МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

Швалюк Тетяна Миколаївна

УДК 376.36-053.4:811.161.2’367

ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИХ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Марченко Інна Сергіївна
Кандидат педагогічних наук, доцент

Київ 2013 р.

ЗМІСТ

ВСТУП……4

РОЗДІЛ 1. Науково – теоретичні засади проблеми формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення……11

1.1. Фізіологічні та психолінгвістичні основи формування складних синтаксичних конструкцій…….11

1.2. Теоретичні та методичні основи розвитку складних синтаксичних конструкцій у загальній науково-методичній літературі……..……..25

1.3. Проблема формування складних синтаксичних конструкцій у дітей у спеціальній літературі…….……37

Висновки до І розділу……..……..……..48

РОЗДІЛ 2. Методика дослідження стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення..……...50

Вступ…….……...50

2.1. Принципи побудови та опис експериментальної методики констатувального етапу дослідження…..……..52

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження ……..…….....68

2.3. Критерії оцінювання та загальні рівні сформованості складних синтаксичних конструкцій……..…....101

Висновки до ІІ розділу…..……..……..……115

РОЗДІЛ 3. Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення……118

3.1. Обґрунтування методики формувального навчання……..…….118

3.2. Зміст та методика формувального етапу дослідження……..…….128

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту……..……168

Висновки до ІІІ розділу…..……..……..……...190

ВИСНОВКИ……192

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...196
ДОДАТКИ……..224

ВСТУП

Актуальність теми. В Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначено, що дошкільне виховання має на меті забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, їхнього повноцінного розвитку, готовності до школи. У зв'язку з цим пріоритетним завданням є оволодіння рідною мовою, як однією з передумов повноцінного засвоєння знань, розвитку логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної діяльності в цілому.

Одним із напрямків у галузі спеціальної освіти є рання допомога дітям із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної спеціальної науково-теоретичної літератури засвідчив, що труднощі спілкування дітей із тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку проявляються в несформованості основних форм комунікації (В. Воробйова, В. Глухов, С. Конопляста, Т. Ладиженська, І. Марченко, Л. Соловйова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), зниженні потреби в спілкуванні (Б. Гриншпун, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, Г. Чиркіна та ін.). Недостатність вербальних засобів спілкування обмежує можливості дітей у взаємодії із дорослими, однолітками, стає перепоною в формуванні ігрового процесу (І. Дмитрієва, І. Марченко, Н. Січкарчук, Є. Соботович, Л. Соловйова, В. Тищенко, М. Шеремет). Недосконалість комунікативних навичок, мовленнєва інактивність заважають повноцінному когнітивному розвитку дітей, оскільки не забезпечують повною мірою процес вільного спілкування (Р. Бєлова-Давид, О. Мастюкова, Є. Соботович, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях висвітлено проблему вивчення мовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Так, формування звуковимови досліджували О. Правдіна, Ф. Рау, М. Савченко, М. Шеремет та ін.; збагачення словника О. Винокур, І. Дмитрієва, Н. Січкарчук, Т. Філічева, М. Шеремет; формування граматично правильного мовлення І. Дмитрієва,

Л. Єфімєнкова, Н. Жукова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, Г. Ляміна, Н. Манько, Є. Мастюкова, Н. Мікляєва, О. Моісеєнко, Н. Пахомова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Т. Фотекова, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін.; навчання виразного, творчого, образного мовлення О. Боряк, Л. Журавльова, Н. Ільїна, С. Конопляста, З. Ленів, І. Марченко та ін.; зв'язного мовлення В. Воробйова, І. Марченко, Є. Соботович, Т. Ткаченко, Т. Філічева, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.

У працях психологів, психолінгвістів, лінгвістів, логопедів А. Богуш, О. Боряк, Л. Виготського, Н. Жинкіна, Н. Жукової, І. Зиміної, Н. Ільїної, Р. Лалаєвої, З. Ленів, О. Леонтьєва, І. Марченко, Н. Пахомової, Н. Січкарчук, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тищенко, Л. Трофименко, Г. Чиркіної, А. Шахнарович, Н. Швачкіна, М. Шеремет, М. Шохор-Троцької, В. Ядешко та ін. сказано, що головним показником рівня розвитку дитячого мовлення є кульмінаційний процес мовленнєвого висловлювання – вміння будувати речення різної синтаксичної структури. Вивчаючи стан мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення та шукаючи найбільш раціональні шляхи її корекції, вчені-дослідник опосередковано приділяли увагу й синтаксичній стороні мовлення. Науковці звертають увагу на недостатню сформованість експресивних мовних засобів: обмеженість словникового запасу, розходження обсягу активного і пасивного словника, невлучне вживання слів, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника. Несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до порушення граматичної будови мови, що проявляється в більш повільному темпі засвоєння законів граматики, в дисгармонії розвитку морфологічної і синтаксичної систем мовлення.

Аналіз методичної літератури показав, що в посібниках в основному розкрита корекційно-розвивальна робота лише з формування простого, простого поширеного, деяких видів складносурядного та складнопідрядного речення, а робота з формування складних синтаксичних конструкцій не розглядалась зовсім.

Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність вирішення проблеми формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Це обумовило вибір теми нашого дослідження: **«Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення»**.

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

Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямком «Навчання, виховання, соціальна адаптація дітей із порушеннями психофізичного розвитку» проблема «Навчання та виховання дітей із ТПМ». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 17 лютого 2010 року) й узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 25 травня 2010 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування складних синтаксичних конструкцій у дошкільників старшого віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі **завдання:**

1. Проаналізувати й узагальнити науково-теоретичні засади проблеми формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.
2. Розробити методику діагностики та визначити стан сформованості складних синтаксичних конструкцій у мовленні старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.
3. Визначити психолого-педагогічні умови формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.
4. Розробити, обґрунтувати та апробувати зміст експериментальної методики корекційно-методичного підходу до навчання дошкільників старшого віку з тяжкими порушеннями мовлення складних синтаксичних конструкцій.

Об'єкт дисертаційного дослідження – мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови та методика формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Методи дослідження:

- *теоретичні:* вивчення, аналіз, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, узагальнення й синтезування фізіологічної, психолого-педагогічної, спеціальної і методичної літератури для з'ясування науково-теоретичних засад формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; аналіз навчальних програм, психолого-педагогічної, медичної документації для вивчення особливостей корекційно-розвивальної роботи щодо формування складних синтаксичних конструкцій у зазначеної категорії дітей;

- *емпіричні:* цілеспрямоване спостереження за корекційно-формувальним процесом; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) для вивчення стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення та перевірки ефективності методики формування складних синтаксичних конструкцій;

- *статистичні:* кількісний та якісний аналіз і узагальнення експериментальних даних, методи статистичного аналізу.

Методологічною основою дослідження є фундаментальні положення фізіології, психології, психолінгвістики, логопедії: про взаємозв'язок першої і другої сигнальних систем, умовно-рефлекторну основу засвоєння граматичної сторони мовлення, вироблення динамічного стереотипу під час зміни граматичних форм (П. Анохін, Б. Бернштейн, О. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, І. Павлов, І. Сеченов та ін.); про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.); про складну структуру мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна, Л. Виготський, Т. Візель, М. Вятютнєв, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, А. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); сучасні лінгвістичні і психолінгвістичні уявлення про речення як найвищий рівень ієрархічної структури

мови і мовлення (М. Алексєєва, Т. Ахутіна, А. Богуш, Л. Виготський, О. Гвоздєв, М. Жинкін, Н. Жукова, І. Зимня, К. Крутій, О. Леонтьєв, О. Лурія, О. Моісеєнко, О. Негнивицька, Є. Соботович, Ф. Сохін, В. Тищенко, Л. Трофименко, К. Шульжук, В. Ядешко та ін.); про структуру мовленнєвого дефекту в дітей із ТПМ та його вплив на формування функціональної системи мови і мовлення (Л. Андрусишина, Т. Ахутіна, Л. Виготський, М. Жинкін, Н. Жукова, І. Зимня, С. Конопляста, Р. Лалаєва, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); про онтогенез мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку і конкретно складних синтаксичних конструкцій у мовленнєвому розвитку (М. Алексєєва, А. Богуш, В. Вахтьоров, О. Гвоздєв, Н. Жукова, К. Крутій, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, В. Ядешко та ін.); про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей із ТПМ (Н. Жукова, Л. Журавльова, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* визначено критерії оцінювання та стан сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, психолого-педагогічні умови їх формування;

- *обґрунтовано* й *розроблено* методику формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення з урахуванням виявлених психологічних і лінгвістичних особливостей недорозвинення мовленнєвої системи;

- *уточнено* методи та прийоми роботи з формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення;

- *подальшого розвитку набула* реалізація теоретико-методичних основ підвищення ефективності формування складних синтаксичних конструкцій і синтаксичної сторони мовлення взагалі у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що створено оригінальну авторську методику формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес спеціалізованих груп для дітей із загальним недорозвиненням мовлення у дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення м. Києва № 576 (довідка № 101 від 01 листопада 2012 р.), № 250 (довідка № 146 від 09 листопада 2012 р.), м. Луганська № 80 (довідка № 168 від 16 вересня 2011 р.).

На різних етапах дослідження до експериментальної роботи було залучено 150 дітей старшого дошкільного віку, серед яких 120 дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення та 30 дітей без мовленнєвої патології, які відвідували старші групи ШДС № 6, м. Києва (довідка № 405 від 4 липня 2011 р.).

Результати дослідження можуть бути використані в практиці індивідуальної і групової роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, у практиці дошкільних закладів, початкової школи, альтернативних організацій, діяльність яких спрямовано на розвиток мовлення дітей; можуть бути використані у змісті лекцій і семінарських занять у системі професійної підготовки логопедів, вихователів дошкільних закладів, вчителів початкової школи, у процесі вдосконалення програм для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, під час створення посібників для логопедів-практиків, підручників для вищих навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження доповідалися та обговорювалися на: І Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2011 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2012 р.), І Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2012 р.), засіданні міського «Клубу дефектолога» (Київ, 2011), звітних науково-практичних конференціях НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2010-2012 рр.), засіданнях кафедри логопедії Інституту

корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, Районній науково-практичній конференції освітян «Київські каштани»: участь у виставці-презентації «Інноваційна діяльність педагогічних працівників» (Київ, 2011 р.); практична апробація результатів дослідження здійснювалась під час: показу майстер-класу на засіданні міського «Клубу дефектологів» (Київ, 2011 р.), проведення експрес-обстеження дошкільників, молодших школярів на Районній науково-практичній конференції освітян «Київські каштани» (Київ, 2011 р.), показу підгрупових лексико-граматичних занять на районних методичних об'єднаннях для логопедів-практиків (Київ, 2010-2011 рр.) та ін.

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 8 одноосібних публікаціях автора (з них 7 – у фахових виданнях України).

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (306 найменувань), додатків, містить 24 таблиці і 5 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 312 сторінок, з них основного тексту - 195 сторінок.

РОЗДІЛ І
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИХ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Фізіологічні та психолінгвістичні основи формування складних синтаксичних конструкцій.

