янець-Подільський : К-ПДУ, 2004. – 219 с.
162. Ревуцька О. В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Олена Володимирівна Ревуцька. – К., 2003. – 229 с.
163. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика : статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – 288 с. – (Б-ка развивающего обучения ; вып. 19).
164. Рідна мова : підруч. для 2 кл. / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Освіта, 2004. – Ч. I. – 128 с.
165. Рідна мова : підруч. для 4 кл. / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко Л. В. Скуратівський ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Освіта, 2004. – Ч. I. – 128 с.

166. Рідна мова в 4 класі чотирирічної і 3 класі трирічної початкової школи : посіб. для вчителя / Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський. – К. : Освіта, 1997. – 125 с.
167. Ройзензон Л. И. Фразеологизация как лингвистическое явление / Л. И. Ройзензон // Труды Самаркандского ун-та. Новая серия. – Самарканд, 1961. – Вып. 113. – С. 101–114.
168. Романов А. А. Семантико-содержательный аспект перформатива / А. А. Романов // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики / Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1981. – С. 105–113.
169. Романов А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения / А. А. Романов. – М. : ИЯ АН СССР, 1988. – 182 с.
170. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе : учеб. пособие для студ. фил. спец. пед. ин-тов / Я. А. Роткович. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 335 с.
171. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с. – (Сер. „Мастера психологии”).
172. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопр. языкознания. – 1957. – № 2. – С. 42–48.
173. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / В. М. Русанівський. – К. : Наук. думка, 1988. – 236 с.
174. Рыбникова М. А. Избранные труды / М. А. Рыбникова ; ред. кол.: Д. Д. Благой, В. В. Голубков, А. М. Еголин, Л. И. Тимофеев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 612 с.
175. Савицький А. М. Корекція мовленнєво-рухової діяльності дошкільників з дитячою афазією : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / А. М. Савицький. – К., 2009. – 17 с.
176. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
177. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. –

- К. : “Магістр-S”, 1997. – 256 с.
178. Самохвалова Л. В. Работа над словом как единицей речи в классе коррекционно-развивающего обучения / Самохвалова Л. В. // Нач.шк. : плюс до и после. – 2004. – № 11. – С. 28–31.
179. Селиверстов В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы : учеб. пособие для вузов / В. И. Селиверстов. – М. : Академ. Проект, 2003. – 384 с.
180. Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека : психол. исслед. : сб. ст. / под ред.: А. Н. Соколова и др. ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1979. – 184 с.
181. Серль Дж. Что такое речевой акт / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике / под общ. ред. Б. Ю. Городецкого. – М., 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 151–170.
182. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 3–8.
183. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–10.
184. Січкачук Н. Д. Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Н. Д. Січкачук. – К., 2011. – 20 с.
185. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1982. – 324 с.
186. Скрипченко Н. Ф. Формування понять етики і моралі / Н. Ф. Скрипченко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 55–62.
187. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Поліграфкнига, 1975. – 775 с.
188. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности

- и механизмы ее формирования : науч.-метод. пособие / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗНМ, 1997. – 44 с.
189. Соботович Є. Ф. Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2–7.
190. Соботович Є. Ф. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його лексичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2–7.
191. Солнцева Л. И. К вопросу о стандартах начального образования для детей с нарушением зрения // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 35–39.
192. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соловець Лариса Огеївна . – К., 2004.– 269 с.
193. Сорока П. Білка купила мобілку : вірші для дітей мол. шк. віку : читанка [Електронний ресурс] / Петро Сорока. – Режим доступу: <http://abetka.ukrlife.org/soroka1.html>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 16.03.11.
194. Сорокин Ю. А. Текст и национально-культурная рефлексия / Ю. А. Сорокин // Оптимизация речевого воздействия / Н. А. Безменова ; редкол.: Р. Г. Котов и др. – М., 1990. – С. 87–100.
195. Сорокин Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1979. – 327 с.
196. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи : кн. для учителя / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
197. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка [Электронный ресурс] / Измаил Иванович Срезневский. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sreznevs/srezn1.htm>. – Назв. с экрана. – Дата обращения: 16.03.12.