Одиницями мовлення є висловлювання, синтагма, речення, діалогічна єдність. Синтагма – складна одиниця мовлення, яка може бути як цілим реченням, так і його частиною, складається з декількох слів або з одного слова [180, с.38-39].

Синтаксичні одиниці перебувають в ієрархічних зв’язках. Вершиною цієї ієрархії є речення, якому підпорядковані словосполучення і мінімальна синтаксична одиниця. Синтаксичні одиниці мають лексичні (мовленнєві, індивідуальні) і граматичні (мовні, загальні) значення [33, с.40-41; 299, с.10].

Більшість мовознавців як основну ознаку речення виділяють предикативність [17, 40, 41, 45, 59, 130, 136, 154, 201, 224, 299, 302 та ін.].

Предикативність – комплексна синтаксична категорія, що виражає співвіднесеність повідомлення з дійсністю і формує речення як комунікативну одиницю. Реалізується вона у категоріях модальності (ірреальність, спонукальність, бажальність) і синтаксичного часу, які нерозривно пов’язані, тобто комплексність предикативності виявляється в єдності цих двох синтаксичних категорій [300, с.46].

Таким чином, *речення* – це найвищий рівень ієрархічної структури мови і мовлення. Особливість мови (і в її складі речення) полягає в тому, що її побудова забезпечує можливість передачі думки від однієї людини до іншої, а механізм контролю мовленнєвої правильності висловлювань тісно пов'язаний із мовленнєвим відчуттям і ступенем його усвідомлення [85].

Одним із найпопулярніших є визначення речення В. Виноградова. Він визначає речення як інтонаційно і граматично оформлену найменшу комунікативну

одиницю, що служить головним засобом формування, вираження думки, вольових почуттів і емоцій [45].

І. Вихованець при визначенні речення бере до уваги формально-синтаксичні, семантико-синтаксичні, комунікативні, мовні та мовленнєві показники, що цілком закономірно з урахуванням різних аспектів вивчення речення. *Речення* – мінімальна комунікативна одиниця, яка оформлена за законами певної мови і є відносно завершеною одиницею спілкування і вираження думки [41].

О. Лурія зазначає, що *речення,* навіть саме просте - це основна комунікативна одиниця мовлення, що виражає думку, повідомляє про певні події [154].

В дослідженні ми спиралися на визначення *«речення»* як основної синтаксичної одиниці, що позначає ситуацію (або взаємопов'язані ситуації), вказує на відношення повідомлюваного до дійсності, характеризується неперервністю синтаксичних зв'язків і семантично-синтаксичних відношень, а також є відносно завершеною одиницею спілкування та вираження думки [260, с.509].

Методика розвитку мовлення спирається на фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності відкриті І. Павловим та розкриті в працях таких вчених, як П. Анохіна, Б. Бернштейна, О. Іванова-Смоленського, М. Красногорського, Б. Серебреннікова, І. Сеченова та ін.

Дослідження нейрофізіологів і нейропсихологів показують, що фізіологічною основою мовленнєвої діяльності є специфічна функціональна система або, складна сукупність декількох функціональних систем, частина яких спеціалізована, а частина «обслуговує» й інші види діяльності. Ця організація є багаточисельною і багаторівневою.

Фізіологічна структура мовленнєвих операцій є складною і передбачає збереженість сенсорних і моторних компонентів мовлення, слухового, кінестетичного і кінетичного аналізу, певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності в цілому, і, відповідно симультанного і сукцесивного синтезів [10, 29, 119, 184].

І. Павлов, вказує на те, що мовлення має умовно-рефлекторний характер. Його структуру складають другосигнальні зв'язки, але першосигнальні компоненти

також включені в мовленнєвий рефлекс у вигляді звучання (усне мовлення), оптичних компонентів (зорове мовлення) [184].

Мовленнєва діяльність забезпечується різними, дуже складними фізіологічними механізмами в залежності від змісту різних мовленнєвих явищ (назва предметів, розуміння слів, фразове мовлення та ін.). Під час сприймання і відтворення мовлення відбувається перш за все несвідомий або свідомий вибір слів на основі їх значення. В фізіології слово розглядається як певний сигнал, який замінює безпосередні сигнали – чуття, сприймання і уявлення, а мова в цілому – як друга сигнальна система [10, 29, 119, 184].

Особливості розвитку двох сигнальних систем в дитячому віці знаходять безпосереднє відображення в формуванні процесів мовлення та мислення у дітей. Рівень розвитку тимчасових зв'язків обумовлює собою той чи інший етап у розвитку мовлення і мислення дитини [302, с.4].

Механізм розвитку другої сигнальної системи дослідив О. Іванов-Смоленський. На його думку, в основі становлення мови лежать три основні форми тимчасових мовленнєвих зв'язків. *Руховий або секреторний*, умовний рефлекс у відповідь на словесний подразник. *Словесна умовно-рефлекторна* реакція у відповідь на безпосередній подразник із зовнішнього середовища або з внутрішніх органів. *Словесна умовно-рефлекторна відповідь* на словесний подразник [33, с.30].

Становлення дитячого мовлення, як зазначає І. Сеченов, відбувається за законами утворення умовних зв'язків на основі наслідування, «фізіологічної ехолалії». На його думку, наслідування є вельми складним фізіологічним процесом, що має певні фази. На першій фазі відбувається орієнтування в діях іншої особи, таким чином у дитини відбувається становлення певного «зразка», «мірки» для наслідування. Упродовж другої фази відбувається поступове підлаштування рухів дитини до зразка (мірки), аж доки зразок та його подібність не стануть тотожними [33, с.32; 300, с.5].

Особливості утворення безпосередньо мовних рефлексів розкрито в працях фізіолога М. Красногорського, який дослідив і визначив етапи розвитку мовлення в дітей [119]. Він та інші фізіологи вважають, що оволодіння дітьми словниковим

запасом і граматичною будовою мови відбувається в процесі практики мовленнєвого спілкування, в процесі сприйняття мовлення інших і висловлювання своїх думок у формі речень (мовленнєвих ланцюгів).

Надалі, мовленнєва система «створює синтетичні мовленнєві сигнали другого, третього і більш вищих ступенів, які об'єднують в групи нищерозташовані мовленнєві сигнали. Синтетичні мовленнєві подразники під час включення їх у мовленнєві ланцюги можуть піднімати узагальнюючу та абстрагуючу діяльність кори півкуль до більш високих ступенів узагальнення і відволікання» [119, 136, 154, 184].

Таким чином, поширення в мовленні дітей речень, в яких діти усвідомлено вживають слова (узагальнюючого і відволікаючого характеру інтеграторів високих ступенів), є показником формування у них абстрактного мислення, зростаючої ролі другої сигнальної системи [302, с.7-8].

І. Павлов відмічає, що в мові протиборство синонімії і антонімії (в широкому розумінні слів) призводить до універсального явища опозиції: фонеми в словах, слова в реченнях. Кожне слово в мові за певними нормами включається у зв'язок з іншими (синтагматика) і за певними нормами кожне змінює форму за родом, часом, відмінком тощо (парадигматика) [184].

На основі даних фізіологів добираються методи і прийоми для розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах та навчання їх рідної мови [33, с.32].

У працях таких психологів, як Т. Ахутіної, Л. Виготського, М. Вятютнєва, Д. Ельконіна, М. Жинкіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Маркової, Д. Ніколаєнка, І. Синиці, Ф. Сохіна, Ф. Шохіна та ін. приділяється багато уваги питанням складної структури мовленнєвої діяльності, операціям сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання.

Сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання є багаторівневий процес, що має складну ієрархічно організовану структуру, який включає різні операції. Кожний рівень, кожна операція процесу породження мовленнєвого висловлювання має свій словник, свій синтаксис поєднування одиниць. Основними

компонентами такої організації за М. Жинкіним є: механізм мотивації і ймовірного прогнозування мовленнєвої дії:

1. Механізм програмування мовленнєвого висловлювання;
2. Група механізмів, які пов'язані з переходом від плану програми до граматичної (синтаксичної) структури речення:

   а) механізми граматичного програмування синтаксичної конструкції;

   б) механізми забезпечення запам'ятовування, збереження і реалізації граматичної характеристики слів;

   в) механізм переходу від одного типу конструкції до другого (трансформації);

   г) механізм розгортання елементів програми в граматичні конструкції .
3. Механізми, які забезпечують пошук потрібного слова за семантичною і звуковою ознаками і механізм моторного програмування (синтагми);

   Механізм вибору звуків мови і переходу від моторної програми до її «заповнення» звуками;
4. Механізми, які забезпечують реальне здійснення звучання мовлення [85].

Л. Виготський, зазначає, що зовнішня сторона мовлення у дітей розвивається від слова до поєднання двох або трьох слів, потім до простої фрази і до поєднання фраз, ще пізніше – до складних речень і до зв'язної, побудованої із поширеного ряду речень мовлення. Діти, таким чином, оволодівають фізичною стороною мовлення від частини до цілого. В розвитку семантичної сторони мовлення дитина починає з цілого, з речення, і тільки згодом переходить до оволодіння окремими смисловими одиницями, значенням окремих слів, розділяючи свою зв'язну думку, яка виражена в однослівному реченні, на ряд окремих, пов'язаних між собою словесних значень. Таким чином, якщо охопити початковий і кінцевий момент в розвитку семантичної і фізичної сторін мовлення, можна легко впевнитись, що цей розвиток іде в протилежних напрямках [38].

Отже, розглядаючи відношення між думкою і словом як процес руху від думки до слова і навпаки, він виділяє такі плани руху: мотив – думка – внутрішнє мовлення – зовнішнє мовлення, розрізнює зовнішній (фізичний) і семантичний

(психологічний) плани мовлення. У внутрішньому мовленні проявляється взаємодія граматичної і семантичної (психологічної) структур. Перехідною структурою від семантичного плану до зовнішнього мовлення є внутрішнє мовлення. Л. Виготський дав глибокий аналіз внутрішнього мовлення, розкрив його характерні особливості. Перехід від внутрішнього до зовнішнього мовлення є складна динамічна трансформація – перетворення предикативного і ідіоматичного мовлення в синтаксично розділене і зрозуміле для інших мовлення [38].

Спираючись на структуру мовленнєвого процесу, який описав Л. Виготський, О. Леонтьєв виділяє такі операції мовленнєвого висловлювання: мотив – думка (мовленнєва інтенція) – внутрішнє програмування – лексичне розкриття і граматичне конструювання – моторна реалізація – зовнішнє мовлення. Він зазначає, що етап лексико-граматичного розгортання включає дві операції, принципово різні за своїми механізмами: операцію породження синтаксичної конструкції і її лексичне наповнення, яке здійснюється в кодах певної мови, тобто на мовному рівні. Потім відбувається етап моторної реалізації [135, 136].

На думку Л. Виготського, наприкінці дошкільного віку з'являється центральне якісне новоутворення у процесі психологічного розвитку дитини – плануюча мовленнєва функція, яка стає «вожаком» усієї діяльності [38].

Розвиток плануючої функції мовлення протягом дошкільного віку (Л. Виготський, Р. Левіна) проходить три етапи: а) планування для інших; б) планування для себе; в) внутрішньо мовленнєве планування. Вчені виокремлюють у дітей такі форми мовлення: монологічне, контекстне, внутрішнє; мовлення-повідомлення (Д. Ельконін), мовлення-пояснення (Н. Кузіна, М. Поддьяков), мовлення-міркування, мовлення-інструкцію [33, с.33].

Л. Виготський, а згодом О. Лурія, О. Хомська, відводять велику роль у формуванні дитячого мовлення регулюючій та контролюючій функції, які реалізують себе в вищих психічних функціях – свідомих формах психічної діяльності. Особливістю вищих психічних функцій є їх довільний характер.

Також слід звернути увагу на вчення Г. Костюка, який розкрив механізм мовленнєвого оформлення процесу розуміння. Вчений вказує на складну взаємодію

процесів розуміння, мовлення і мислення. Він розмірковує так: а) щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; б) оволодіти ними – це насамперед зрозуміти їх зміст; в) тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння. Відтак одним із мотивів розуміння, за Г. Костюком, є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ними своїми думками: описати, пояснити, довести, переказати, висловити своє судження про почуте, прочитане [33, с.39-40; 115, 117].

В свою чергу, П. Гальперін, Н. Тализіна розглядають формулювання думок уголос, закріплення думки або судження в слові як один із послідовних етапів формування розумових дій.

Отже, дослідження психологів є науковими засадами методики розвитку рідної мови у дітей, вони допомагають ураховувати особливості психічного розвитку дітей на кожному віковому етапі [33, с.40].

Теоретичними засадами методики розвитку та навчання рідної мови є мовознавство, лінгвістика. Лінгвістика розглядає мову як знакову систему, що кодує навколишню дійсність (позамовну реальність).

Лінгвістика дитячого мовлення – наука надзвичайно багатоаспектна. Для лінгвіста дитяче мовлення виступає як свого роду полігон (за образним висловлюванням О. Шахнаровича), на якому проходять перевірку існуючі лінгвістичні теорії і спеціально створювані концепції мовленнєвого онтогенезу [284, с.3].

Знаки мови – це морфеми (частини слова), слова, словосполучення, речення. Всі знаки мови взаємопов’язані та утворюють систему мови [33, с.41].

Смисл мовного знака може бути предметним (означати предмети, явища, їх дії та ознаки). Такі мовні значення називають *лексичними*. Знаки мови, які мають логічний смисл (означають логічні відношення – мету, причину, місце), називають *граматичними* значеннями. Оволодіваючи мовою, дитина оволодіває лексичними і граматичними значеннями. Мовний знак має ще й додаткове значення – оцінювальні конотації (оцінювання внутрішнього стану мовця, його емоції та почуття) [33, с.41].

Правила вживання лексичних і граматичних знаків у лінгвістиці називають нормою мови. Щоб оволодіти правилами рідної мови, слід запам'ятати традицію вживання мовних знаків: їх звукове та графічне оформлення, взаємозаміну, поєднання. Розрізняють три види відношень між знаками мовної системи: синтагматичні, парадигматичні, ієрархічні [33, с.41].

Речення – є найвищим рівнем ієрархічної структури мови і мовлення [5, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 33, 38, 43, 42, 45, 59, 71, 85, 98, 119, 126, 154, 169, 205, 279, 302 та ін.].

Видатний лінгвіст О. Гвоздєв писав: «Речення в розвитку дитячого мовлення відіграє велику роль. Позначаючи собою відоме повідомлення, воно є основною одиницею мовлення як знаряддя мислення і спілкування. Оволодіння рідною мовою відбувається *через засвоєння речень різних типів*. Саме в реченнях формуються як окремі словосполучення, так і окремі граматичні категорії з їх зовнішнім морфологічним вираженням. Розвиток речення у дитини відбувається шляхом поступового ускладнення речень у співвідношенні кількості включених їм елементів (слів) та різноманітних взаємовідношень цих елементів між собою» [59, с.336].

Сучасна лінгвістика розглядає речення як багатоаспектну синтаксичну одиницю, що охоплює декілька підсистем. Зокрема, розрізняють формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний і комунікативний аспекти речення (Т. Ахутіна, А. Богуш, Л. Виготський, І. Вихованець, М. Жинкін, Р. Лалаєва, О. Леонтьєв, О. Лурія О. Моісеєнко, К. Шульжук).

Основу *формально-синтаксичної організації речень* становлять синтаксичні зразки (структурні схеми, моделі). Структурна схема речення – це синтаксичний зразок, що має свою формальну організацію, за яким може бути побудоване речення. З урахуванням синтаксичних зв'язків виділяють компоненти речення, що є важливим при визначенні типів речень. У формально-синтаксичному плані речення поділяють на прості та складні [299, с.50].

Просте речення є базовою одиницею, що призначена для передавання відносно закінченої інформації. Крім того, воно є основною одиницею, що формує складне речення, а також будь-який текст. Кожне просте речення будується за

певним абстрагованим синтаксичним зразком, предикативною основою якого є підмет і присудок (у двоскладному) або один головний член (в односкладному реченні) [299, с.69].

Складне речення - синтаксична конструкція, що складається з двох і більше предикативних одиниць, пов’язаних відповідним синтаксичним зв’язком, і являє собою семантичну та комунікативну єдність [299, с.210].

Складне речення порівняно з простим є одиницею вищого порядку. Частини складного речення – це звичайні двоскладні чи односкладні речення, поєднані між собою сполучниковим синтаксичним зв’язком або ж безсполучниковим. Ці частини утворюють структурну, семантичну й інтонаційну єдність. Речення, що складається з двох предикативних одиниць, називають *елементарним складним реченням* (біпредикативним) [299, с.210].

Поліпредикативними є конструкції, що мають у своєму складі не менше трьох предикативних одиниць. Такі структури називають складними багатокомпонентними, ускладненими складними, неелементарними складними реченнями [299, с.210].

Складними синтаксичними конструкціями є складні речення з різними видами зв’язку, які слід грамотно поєднувати (пов’язувати) один із одним як за змістом так і інтонацією за допомогою сполучників чи без них [299].

Просте і складне речення мають багато спільних ознак і водночас чимало відмінностей. У простому реченні визначальним є синтаксичний зв'язок між його членами, а в складному – зв'язок між його компонентами (простими реченнями). У складному реченні центром формально-синтаксичної організації є сполучники і сполучні слова [299].

Семантико-синтаксична (семантична) організація речення тісно пов’язана з *формально-синтаксичною*. Вже сама структурна схема речення містить декілька ієрархічно пов’язаних мовних значень, передусім значення предикативності, що реалізується в синтаксичних категоріях модальності і синтаксичного часу. Кожна структурна схема, крім спільного для всіх речень граматичного значення предикативності, має своє значення, свою незалежну від лексичного значення слів

семантику, що створюється формальними значеннями компонентів, правилами їх лексичного наповнення, взаємодією компонентів. Основні категорії семантики схеми: предикативна ознака (ознака, що вказує на певний об'єктивно-модальний план), суб'єкт (носій предикативної ознаки), а також об'єкт. Такі абстраговані значення репрезентують мовну семантику речень, що будуються за певним зразком, і називаються *семантикою структурної схеми речення* [299, с.51-52].

Семантична структура речення – мовне значення речення, що створюється взаємодією семантики структурної схеми речення і лексичних значень слів, які її заповнюють. Зв'язок значущих слів в реченні забезпечує можливість вираження і розуміння смислу мовлення [299, с.52].

Основними семантичними компонентами речення є предикат, суб'єкт, об'єкт (елементарні семантичні категорії), компоненти з означальними та обставинно-означальними значеннями (неелементарні семантичні категорії).

Семантико-синтаксична структура складного речення, на відміну від простого речення, виражає відношення між двома і більше ситуаціями, тобто в складному реченні наявні семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами (простими реченнями). Взяті окремо частини складного речення позначають також одну ситуацію, мають таку саму семантико-синтаксичну організацію, як і прості речення [299, с.53].

Комунікативна організація речення полягає в тому, що вона спрямована у сферу мовлення, а не сферу мови. Вона зумовлюється мовленнєвою ситуацією і визначеним нею комунікативним завданням, не залежить від формально-синтаксичної і семантико-синтаксичної організації речення. Відмінність між простим і складним реченням у комунікативному плані виявляється передусім в обсязі передаваних ними повідомлень [299, с.53].

Таким чином, усі означені погляди лінгвістів на проблему речення є підґрунтям для побудови методики дослідження стану особливостей і формування синтаксичної сторони мовлення в цілому.

У центрі психолінгвістичної науки знаходиться вивчення дитячого мовлення (Т. Ахутіна, О. Лурія, Є. Негневицька, О. Хомська, А. Шахнарович, М. Шеремет).

Психолінгвістичні дослідження відмічають активний характер засвоєння дитиною мови, це не імітація готового, а процес творчого пізнання, активного пошуку закономірностей мови, пошук правил, за якими вона будує свої висловлювання, які раніше не чула від дорослих. Л. Виготський писав: «Наслідувати дитина може лише те, що лежить в зоні її особистих інтелектуальних можливостей... щоб наслідувати, слід мати будь-яку можливість переходу від того, що я вмію, до того, чого я не вмію.» [38]

Є. Негнивицька, О. Шахнарович в своїй праці «Мовлення і діти» (М.,1981) зазначають, що під граматикою слід розуміти сукупність знань, яка потрібна людині, щоб будувати висловлювання самому і розуміти висловлювання інших, а не збірку правил, придуманих лінгвістами для опису й упорядкування результатів мовленнєвої діяльності. Дослідження граматики цікаві не тільки самі по собі, потрібні не тільки для лінгвістичних цілей – вони являють собою необхідну частину широкого дослідження мислительних і пізнавальних процесів взагалі [178].

О. Лурія в своїй праці «Мова і свідомість» відмічає, що речення, як самі прості, тік і більш складні, не з’являються у дитини відразу, а формуються в процесі тривалого розвитку. Він зазначає, що з переходом від слова до речення виникає принцип організації мови і новий принцип організації мовлення. В лінгвістиці він називається синтагматичним принципом і полягає в тому, що в основі організації висловлювання лежить не ієрархія протиставлення, а плавний перехід від одного слова до іншого, в організації зв’язного висловлювання. Слова, що входять у речення, утворюють висловлювання, формулюють думку чи подію і є, відповідно, одиницями судження. Кожне речення має цілісну будову, яка відрізняється відомою єдністю: а саме ця смислова єдність, а не механічне співпадання за принципом найбільшої ймовірності появи слів лежить в основі породження висловлювання [154].

Аналізуючи праці видатних психологів і психолінгвістів ми дійшли висновку, що на стадії розвинутого мовлення ми маємо справу не з ізольованими словами, а з серіями слів, які підкорюються не парадигматичному принципу побудови, а входять в систему словесних рядів або в систему послідовних

синтагматичних ланцюгів, складаючи одиницю висловлювання думки або речення (С. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.).

Словесні інструкції, можуть приймати ще більш складні форми, коли кожний із основних складових компонентів фрази може складати цілу складну групу. Ці найбільш складні побудовані конструкції включають вже не тільки окремі елементи (суб'єкт або підмет, дію або присудок, об'єкт дії або доповнення), а й цілі групи слів, які умовно позначають в сучасній лінгвістиці як «групу іменника або підмета», «групу дієслова або присудка». В свою чергу, кожна з них може розпадатися на цілий ряд підрядних їм додаткових утворень. Ці складні синтаксичні конструкції мають чітку граматичну структуру, яка характерна для кожної мови [154].