198. Стельмахович М. Г. Опрацювання основних правил мовного етикету / М. Г. Стельмахович // Укр. мова і л-ра в шк. – 1980. – № 6. – С. 33–41.
199. Структура і функціонування мови / редкол. Г. М. Колесник та ін. ; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1982. – 178 с.
200. Степанов Ю. С. В поисках прагматики : (проблема субъекта) / Ю. С. Степанов // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1986. – Т. 40, № 5. – С. 325–332.
201. Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. науч. ст. / редкол.: Н. В. Уфимцева (отв. ред.) [и др.] ; РАН, Ин-т языкозн. – М., 2000. – С. 97–112.
202. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – М. : АПН РСФСР, 1954. – 400 с.
203. Сусов И. П. Прагматическая структура высказывания / И. П. Сусов // Языковое общение и его единицы / редкол.: И. П. Сусов (отв. ред.) [и др.]. – Калинин, 1986. – С. 7–11.
204. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 304 с.
205. Сучасна українська літературна мова / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1973. – 493 с.
206. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 173 с.
207. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
208. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. / В. В. Тарасун. – 2-е вид. – К. : Слово, 2011. – 392 с.
209. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки рус. культуры, 1996. – 288 с.

210. Тищенко В. В. Стан сформованості інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у старших дошкільників з олігофренією / В. В. Тищенко // Дефектологія. – 2001. – № 3. – С. 26–29.
211. Траугот Н. Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Траугот, С. И. Кайданова. – Л. : Медицина, 1975. – 180 с.
212. Трофименко Л. І. Засвоєння семантичної структури речення дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 23–26.
213. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі : посіб. для вчителя / В. Д. Ужченко. – К. : Рад. шк., 1990. – 175 с.
214. Ужченко В. Д. Роздавальний матеріал до вивчення фразеології / В. Д. Ужченко // Укр. мова і л-ра в шк. – 1977. – № 8. – С. 58–66.
215. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови : посіб. для студ. філол. ф-тів вищ. навч. закл. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 400 с.
216. Українська мова в 3 класі чотирирічної початкової школи : посіб. для вчителів / М. С. Вашуленко, Н. І. Деркач, Н. Г. Захарчук, О. І. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1988. – 160 с. – (Б-ка вчителя почат. кл.).
217. Усатенко Т. П. Лексична семантика і розвиток мовлення учнів / Т. П. Усатенко. – К. : Рад. шк., 1984. – 127 с.
218. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1968. – 272 с.
219. Ушакова Т. Н. Психолінгвістика : учеб. для вузов / Т. Н. Ушакова ; под. ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – 416 с.
220. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23 : Когнитивные аспекты языка. – С. 8–66.
221. Федосов И. А. Функционально-стилистическая дифференциация русской фразеологии / И. А. Федосов. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. н/Д ун-та,

1977. – 211 с.
222. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
223. Фомічова Л. І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу / Л. І. Фомічова // Актуальні питання сурдопедагогіки : зб. наук. пр. – К., 2003. – С. 196–207.
224. Формановская Н. И. О коммуникативно-семантических группах и интенциональной семантике их единиц / Н. И. Формановская // Языковое общение и его единицы : межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: И. П. Сусов (отв. ред.) и др. – Калинин, 1986. – С. 18–27.
225. Формановская Н. И. Русский речевой этикет : лингвист. и метод. аспекты / Н. И. Формановская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1987. – 156, [2] с.
226. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий : сб. ст. / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 135 с.
227. Хаймс Делл Х. Два типа лингвистической относительности / Хаймс Делл Х. // Новое в лингвистике. – 1975. – Вып. 4. – С. 232–233.
228. Хорошковська О. Н. Розвиток мовлення молодших школярів : посіб. для вчителів / О. Н. Хорошковська. – К. : Рад.шк., 1985. – 96 с.
229. Хорошковська О. Н. Українська мова в 3 класі. чотирирічної початкової школи з російською мовою навчання : посіб. для вчителів / О. Н. Хорошковська, Г. І. Охота. – К. : Рад. шк., 1988. – 138, [2] с. – (Б-ка вчителя почат. кл. Укр. мова).
230. Хорошковська О. Н. Українська мова : Мова і мовлення. Правопис : підруч. для 3 кл. шк. з рос. мовою навч. / О. Н. Хорошковська, Г. І. Охота. – К. : Промінь, 2003. – 128 с.
231. Хорошковська О. Н. Українська мова : Мова і мовлення. Правопис : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. шк. з рос. мовою навчання