Згідно гіпотезі М. Хомського за безмежним числом «поверхневих синтаксичних структур» існують «глибинні синтаксичні структури», які відображають головну логіку побудови фрази, загальні схеми вираження думки, кількість яких порівняно незначна. Вони відображають і носять універсальний характер, зберігаючи свою ідентичність в різних мовах [272].

Таким чином, в розробленій М. Хомським «трансформаційній» лінгвістиці був зроблений суттєвий крок до аналізу значення речень. Застосована нова спроба, підійти більш глибше до вивчення «граматичних структур» речення [272].

В мові є спеціальні способи для передачі не стільки комунікації подій, скільки комунікації відношень. Існують спеціальні форми прийменників і сполучників, які виражають просторові, часові, причинові відношення, і цей клас службових слів являється засобом великої значимості, який перетворює мову в знаряддя мислення. Ці службові слова багатозначні. Для розуміння подібних повідомлень слід зрозуміти, в якому смислі вживається той або інший прийменник чи сполучник [154].

Існує, однак, ще дві умови, за допомогою яких можна полегшити розуміння подібних конструкцій. Цими умовами є наявність граматичних або семантичних маркерів, з однієї сторони, і зворотність або незворотність конструкцій – з іншої [154].

Великий інтерес передбачає смислова організація більш складних форм висловлювання, що побудована з складної фрази, яка включає у свій склад додаткове, підрядне речення (або декілька підрядних речень). У цих випадках мова іде вже не про ієрархію окремих слів, взаємо підрядних одне одному, а про ієрархію цілих фраз, одна з яких (головне речення) керує іншою фразою або фразами (підрядними реченнями). Подібні складні конструкції включають додаткове службове слово, і той, хто сприймає повинен зрозуміти, до якого саме члена головного речення відносяться елементи підрядного речення [154].

Дефектолог Є. Соботович, психолінгвіст О. Лурія зазначають, що певні труднощі розуміння складних висловлювань виникають в тих випадках, коли головне речення закінчується приєднаним до нього підрядним реченням. І ще більше посилюється тоді, коли підрядне речення включається в середину головного («дистантна» конструкція) [154].

Ця конструкція «включення», вводить в процес розшифровки значення даного складного речення новий фактор, який можна позначити терміном «дистантність». Головне речення розбивається на дві частини, які далеко розташовані одна від одної, розділені підрядним реченням, тому співвідношення обох елементів ще більше ускладнюється [154].

Таким чином, психологічні труднощі розуміння дистантних конструкцій пов’язані з необхідністю проаналізувати всю інформацію в цілому, встановити, до яких саме частин конструкції відноситься те чи інше слово, утримуючи в оперативній пам’яті інші компоненти речення, об’єднати їх в єдине ціле.

Однак існують труднощі, які пов’язані із семантичною побудовою речення. Прикладом можуть бути конструкції, які позначають терміном «смислові інверсії». Ця група конструкцій також поширена, і їх психологічний аналіз має великий інтерес [154, 222].

Прийом «смислові інверсії» полягає в тому, що безпосереднє значення слів, які входять у речення, протилежне тому значенню, яке дійсно «відображається» в цьому реченні. Подібні конструкції потребують певної смислової трансформації, за допомогою якої їх зміст може бути зрозумілим.

Поряд із синтагматичними структурами мови, побудова яких тісно пов’язана із плавністю мовлення і виражають «комунікацію подій», існують і парадигматичні структури мови, які, виражають «комунікацію відношень» і є результатом оволодіння складними, ієрархічно побудованими кодами мови.

Якщо розуміння синтагматичних структур в їхньому самому простому вигляді може здійснюватись безпосередньо, то декодування парадигматичних структур найчастіше потребують відомих додаткових граматичних операцій у вигляді трансформацій даної структури в іншу, більш доступну [154, 222] .

В парадигматичних структурах використовується низка засобів, до яких відносяться флексії, допоміжні слова (прийменники), розташування (порядок) слів у фразі, причому порядок слів може бути як простим, так і доволі складним. Прикладом останнього можуть бути речення, які мають ознаки зворотності, складнопідрядні, дистантні речення, граматичні і семантичні інверсії. Декодування подібних парадигматичних структур може відбуватися шляхом трансформацій (відкидаючи складні для розуміння компоненти конструкції), шляхом використання відповідних граматичних або семантичних засобів [154, 222].

Все це показує, що лише ретельний лінгвістичний і психологічний аналіз різних конструкцій, а також засобів і стратегій, які можуть бути використані для декодування цих структур, дозволить розкрити процес формування і розуміння значення мовленнєвих структур, що є однією з центральних проблем психології і психолінгвістики [154, 226].

Діти дошкільного віку, оволодіваючи рідною мовою, засвоюють лексичні і граматичні значення інтуїтивно за законами створення умовних зв’язків через наслідування. Але в основі навчання повинна лежати аналітична робота з мовним матеріалом, а це означає, що навчання мови повинно бути керованим педагогом [33, 102, 169, 226].

Таким чином, розуміння і відтворення різних синтаксичних конструкцій є складним процесом, що включає в себе розвиток мислення як в процесі породження мовленнєвого висловлювання: під час побудови смислової програми висловлювання, вибір мовних одиниць (слів, граматичних форм) у відповідності з

їх значенням, контроль за побудовою мовлення; так і в процесі розуміння висловлювання: яке будується з одночасним врахуванням значення всіх одиниць, які в нього входять (слів, їх послідовності, граматичного оформлення, структури речення), що передбачає взаємозв'язок різних рівнів аналізу і синтезу.

1.2. Теоретичні та методичні основи розвитку складних синтаксичних конструкцій у загальній науковій методичній літературі.

Мовленнєва функція відіграє важливу роль в психічному розвитку дитини, в процесі якого здійснюється становлення її пізнавальної діяльності [38].

Аналіз наукової літературі засвідчив, що питанням поетапного становлення мовлення при його нормальному розвитку приділяється достатньо багато уваги. В працях М. Алексєєвої, А. Богуш, В. Вахтьорова, О. Гвоздєва, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Н. Лепської, А. Маркової, Г. Розенгард-Пупко, Є. Соботович, Л. Федоренко, В. Ядешко та ін. описаний процес становлення мовлення у дітей, починаючи з самого раннього дитинства. Ці автори з різних позицій розглядають і визначають етапи мовленнєвого розвитку.

Професор Л. Федоренко визначає такі закономірності розвитку мови:

1. Увага до матерії мови. Цей принцип полягає в тому, що дитина в онтогенезі засвоює мовлення з матерії мови (це артикуляційний апарат та його рухи для вимови фонем української мови, розвиток фонематичних процесів), а потім переходить до засвоєння граматики і лексики.

2. Розуміння мовних значень і одночасний розвиток лексичних і граматичних навичок, полягає в тому, що мова як предмет навчання являє собою знакову систему, яка кодує позамовну реальність. Знаками мови називають морфеми, слова, словосполучення, речення.

3. Оцінка виразності мовлення (увага до виражальних засобів мовлення).

4. Розвиток чуття мови, який проявляється в тому, що людина розуміє значення слів або словосполучень, хоча чує їх у перший раз. «Чуття мови, або

мовне чуття, - пише Л. Федоренко, - це неусвідомлене вміння (навичка) безпомилково дотримуватись нормам мовлення в області словосполучення, лексики, синтаксису, стилістики»; «Мовне чуття – це вміння користуватися мовними засобами, які відповідають даній мовленнєвій ситуації, без опори на знання про мову.»

5. Випереджаючий розвиток усного мовлення перед писемним.

6. Залежність темпів збагачення мови від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок [263, с.18].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки виділено й описано чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини у нормальному онтогенезі (від 10 місяців до 7 років) у рамках психолінгвістичної періодизації цього розвитку (у лексичній, граматичній та фонетико-фонематичній ланках), що є умовним еталоном для його оцінювання (Л. Андрусишин, Л. Бартенєва, Є. Соботович та ін.). Такий онтогенетичний підхід дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми [223].

О. Гвоздєв більш суттєво вивчає послідовність засвоєння дитиною частин мови, структур речень, характер їх граматичних оформлень, використовуючи лінгвістичний підхід в своїх працях [59] .

Так, в його досліджені «Формування у дитини граматичної будови мови», розглядається системний аналіз процесу засвоєння дитиною мови і охоплюються усі сторони розвитку мовлення: синтаксис, морфологія, процеси словотвору і словозміни. О. Гвоздєв розглядає процес формування граматичної будови мови від моменту появи у дитини першого слова до початку шкільного віку і описує цей процес із різних сторін [59].

За даними О. Гвоздєва у віці від 2 до 7 років дитина оволодіває всіма формами рідної мови, однак висловлювання, які з’явилися на третьому році життя, залишаються недостатньо засвоєними не тільки на четвертому, але і на п’ятому році. Не збільшується в певних ситуаціях і кількість складних синтаксичних конструкцій (8-11%) [59].

Г. Розенгард-Пупко розглядає два етапи формування мовлення: до 2 років – підготовчий; після 2-х років – етап самостійного становлення мовлення [201].

Спираючись на дослідження О. Леонтьєва (психологічний підхід), можна умовно виділити ведучі періоди мовленнєвого розвитку і в кожному з них визначити ту симптоматику, яка повинна звернути увагу педагога на відповідні недоліки під час спілкування з дитиною [138].

Психологічну періодизацію мовленнєвого розвитку дитини розробила А. Маркова. В основу цієї періодизації покладено становлення і диференціацію функцій мовлення та форм, що їх обслуговують. Під мовленнєвими функціями розуміють види мовленнєвої діяльності з різними завданнями, цілями, що випливають із ширших сфер спілкування. Форми мовлення – це система суспільно вироблених засобів для здійснення мовленнєвої діяльності. А. Маркова, виділяючи поняття «мовленнєвий вік», пов'язує його з віковою періодизацією та провідною діяльністю дітей. У кожний віковий період з'являються нові функції мовлення, їх усвідомлення дитиною, нові мовленнєві форми [163, с.30-31].

Є. Аркін, А. Богуш, Г. Ляміна, Г. Шашкіна, М. Шохор-Троцька, В. Ядешко та ін. зазначають, що у дітей:

Першого року життя - з'являються аморфні, лепетні слова, які побудовані із наголошених складів. Так звані «слова – корені» не узгоджені за правилами граматики і означають в тій або іншій ситуації як дії, так і предмети. Словник складає 9–10 слів (1рік), в 1рік 6місяців – 39 слів (За даними Є. Аркіна) [11, 12]. Кількість слів, які вимовляє дитина, збільшується досить повільно. Малюки у віці 1року 8 місяців починають засвоювати граматику рідної мови. Це виявляється не лише у появі перших речень, а й у розумінні окремих граматичних значень.

Другий рік життя - словник дитини нараховує близько 200-300 слів, де кожне слово співвідноситься з конкретним предметом або дією. На даному етапі пасивний словник більший за активний: дитина добре розуміє звернене мовлення і виконує інструкції дорослого. Провідним способом засвоєння нових слів стає словотвір. Граматична структура речення засвоюється дитиною поетапно. Першими з'являються такі форми слів: називний відмінок однини і множини,

знахідний відмінок іменників; наказовий спосіб, форма третьої особи однини теперішнього часу дієслів. Діти засвоюють службові слова, які потрібні для вираження синтаксичних відношень (2р.3м.–3р.). Речення включає до трьох-чотирьох слів. Безсполучникові речення поступово стають сполучниковими.

Третій рік життя – найважливіший період в розвитку мовлення дитини (синзетивний). Словник дитини нараховує близько 1000-1200 слів. Формуються слова – узагальнення, які означають родові поняття. Уточнюються значення слів. Обсяг словника збільшується за рахунок збагачення життєвого досвіду дитини, через спілкування з дорослими. Діти засвоюють загальні правила формотворення, в їхньому мовленні з'являються прості прийменники: *в, на, у, з*. Закріплюється узгодження прийменників з іменниками в роді, числі, відмінку. Малюки цього віку добре помічають помилки у мовленні інших дітей чи навіть у мовленні дорослих. Речення будують із 5-6 слів. Лексико-граматичні відношення в ньому виражаються за допомогою прийменників і флексій. В кінці цього періоду діти починають користуватися поширеними реченнями і майже не використовують спрощених слів. Діти вчаться встановлювати причину й слідство того або іншого явища, розуміти і самим задавати питання. (За даними Є. Аркіна) [11, 12].

Четвертий рік життя - словниковий запас зростає до 1600-1900 слів. З них, за даними А. Гвоздєва, 50,2% складають іменники, 27,4 – дієслова, 11,8% - прикметники, 5,8% - прислівники. На даному етапі формується дієслівне керування. З'являються складні прийменники *із-за, з-під*. Закріплюється узгодження прикметників з іменниками. Серед поширених речень значне місце посідають речення з однорідними членами (31% усіх простих поширених речень, що використовує дитина). Однорідними членами речення діти починають користуватися поступово, спочатку однорідними підметами, присудками, доповненнями, потім – однорідними з'ясувальними і обставинами. Складні речення за даними В. Ядешко, становлять лише 8% усіх проаналізованих речень. Речення стають більш складними і поширеними. Відносно вільно діти починають користуватися складносурядними реченнями, як безсполучниковими, так і з сполучниками *а, і*, а також складнопідрядними, як правило, з підрядними часу і

причини із сполучниками *коли, тоді, тому що* [302]. Діти поступово переходять від окремих простих висловлювань до складних розгорнутих. Можуть брати участь в бесіді: задавати питання і відповідати на них; слухати повідомлення і розповідати самі.

П'ятий рік життя – дитина оволодіває словами, які позначають основні геометричні форми, знають вимірювання деяких величин, просторові відношення використовують диференційовано і влучно. Словник нараховує 2200 слів. При нормальному мовленнєвому розвитку діти до п'яти років оволодівають усіма типами відмінювання іменників. Окремі труднощі проявляються при використанні іменників в родовому і місцевому відмінках множини. До цього часу діти засвоюють основні форми узгодження слів. Діти добре знають і користуються у власному мовленні словами, що позначають абстрактні поняття: любов, добро, лінощі тощо, добре розуміють антонімію. Як зауважує В. Ядешко, діти п'ятого року життя у мовленні використовують як прості, так і складні речення. Прості речення більшість дітей починає словами *потім, там, ось ще, як це* тощо. Однак порівняно з попереднім віком діти рідше вживають прості непоширені речення й частіше – прості поширені, особливо з однорідними членами речення. Кількість складних речень збільшується до 11%. Діти вільно користуються складносурядними реченнями, в їх складі вперше з'являються вставні слова. Значно ускладнюється структура складнопідрядних речень. В. Ядешко наголошує, що в мовленні дітей п'ятого року життя в складнопідрядному реченні можна нарахувати до 15 слів. Збільшення кількості слів в реченнях слід розглядати, як показник збільшення кількості зв'язків і відношень, які діти в своєму мовленні виражають, отже, і показник розвитку їх мислення, оперативної пам'яті [125; 302, с.73]. Проте складнопідрядні речення мають свої специфічні особливості: у них буває пропущена частина головного речення або підрядного; трапляються труднощі в утворенні простих речень, що входять до складного; замість складнопідрядного речення використовують кілька таких самих за формою, але простіших за змістом речень та ін. Порівняно з молодшим віком кількість синтаксичних помилок збільшується, тому що їм важко одночасно слідкувати і за змістом і формою

вираження думки . У цьому віці діти використовують більше складнопідрядних речень із сполучниками, хоч нерідко трапляються і помилки в їх вживанн і.

Таким чином, *наприкінці четвертого, а особливо п'ятого року життя в мовленні дітей з'являються складні речення ускладненого типу, побудовані з двох, трьох і більшої кількості простих речень, об'єднаних сурядним чи підрядним зв'язком чи тим і іншим зв'язками одночасно* [302, с.46-48].

Шостий рік життя – словниковий запас до 4000-4500 слів, але діти ним користуються недостатньо активно. Діти виділяють частини предметів, порівнюють їх за загальними і окремими ознаками, засвоюються властивості предметів, починають вживати слова, які позначають різні поняття. На цьому етапі відбувається активне засвоєння дітьми побудови різних типів текстів. Дитина засвоює форму монологу. Мовлення стає контекстним без опори на наочну ситуацію спілкування. Вдосконалення граматичної будови мови відбувається у зв'язку з розвитком зв'язного мовлення. Формується подальша структура речень: діти починають активно користуватися формальним сурядним зв'язком. Зростає якість простих поширених речень, складносурядних і складнопідрядних. Загальна кількість вживання в мовленні складних речень на шостому році життя – 17% [302]. Речення поєднуються за допомогою сполучників *і, ось, потім,* через синонімічну заміну, лексичний повтор [302, с.24]

Таким чином, у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком у 2,5 роки з'являються складні речення у спрощеному вигляді, у молодшому і середньому дошкільному віці (4-й і 5-й роки життя) можуть спостерігатися пропуски і перестановки слів у реченні; пропуск або заміна сполучників; вони користуються реченнями, які побудовані з підмета, присудка, доповнення, і дуже рідко вживають з'ясування або обставини. Наприкінці 5-го року діти використовують більше складнопідрядних речень із сполучниками, хоч нерідко трапляються і помилки в їх вживанні: не використовують обставини, причини, мети, умови; з'являються складні речення ускладненого типу з двох, трьох і більшої кількості простих речень [11, 33, 59, 122, 201, 302]. У мовленні дітей зустрічаються такі *типи ускладнених конструкцій*, а саме: коли два з трьох простих речень з'єднані сурядним зв'язком, а

одне з них має підрядне речення; коли при головному реченні є два підрядних, які відносяться до одного й того члена речення або до всього головного речення в цілому, доповнюючи чи пояснюючи його. В складних реченнях ускладненого типу зустрічаються *підрядні доповнення, часові, причини, порівняльні* [302, с.46-48].

Діти старшого дошкільного віку, до моменту навчання у школі, мають різноманітний словник і в достатній мірі оволодівають розгорнутим фразовим мовленням фонетично, граматично і лексично правильно сформованим. Проте не слід перебільшувати успіхи дітей. Вихователь має систематично проводити з ними роботу щодо формування граматичної правильності мовлення відповідно до видів мовленнєвої компетенції, змісту навчання розвитку мовлення, які висвітлено в програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку [33, 102].

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) вперше розглядається питання щодо нагальної потреби визначення базисного компонента дошкільної освіти [74]. Державні програмні документи визнали дошкілля початковою, вихідною ланкою освіти у країні. В Україні розроблено новий державний документ – стандарт «Базовий компонент дошкільної освіти».

Базовий компонент дошкільної освіти (1998) - визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, обсяг навантаження, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дитини перших семи (шести) років життя, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті [20].

Зміст Базового компонента дошкільної освіти систематизований за сферами життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам».

У змістовній лінії «Соціальне Я» в розділі фонетична, лексична і граматична компетенція результатами освітньо-виховної роботи є: дитина правильно й чітко вимовляє всі звуки рідної мови, диференціює близькі й схожі звуки, помічає помилки звуковимови. Кількісна і якісна характеристики словника сягають вікової норми. Вживає різні за складністю багатозначні слова, фразеологічні звороти, використовує в мовленні елементи усної народної творчості. Володіє прийомами словозміни та словотворення. *Правильно вживає всі типи простих і складних речень зі сполучниками, словосполученнями та вставними словами.* Має навички

корекції та самокорекції мовлення, усвідомлює, що це допомагає порозумітися з іншими людьми [20].

Аналіз загальних програм виховання і навчання *дітей старшого дошкільного віку в нормі* (розвиток граматичних умінь: пізнавання граматичних явищ, продукування мовлення) [76, 112, 159] показав, що задачі розвитку мовлення реалізуються в програмах, які визначають обсяг та зміст знань, умінь, навичок, засвоєння яких забезпечить основу розвитку та життєдіяльності особистості. Програми розроблено на виконання Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

В основу програм покладено *концепцію психологічного віку* як періоду розвитку, що характеризується структурою (соціальна ситуація розвитку; певна ієрархія видів діяльності та провідний тип її; новоутворення, які мають важливе значення для психічного розвитку дітей певного періоду, і є умовою переходу до наступного періоду) та динамікою.

Першою національною програмою виховання для дошкільнят стала програма «Малятко» (1991), підготовлена науково-творчим колективом під керівництвом З. Плохій [159]. У ній уперше було змінено структуру викладу матеріалу: не за віковими групами, як це склалося традиційно, а за розділами; передбачалося проведення занять різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні. У програмі виокремлено розділ «Мовленнєве спілкування» дітей другого-сьомого років життя. Старша група (шостий рік життя) включає такі підрозділи, як «У світі слів», «У світі звуків», «Дитяча граматика», у підрозділі «Наші співрозмовники» виокремлено завдання: а) спілкування з дорослими, б) спілкування з однолітками, в) етичні засади спілкування, г) маленькі оповідачі, д) підготовка до письма. Результати навчально-виховної роботи.

Друга програма виховання і навчання «Дитина» (2003 р.), підготовлена науково-творчим колективом під керівництвом О. Проскурою [76]. Програма призначена для дітей віком від 3 до 7 років. Ознайомлення з довкіллям, розвиток мовлення і художня література, інтегровані у програмі в розділ «Мова рідна, слово рідне». Розділ конкретизується в рубриках: «У світі звуків», «Слово до слова –

зложиться мова», *«У країні граматики»,* «У нас в гостях книжка», «Ми розмовляємо». Змістову лінію мовленнєвого розвитку розкрито достатньо повно і ґрунтовно.