- / О. Н. Хорошковська, Н. О. Воскресенська, А. О. Свашенко. – К. : Промінь, 2004. – 144 с.
232. Хорошковська О. Н. Українська мова : Художнє слово. Читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. шк. з рос. мовою навч. / О. Н. Хорошковська, Н. О. Воскресенська, А. О. Свашенко. – К. : Промінь, 2004. – 160 с.
233. Хохліна О. П. Організація педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти на основі системно-структурного підходу / О. П. Хохліна // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2011. – № 14 (225) : Пед. науки. – С. 75–81.
234. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
235. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
236. Чарняк Ю. Умозаключения и знания / Ю. Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12 : Прикладная лингвистика. – М. : Прогресс, 1983. – Ч. 1. – С. 171–317.
237. Чередніченко Н. В. Теоретичні основи побудови системи навчання рідної мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Н. В. Чередніченко // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 242–246.
238. Черінь Г. Казки молодій бабусі : про письменницю, що дарує дітям ці казки [Електронний ресурс] / Ганна Черінь. – Режим доступу: [http://abetka.ukrlife.org/ch\\_kazky.htm](http://abetka.ukrlife.org/ch_kazky.htm). – Назва з екрана. – Дата звернення: 16.02.11.
239. Шанский Н. М. Фразеология русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 1969. – 189 с.
240. Шахнарович А. М. Психологический анализ семантики и прагматики: на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. :

- Наука, 1990. – 168 с.
241. Шаховская С. Н. Обследование детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий / С. Н. Шаховская, Б. И. Шостак // Речевые расстройства у детей и методы их устранения : сб. науч. тр. – М., 1978. – С. 4–16.
242. Швачкин Н. Х. Возрастная психолінгвістика : хрестоматія : учеб. пособие / Швачкин Н. Х. ; сост. К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
243. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Н. И. Шевандрин. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
244. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування / В. М. Шеломенцев. – 2-е вид., доп. – К. : Лібра, 2003. – 416 с.
245. Шеремет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи / М. К. Шеремет // Корекційна педагогіка. – 2008. – № 1. – С. 6–8.
246. Шеремет М. К. Модернізація системи спеціальної освіти в Україні / М. К. Шеремет // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 4 (73). – С. 3–5.
247. Шеремет М. К. Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі в умовах спеціального дошкільного закладу / Марія Шеремет, Зоряна Гулько // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 8/9. – С. 82–84.
248. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Семенюк Л. М. Хрестоматія по возрастній психології : учеб. пособие для студентов / под. ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., доп. – М., 1996. – С. 142–144.
249. Ющук І. П. Якщо ти українець... / І. П. Ющук. – К. ; Херсон : Просвіта, 2008. – 31 с.
250. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української

- мови як науки (XVI-XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Яворська Стефанія Теодорівна. – Слов'янськ, 2005. – 421 с.
251. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
252. Якобсон Р. О. Речевая коммуникация: язык в отношении к другим системам коммуникации / Р. О. Якобсон // Якобсон О. Избранные работы : сб. науч. тр. – М., 1985. – С. 306–330.
253. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.
254. Austin J. L. How to Do Things with Words / J. L. Austin. – Oxford : Oxford University Press, 1962. – 167 p.
- Bloomfield L. Literate and illiterate speech [Electronic resource] / L. Bloomfield // American Speech. – 1927. – Vol. 2, № 10 (Jul.). – P. 432–439. – Access mode:  
<http://www.jstor.org/journals/duke.html>. – Date of treatment: 21.03.09.
255. Charniak E. Context recognition in language comprehension / E. Charniak // Strategies for natural language processing / Ed. by Lehnert W. G., Ringle M. H. Hillsdale (N. J.). – L., 1982. – P. 435–454.
256. Fillmore Ch. J. Types of Lexical Information / Fillmore Ch. J. // Foundations of Language. – 1969. – Vol. 10. – P. 109–137.
257. Grice H. P. Logic and conversation / H. P. Grice // Syntax and semantics Speech Acts / Ed. by P. Cole, J. Morgan. – New York, 1975. – Vol. 3. – P. 41–58.
258. Hymes D. H. On typology of cognitive styles in language (with examples from Chinookian) / D. H. Hymes // Anthropological Linguistics. – 1961. – № 3(1). – P. 22–54.
259. Minsky M. A. Framework for representing knowledge / M. Minsky // The Psychology of Computer Vision. – New-York, 1975. – P. 89.
260. Searle J. R. Speech acts: an essay in the philosophy of language / J. R. Searle.

– Cambridge : Cambridge University Press, 1969. – 203 p.

261. Wunderlich D. Methodological remarks on speech act theory / D. Wunderlich // *Speech act theory and pragmatics* / eds. J. Searle, F. Kiefer, M. Bierwisch. – Dordrecht ; Boston ; London, 1980. – P. 291–312.
262. Wunderlich D. Questions about Questions / D. Wunderlich // *Crossing the boundaries in Linguistics* / Ed. by W. Klein, W. Levelt. – Dordrecht etc., 1981. – P. 131–158.