У програмах підрозділ «Дитяча граматика» включає в себе такі завдання:

Вихователі повинні поповнювати словниковий запас дітей словами – назвами предметів, явищ, дій, ознак. Вправляти у вживанні іменників у родовому відмінку однини і множини, учити правильно вживати форму однини іменників назв взуття, у вживанні іменників – назв людей за фахом, в утворенні іменників – назв малят тварин, іменників – назв тварин жіночого роду від іменників чоловічого роду і навпаки. Учити утворювати слова із здрібніло-пестливими суфіксами та суфіксами здрібнілості, негативної оцінки; жартівливі слова; назви вигаданих істот. Вправляти у вживанні слів – назв приміщень; слів, утворюваних за допомогою однакових суфіксів. Учити утворювати дієслова типу *накупатися, настрибатися; недоспати тощо*. Вправляти в утворенні дієслів протилежного значення за допомогою префіксів: *забігати - вибігати.*

Вдосконалювати граматичну правильність мови; передбачають *виховання критичного ставлення до граматичних помилок*; вправляння дітей у вживанні важких граматичних форм (невідмінюваних іменників, дієслівних форм, прислівників, числівників, а також слів з чергуванням приголосних звуків); спонуканні дітей утворювати нові граматичні форми, а саме: за допомогою суфіксів (*кіт – котик*), префіксів (*йти – вийти*), порівняльного ступеня прикметників (*довгий, довший, найдовший*), від іменників (*вихователь – виховувати*), від дієслів (*лікувати – лікар*); вправляти у вживанні прикметників типу *татів, лисиччин, темний – темнісінький;* учити вживати прислівники з різними суфіксами із значенням пестливості *(гарненько)*; прислівники типу *щоліта, щодня;* учити впізнавати спільнокореневі слова: *яблуко – яблучний*, самостійно та за завданням вихователя добирати такі слова; вправляти в узгодженні прикметників з іменниками середнього роду: у новому пальті; з невідмінюваними іменниками *маленький (а) кенгуру*; з іменниками, що мають форму тільки множини *бабусині окуляри*; з іменниками у кличній формі: *дорога матусю*; вправляти у вживанні та

узгодженні кількісних та порядкових числівників з іменниками; в узгодженні займенників з іменниками: *нашого майданчика*; учити користуватись наголосом при зміні слів (*лялька – ляльки, ляльок*); *вправляти у складанні простих поширених речень з прикметниками, означеннями і прислівниками (Влітку я був у бабусі. Мені подарували нову ляльку.); у вживанні складних речень із сполучниками: а, але, і…і, то…то, адже, якщо, бо, тому що, коли тощо. Учити вживати вставні слова: мабуть, здається, напевне; порівняльні звороти із сполучниками: мов, немов, як, ніби.*

В процесі навчання передбачено такі показники успішного мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку:

Діти спроможні: говорити в міру голосно, чітко, правильно, виразно, додержуючи правил культури мовлення. Називати предмети, їх ознаки групувати за призначенням, ознаками тощо; спілкуватися з однолітками й дорослими (будувати діалог, брати участь у полілогах), добираючи потрібний тон (ввічливий, лагідний), передаючи потрібну інтонацію (запитання, радості, суму, здивування тощо); зосереджено слухати співбесідника, розповідь вихователя; казку, оповідання, вірш; переказувати казки, розповідати вірші, скоромовки; римувати, складати вірші, оповідання, казки, загадки; розповідати про той чи інший знайомий предмет послідовно, без надто довгих пауз, повторів (три – чотири речення); розповідати за змістом картини у логічній послідовності, плавно, без повторів, зайвих слів, надто довгих пауз (три – чотири речення); *впізнавати речення у зв'язних висловлюваннях, складати окремі речення за малюнками, виділяти з поширених речень окремі слова;* розрізняти голосні й приголосні звуки, місце заданих звуків у слові (на початку, в середині, в кінці), вимовляти слово по складах.

Базова програма «Я у світі» (2009), підготовлена науково-творчим колективом під керівництвом доктора психологічних наук, професора О. Кононенко [112]. Матеріали Програми «Я у світі» структуруються за уніфікованою, єдиною для всіх вікових періодів життя, рамкою – схемою, яка містить: загальні особливості вікового періоду; характеристику психологічного віку; освітні

завдання; лінії розвитку; показники компетентності дитини; зміст та умови оптимізації педагогічної діяльності.

В програмі визначено такі *завдання мовленнєвого розвитку*:

1. Розвиток фонематичного слуху, вдосконалення звуковимови та літературного мовлення.
2. Збагачення словникового запасу.
3. Розвиток граматичних умінь: діти повинні вміти *граматично правильно поєднувати слова в своєму мовленні* (на рівні окремих словосполучень, реплік, речень), вживати прийменники: *з, над, під, біля;* прислівники (*неподалік від, внизу біля* тощо), сполучники: *але, що, тому що(бо), який;* знати форми звертання до однолітків і дорослих, зокрема займенників: *ви, вас, вам* (форма пошани) під час звертання до старших за віком людей; узгоджувати числівники з назвами предметів *(п'ять хлопчиків і три дівчинки, двоє дівчаток, на другому поверсі)*; прикметники з назвами предметів та іменниками в різних граматичних формах *(на синьому небі)*; змінювати дієслова, назви дій, зокрема: *їсти (я їм, ти їси, ми їмо* тощо*)*; пояснювати, що де знаходиться *(іграшка на підлозі, у Марійки, біля стільця)* і причину *(запізнився, тому що…*або: *бо…)*; вживати прикметники вищого і найвищого ступенів *(рідний – рідніший* – найрідніший*)*.

4. Навчання елементів грамоти*: добуквений етап* є підготовчим до навчання елементів грамоти дітей шостого року життя і *присвячується роботі над розвитком умінь слухати й розуміти сприйняте на слух слово, фразу, нескладний за змістом текст; удосконаленню звуковимови; звукової культури мовлення, фонематичного слуху*. П'ятирічна дитина повинна засвоїти елементарні уявлення про: номінативне значення слова (називає предмети, їхні ознаки, дії); існування слів, які нічого не називають і слугують для зв'язку з іншими словами (*на, в(у), над, під, з, при); речення як групу зв'язаних між собою слів (два, три і більше), що виражають закінчену думку;* можливість поєднати звуки в склади; те, що кількість голосних звуків визначати кількість складів у слові. На шостому році життя *формуються вміння утворювати речення за малюнками і схемами, самостійно*

складати схеми речень із двох-трьох слів; поширювати речення усно, за схемами та малюнками.

5. Робота з дитячою книжкою: передбачає навчання дітей уважно слухати вірші, невеликі оповідання, легенди, байки, казки й відповідати на запитання; запитувати про те, чого не зрозуміли; співвідносити сприйняте на слух із малюнком.

Отже, аналіз загальних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку показав, що всі вони розроблені з урахуванням наукових даних про закономірності мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та досвіду роботи дошкільних закладів. Вимоги до різних видів мовленнєвої компетенції відображають вікові показники розвитку мовлення. Чітко окреслена наступність у змісті мовленнєвого навчання у вікових групах, прослідковується перспективність розвитку мовлення. Програми базуються на врахуванні тенденцій розвитку словника, граматичної будови, фонетичної сторони мовлення, зв’язного мовлення. Більшість задач розвитку мовлення ставиться в усіх вікових групах, однак їх зміст має свою специфіку, яка визначається віковими особливостями дітей.

1.3. Проблема формування складних синтаксичних конструкцій у дітей у спеціальній літературі.

Логопедична практика доводить, що запорукою успішного подолання порушень розвитку мовленнєвої системи дошкільників є своєчасне виявлення мовленнєвої патології, її кваліфікація та чітка систематична організація корекційно-розвивальної роботи [118].

У результаті аналізу спеціальної науково-методичної літератури вітчизняних та зарубіжних вчених ми визначили, що тяжкі порушення мовлення об'єднують різні види мовленнєвої патології, які потребують диференційованих підходів щодо їх корекції і вибору методів навчання [27, 115, 227, 236]. *Тяжкі порушення мовлення* – це мовленнєві порушення обумовлені різними видами нозологій, що призводять не тільки до стійких розладів всієї мовленнєвої системи загалом (ЗНМ), а й до зниження функціонування психоемоційної та особистісної сфери дитини-логопата внаслідок первинного мовленнєвого дефекту [132].

Такі вчені, як І. Дмитрієва, Н. Жукова, Л. Журавльова, Н. Ільїна, С. Конопляста, Р. Лалаєва, З. Ленів, Н. Манько, І. Марченко, О. Моісеєнко, Н. Пахомова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Січкарчук, Є. Соботович, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. зазначають, що головною ознакою тяжких порушень мовлення є різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування при нормальному слухові і збереженому інтелекті. Діти, які страждають на ці порушення, володіють бідним словниковим запасом, деякі зовсім не говорять. Спілкування з оточуючими в цьому випадку дуже обмежене. Незважаючи на те, що більшість таких дітей здатні розуміти звернене до них мовлення, самі вони позбавлені можливості в словесній формі спілкування з оточенням. Розвивальний вплив спілкування виявляється в таких умовах мінімальним.

Характерною рисою для тяжких порушень мовлення є загальне його недорозвинення, що виражається в неповноцінності звукової, лексичної, граматичної сторін мовлення (системне порушення).

Під *системним недорозвитком мовлення* ми розуміємо таке відхилення в мовленнєвому розвитку, яке одночасно характеризується і несформованістю процесу говоріння, і несформованістю процесу сприйняття мовленнєвих повідомлень [49]. Внаслідок цього у більшості дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається затримка у формуванні операцій мислення, мовних узагальнень, затримка у формуванні семантичних полів [49, 177, 266].

З урахуванням постійного збільшення кількості дошкільнят із системними порушеннями проблема формування синтаксичної сторони мовлення посідає одне з важливих мість у сучасній логопедії, а питання методики її корекції стає одним із найактуальніших.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України про затвердження *«Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу»* № 240/165 від 27.03.2006 р. сказано (пункт 18), що до дошкільних навчальних закладів (груп) для дітей із порушеннями мовлення зараховуються діти, які мають тяжкі мовленнєві розлади, ринолалію, дизартрію, алалію, афазію, заїкання; фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення при збереженому слухові та інтелекті.

Комплектування груп здійснюється за віковими ознаками з урахуванням характеру і рівня мовленнєвого недорозвинення.

Для дітей із однорідними мовленнєвими розладами створюються окремі групи з обов’язковим індивідуальним обліком їхнього мовленнєвого розвитку.

У групи для дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями зараховуються діти з 2-х років (ринолалія, заїкання, загальне недорозвинення мовлення, алалія, афазія, дизартрія); з 4-х років (фонетико-фонематичне недорозвинення, дислалія).

Так, у групи для дітей із ЗНМ зараховуються діти з загальним недорозвиненням мовлення (різного походження), та діти, у яких загальне недорозвинення мовлення поєднується з клінічними проявами дизартрії, ринолалії, моторної алалії, дитячої афазії, заїкання або є їх наслідком [250].

Дизартрія – це мовленнєве порушення, зумовлене органічним ураженням центральної нервової системи (її рухової системи), що характеризується розладами артикуляції, фонації й дихання [143, с.156; 145, с.88].

Алалія – це відсутність або недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини. Алалія може бути таких форм: сенсорною, моторною або сенсо-моторною [143, с.354].

Ринолалія – це порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатомо-фізіологічними вадами артикуляційного апарату [143, с.144].

Дитяча афазія – це повна або часткова втрата мовлення внаслідок органічного ураження кори головного мозку. Системне порушення мовлення при дитячій афазії охоплює різні рівні організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної функції індивіда [143, с.297].

Заїкання – це порушення темпу, ритму, плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату [143, с.398].

Р. Левіною (1968) були встановлені не тільки різні, але і загальні, взаємопов'язані між собою, відхилення у формуванні фонетичної, лексичної і граматичної будови мови у дітей із первинними порушеннями мовлення. На підставі цього було виділено поняття «загальне недорозвинення мовлення» і розроблено вчення про закономірності його прояву [227, с.5-7].

Загальне недорозвинення мовлення в спеціальній літературі на сучасному етапі розвитку логопедії розглядається, як різноманітні тяжкі мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті. [144, с.614]

Виділення загального недорозвинення мовлення, несформованості усіх його сторін у дітей із різними мовленнєвими заключеннями мало велике значення для розробки фронтального навчання дітей із тяжкими первинними порушеннями мовлення і корекційних впливів під час створення системи спеціальних шкіл і

дошкільних закладів, були обґрунтовані принципи відбору, комплектування й організації вказаних закладів, розроблені зміст корекційного навчання і програми для шкіл та дошкільних закладів компенсуючого типу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які побудовані з урахуванням загальних закономірностей відхилень у мовленнєвому розвитку дітей із різними заключеннями [227, с.6].

Подальше вивчення індивідуальних відмінностей у проявах мовленнєвого недорозвинення дозволило розробити педагогічну класифікацію дітей із ЗНМ, яка відображає ступінь прояву і тяжкості мовленнєвого порушення, а також рівномірний або нерівномірний характер недорозвинення різних сторін мовлення (словника, звукової системи, граматичної будови) [227, с.6].

Вчення про загальні (Р. Левіна), загальні та вторинні прояви дефекту (згідно концепції Л. Виготського), які відмічаються при різних аномаліях мовленнєвого розвитку, стали науково-теоретичною основою для побудови методичних систем фронтального навчання. Це дозволило обґрунтувати принципи організації і побудови педагогічної роботи з дітьми, спрямованої на подолання мовленнєвого дефекту і на їх всебічний розвиток [227, с.6].

В залежності від ступеня прояву Р. Левіною були умовно виділені три рівні загального недорозвинення мовлення, серед яких перші два характеризують більш глибокі ступені порушення мовлення, а на *третьому, більш високому рівні*, у дітей залишаються лише *окремі прогалини у розвитку звукової сторони мовлення, словникового запасу і граматичної будови* [145, с.245]. Згодом розроблена характеристика ще одного четвертого рівеня НЗНМ (нерізко виражене загальне недорозвинення мовлення) за дослідженнями Т.Філічевої [145, с.256].

О. Мастюкова в свою чергу виділила три групи дітей із ЗНМ за клінічними видами. До І-ої групи (неускладнений або дизонтогенетичний варіант ЗНМ) вона відносить дітей у яких спостерігаються ознаки лише мовленнєвої патології за відсутності виражених порушень церебрально-органічного характеру. До ІІ-ої групи (ускладнений варіант ЗНМ церебрально-органічного генезу, якому властивий дизонтогенетично-енцефалопатиичний симптомокомплекс порушень) вона відносить дітей із ЗНМ зумовлене неврологічною симптоматикою і патогенезом.

Порушення мовленнєвого розвитку супроводжується неврологічною і психопатологічною симптоматикою, це свідчить не лише про незрілість ЦНС, але й про грубе ураження відповідних мозкових структур. Дітям притаманні такі синдроми: гіпертензійно-гідроцефальний, церебрастенічний, синдром рухових розладів. До ІІІ-ої групи дітей із ЗНМ вона відносить дітей із моторною алалією. Виокремлюється в клініці як особливий вид стійкого первинного недорозвитку експресивного мовлення центрального органічного ґенезу [91, с.15-24].

Ось чому важливо під час діагностики і в процесі корекційно-розвиваючого навчання і виховання дошкільників із ТПМ визначити структуру дефекту, виявити в ній характер ведучого порушення, характер співвідношення первинних і вторинних розладів [191, с.11].

Такі вчені, як Л. Єфіменкова, Н. Мікляєва, Є. Соботович, Л. Соловйова, С. Шаховська, М. Шеремет, у якості основного дефекту у дітей із ЗНМ почали називати дефіцитарність мовної здібності. У цих дітей порушеними виявляються самі задатки до розвитку мовної здібності.

Н. Жукова зазначає, що діти з ЗНМ повільно і своєрідно оволодівають рідною мовою. На кожному етапі вони відчувають певні труднощі в засоєнні тих чи інших одиниць мовлення [90].

Порівняльний аналіз розвитку лексико-граматичної будови мови при нормальному і порушеному мовленнєвому розвитку широко розглядається в працях: Н. Жукової, С. Коноплястої, Р. Лалаєвої, Л. Лопатіної, І. Марченко, Н. Мікляєвої, О. Моісеєнко, Н. Серебрякової, Н. Січкарчук, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, А. Шахнарович, Г. Шашкіної, Н. Швачкіна, М. Шеремет, М. Шохор-Троцької, Б. Яшиної та ін. Автори детально описують порушення лексики у дітей із ЗНМ, звертаючи увагу на: обмеженість словникового запасу, розходження обсягу активного і пасивного словника, невлучне вживання слів, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника.

У дітей із ЗНМ формування граматичної будови мови відбувається з більшими труднощами, ніж оволодіння словником через те, що:

1) значення граматичних форм більш абстрактні;
2) правила граматичної зміни слів різноманітні [286].

Оволодіння граматичними формами словозміни, способами словотворення, різними типами речення відбувається у дітей із ЗНМ в тій самій послідовності, що і при нормальному мовленнєвому розвитку («Принцип розвитку» за Л. Виготським). Недостатність граматичної будови проявляється в більш повільному темпі засвоєння законів граматики, в дисгармонії розвитку морфологічної і синтаксичної систем мовлення.

В працях вітчизняних та зарубіжних дослідників Н. Жукової, І. Зиміної, Р. Лалаєвої, З. Ленів, І. Марченко, Н. Пахомової, Н. Серебрякової, Є. Соботович, Л. Спірової, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, О. Шахнарович, Г. Шашкіної, Н. Швачкіна, М. Шеремет, М. Шохор-Троцької, Б. Яшиної та ін. сказано, що *головним показником рівня розвитку дитячого мовлення* є кульмінаційний процес мовленнєвого висловлювання – *вміння будувати речення різної синтаксичної структури*, а також розглядаються такі порушення морфологічної і синтаксичної систем мовлення у дітей 5-6 років із ЗНМ III рівня. Це неправильне використання:

- закінчень іменників, займенників, прикметників: відмінкових і родових закінчень кількісних числівників;
- особистих закінчень дієслів;
- закінчення дієслів в минулому часі;
- прислівниково-відмінкові конструкцій.

Порушення синтаксичної структури речення виражається:

- у пропуску прийменників, сполучників, що мають синтаксичне значення;
- неправильному узгодженні іменника з прикметником та займенником у роді;
- неправильному виборі відмінкової форми іменника, що керується дієсловом;
- пропуску членів речення (у тому числі головних);
- зміні порядку слів у реченні;
- труднощі утримання дітьми складної структури логіко-граматичних конструкцій (інвертованих, пасивних, порівняльних) [286].

Знання морфологічних і синтаксичних порушень мовлення, механізмів їх виникнення у дітей із ТПМ дає змогу логопеду розробити шляхи їх корекції, а отже, навчити дітей граматично правильно будувати як прості так і складні речення, складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку вищого рівня, логічно міркувати на синтаксичному рівні.

Питання програмового забезпечення логопедичної роботи в дошкільному закладі на сьогодні є невирішеним, тому корекційна робота здійснюється логопедами фрагментарно, незавжди послідовно, без урахування закономірностей процесу становлення дитячого мовлення в нормі та патології [118].

Аналіз спеціальних програм виховання і навчання дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення [118, 191, 266] показав, що вони розраховані на три роки навчання і містять необхідний матеріал для організації корекційно-розвивальної роботи в кожній віковій групі дітей за різними напрямками, які забезпечують всебічний розвиток дитини з мовленнєвими розладами та підготовку її до шкільного навчання в освітніх закладах загального типу.

Так, програма третього року навчання, спрямована на навчання й виховання дітей із ЗНМ ІІІ (за Р. Левіною) і четвертого (за Т. Філічевою) рівнів мовленнєвого розвитку [191, с.272-315]. На основному етапі логопедичної роботи під час формування синтаксичної структури речення передбачено розвиток навичок правильно будувати прості поширені, поширені однорідними членами речення, найпростіші види складносурядних і складнопідрядних речень [191, с.291; 266].

Є. Соботович у своїй праці: «Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей і діагностика їх готовності до шкільного навчання» (К.,1998), відмічає, що вивчення особливостей формування граматичної будови мови у дітей є найбільш інформативним для диференціальної діагностики різних варіантів мовленнєвого недорозвинення. З цією метою вона пропонує зразки синтаксичних конструкцій, які можуть бути використані для виявлення цих порушень у дітей дошкільного віку. Автор вважає, що в набір конструкцій слід включати як прості так і складні, складні багатокомпонентні, складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку (для

дітей від 5,5 до 6 – 7 років). Складні синтаксичні конструкції пропонуються для відтворення дітям із більш високим рівнем мовленнєвого розвитку [224, с.37-39].

Є. Соботович були розкриті основні напрямки корекційної логопедичної роботи з даною категорією дітей, визначила поетапність формування мовлення, звернула увагу на формування дії розуміння мовлення, значення нових слів, формування і розширення словесних понять, узагальнюючого значення слова, диференційованого значення слів, які позначають близькі поняття, багатозначного значення слів; значення граматичних категорій, понять і форм, подолання аграматизму, розвиток зв'язного мовлення. Корекція порушень звукової системи мовлення [221].

Л. Трофименко розробила методику корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. В результаті свого дослідження виявила труднощі утримання дітьми із ЗНМ II – III рівня складної структури логіко-граматичних конструкцій, особливо інвертованих, пасивних, порівняльних. Обґрунтувала та описала формування синтаксичної сторони мовлення на основі корекції функцій та операцій, організації їх взаємодії у процесі сприймання та утворення висловлювань з урахуванням визначених труднощів [258].

С. Конопляста розглянула структуру розвитку дитини з порушеннями мовлення, проаналізувала систематику порушень мовленнєвого розвитку з урахуванням сучасних класифікацій мовленнєвих розладів [114].

В. Тищенко, І. Рібцун розкрили етапи розвитку мовлення дитини дошкільного віку, представили діагностику мовленнєвих порушень, корекційні і розвивальні ігри з подолання мовленнєвих порушень [247].

І. Марченко узагальнено знання вчених, обґрунтовано та розкрито основні напрямки спеціальної методики формування синтаксичної сторони мовлення під час навчання дітей із порушенням мовленнєвого розвитку [169].

З. Ленів розробила діагностику усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії, яка передбачає виявлення рівнів сформованості у

дошкільників із порушеннями мовлення імпресивного, експресивного мовлення, діагностику психоемоційних станів [133].

Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева пропонують розвивати лексико-граматичні засоби мови у дітей із ЗНМ відповідно до поетапного формування усного мовлення. В основі навчання дошкільників лежить побудова речень, види яких поступово ускладнюються. Це ускладнення синтаксичної конструкції спирається «на закономірність розвитку фразового мовлення у дітей в нормі». Вони виділяють шість етапів корекційної роботи – від формування елементарного двоскладового речення до формування зв'язного монологічного мовлення. Розроблена авторами система корекційної роботи широко застосовується в спеціальних дошкільних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [91].

Л. Єфімєнкова, Р. Лалаєва пропонують методичні прийоми з формування лексики, фразового і зв'язного мовлення у відповідності з рівнями загального недорозвинення, дають коротку характеристику мовленнєвих процесів дітей із різними рівнями розвитку [83, 128].

У працях Т. Ткаченко розкрито систему корекційної роботи з дітьми, які мають ЗНМ, подані методичні рекомендації щодо проведення занять із удосконалення лексико-граматичних уявлень у вигляді планів-конспектів занять [250, 251, 252, 253].

У працях провідних вчителів-логопедів, методистів З. Агранович, С. Байкової, Н. Теремкової та ін. розкрито практичний навчальний матеріал для роботи з дітьми (старшого віку), які мають ЗНМ. Матеріал сформовано за лексичними темами, з поступовим ускладненням. Багато уваги в цих посібниках приділяється роботі по формуванню активного словника дітей різними частинами мови, граматичній будові мови, виділена робота по формуванню синтаксичної будови мови, шляхом навчання дітей будувати прості речення з однорідними членами, складносурядні, складнопідрядні речення з опорою на схеми, сюжетні малюнки. Однак, конструкції підрядності обмежені лише підрядними причини [1, 21, 241, 242, 243, 244].

У посібнику І. Чистякової розкрито систему ігор і вправ із формування грамотної фрази (речення) з урахуванням послідовності розвитку мовлення в онтогенезі. Навчання побудови фрази проводиться в три етапи: перший етап – побудова конструкцій «предмет – дія», знайомство з іменниками та дієсловами, знайомство з категорією роду іменників, використання форм однини і множини, форм деяких відмінків, засвоєння граматичних категорій дієслова; другий етап – побудова фрази з чотирьох - п’яти слів, засвоєння правильного використання в мовленні відмінкових закінчень, знайомство з простими прийменниками, знайомство з прикметниками, граматичними категоріями прикметника; третій етап навчання – засвоєння дитиною конструкцій складносурядного речення (зі сполучниками *а,але*), складнопідрядного речення (зі сполучниками *щоб, тому що*) і закріплення цих конструкцій в мовленні; вдосконалення уміння вживати всі види зв’язку в реченні [282].

Усі методичні посібники враховують рівень мовленнєвого розвитку дитини з ЗНМ, рекомендації побудовані у відповідності до програми корекційного навчання і виховання дітей із ЗНМ, враховуючи принципи системності, комплексності, закономірності онтогенетичного розвитку, особливості патогенезу і індивідуальні особливості дітей. Але усі посібники під час навчання дітей побудові складносурядних та складнопідрядних речень обмежені лише конструкціями сурядності із сполучниками, *а, і*, та підрядності: причини із сполучником, *тому що*.

Отже, ТПМ – це мовленнєві порушення обумовлені різними видами нозологій, що призводять до стійких розладів всіх сторін мовлення і потребують цілеспрямованого систематичного навчання, з метою розвитку граматичної сторони мовлення, а також усіх компонентів мовленнєвої системи.

Починати розв’язання цих проблем слід з дошкільного дитинства, щоб забезпечити різносторонній розвиток дитини з мовленнєвими розладами і підготовку її до шкільного навчання в освітніх закладах загального типу.

Формування мовленнєвої практики як основи засвоєння елементарних закономірностей мови повинно здійснюватися на базі розвитку фонематичного

сприймання, правильної вимови звуків і правильного сприймання структури слова, на основі спостережень над зв'язком слів у реченні.

Робота над синтаксисом повинна передбачати формування у дітей із ТПМ навичок розуміння і правильної побудови різних типів речень, уміння поєднувати їх у зв'язне висловлювання. З. Агранович, Н. Жукова, І. Марченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Ткаченко, Л. Трофименко, Т. Філічева та ін. вважають, що робота над реченням повинна проводитись шляхом виконання системи вправ, яка дасть змогу дітям практично засвоїти основні ознаки речення. В її основі повинний відбуватися поступовий перехід від засвоєння простого речення, непоширеного, двослівного до поширеного з другорядними та однорідними членами, а також паралельно повинна вестися робота з його граматичного оформлення. Поряд із продовженням роботи над поширенням простого речення дітей (ІІІ рівень ЗНМ) підводять до складання різних видів складних (складносурядних та складнопідрядних) речень, а згодом і до побудови найпростіших видів складних багатокомпонентних, складних синтаксичних конструкцій з різними типами зв'язку. Засвоєння цих конструкцій передбачає вирішення більш складних у синтаксичному відношенні задач: побудова висловлювань-роздумів, міркувань, які стануть необхідним підґрунтям у наступних етапах корекційної роботи, коли діти будуть вчитися будувати, розповідати та переказувати оповідання, використовуючи речення різних типів.

Саме тому особливої актуальності набуває навчання дошкільників із ТПМ складання різних видів синтаксичних конструкцій, розробка нових методик, програм для розвитку всіх компонентів мовленнєвої діяльності в цілому.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз наукової, теоретико-методичної літератури з проблеми формування складних синтаксичних конструкцій у дітей показав, що в його основі лежать: складні фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності, які передбачають збереженість сенсорних і моторних компонентів мовлення, певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності в цілому, і, відповідно симультанного і сукцесивного синтезів; складні психологічні механізми сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання, які включають різні операції. З точки зору лінгвістики мова розглядається як знакова система, що кодує навколишню дійсність. До знаків мови відносять морфеми, словосполучення, речення, де речення – є багатоаспектною синтаксичною одиницею, що охоплює декілька підсистем, і є найвищим рівнем ієрархічної структури мови і мовлення. У центрі психолінгвістичної науки знаходиться дитяче мовлення, воно розглядається як процес творчого пізнання, активного пошуку закономірностей мови, пошук правил, за якими дитина будує свої висловлювання.

У загальній літературі науковцями описано поетапне становлення мовлення при його нормальному розвитку, вікові періоди дошкільного дитинства, впродовж яких дитина оволодіває синтаксисом, досліджено послідовність засвоєння дітьми частин мови, структур речень, характер їх граматичних оформлень, вживання в самостійному мовленні сполучників сурядності, підрядності, різних типів речень, описані типові граматичні та синтаксичні помилки під час побудови речень, окреслено задачі з розвитку мовлення, обсяг та зміст знань, умінь, навичок, які реалізуються в програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку, розроблено відповідні методики з формування синтаксичної сторони мовлення.

У сучасній спеціальній літературі виділяють особливу категорію дітей із ТПМ. Характерною рисою для тяжких порушень мовлення є загальне його недорозвинення, що виражається в неповноцінності звукової, лексичної, граматичної сторін мовлення (системне порушення). Під системним

недорозвиненням мовлення вчені розуміють таке відхилення в мовленнєвому розвитку, яке одночасно характеризується і несформованістю процесу говоріння, і несформованістю процесу сприйняття мовленнєвих повідомлень. З огляду на це, проблему формування синтаксичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку вивчали під кутом зору порівняльного аналізу розвитку лексико-граматичної будови мови при нормальному і порушеному мовленнєвому розвитку. З'ясовано, що оволодіння реченнями різного типу відбувається в тій самій послідовності, що і при нормальному мовленнєвому розвитку, описані окремі порушення формування лексичної, морфологічної і синтаксичної системи мови в дітей із ТПМ. Зазначимо, що відсутні дані про комплексне дослідження стану сформованості найпростіших видів складних багатокомпонентних, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку у даної категорії дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та відповідної корекційної методики навчання. Це обумовило необхідність проведення спеціального диференційованого дослідження стану сформованості найпростіших видів складних багатокомпонентних, складних синтаксичних конструкцій у даної категорії дітей і розробку методики формування цих типів речень.

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СКЛАДНИХ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Однією з основних задач корекційного навчання дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення є своєчасне оволодіння правильним мовленням, яке має першочергове значення для формування повноцінної особистості дитини для успішного навчання її в школі і для подальшої трудової діяльності.

А. Богуш, І. Дмитрієва, Г. Ляміна, Ф. Сохін, Є. Тихєєва, Л. Тихомирова, Н. Чередніченко, А. Ястребова та ін. відмічають, що навчання в початкових класах потребує значного напруження мислиннєвої діяльності та граматично правильного розвитку мовлення. Розуміння завдань, відшукування способів їх виконання, володіння основними розумовими діями й операціями – порівнянням, аналізом й синтезом, абстрагуванням і узагальненням, конкретизацією – обов'язкові умови засвоєння знань. Ці якості формуються в тісному зв'язку з розвитком мови і мовлення, особливо внутрішнього. Тому слід дбати про збагачення словника дитини, про формування граматичної сторони мовлення, привчати її будувати речення різного типу, міркувати, робити умовиводи на основі фактів, зосереджуватися на власній розумовій діяльності ще в дошкільному дитинстві.

Щоб зрозуміти, як відбувається поетапне формування речень різного виду, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, складних багатокомпонентних речень у старших дошкільників із ТПМ нами була проаналізована теоретико-методична спеціальна література з проблеми вивчення мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ і було визначено, що значна кількість досліджень [1, 15, 21, 22, 23, 25, 30, 44, 46, 48, 49, 65, 66, 69, 83, 84, 91, 97, 109, 111, 121, 125, 128, 133, 155, 169, 175, 177, 195, 198, 202, 215, 218, 227 та ін.] спрямована на вивчення стану сформованості фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення дітей середнього та старшого дошкільного віку, представлені відповідні спеціальні

методики з формування всіх сторін мовлення, і мало приділяється уваги дослідженням спрямованих на вивчення стану синтаксичної сторони мовлення у даної категорії дітей, і зокрема складних синтаксичних конструкцій.

Для того, щоб правильно організувати корекційне навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах спеціального дитячого закладу потрібно всебічно вивчити їх мовленнєві і немовленнєві процеси, сенсомоторну сферу, інтелектуальний розвиток.

Н. Гаврилова, Н. Жукова, Л. Журавльова, С. Конопляста, З. Ленів, Н. Манько, І. Марченко, Н. Мікляєва, Н. Пахомова, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Фотекова, С. Шаховська, М. Шеремет та ін. зазначають, що для правильної оцінки наявного порушення проводиться детальне вивчення розвитку і стану дитини. Обстеження повинно включати збір анамнестичних даних, вивчення медико-педагогічної документації і об’єктивні дані всебічного комплексного обстеження. Мовлення дитини обстежується в зв’язку з виявленням її особистісних і соматичних особливостей. Під час орієнтовної бесіди з дитиною робляться висновки про стан її словникового запасу, уточнюється можливість дитини користуватися фразовим мовленням та його якість, вміння розуміти та відповідати на поставлені питання, працювати за словесною інструкцією. Правильно зібраний загальний і мовленнєвий анамнез допомагають встановити заключення, розробити план корекції дефекту.

Отже, теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про відсутність діагностичних завдань спрямованих на вивчення стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

У зв’язку з цим виникла необхідність у розробці і проведенні спеціального експериментального дослідження стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

2.1. Принципи побудови та опис експериментальної методики констатувального етапу дослідження.

Метою нашого констатувального дослідження було: виявлення стану розуміння складнопідрядних елементарних; складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних речень та складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення і володіння цими конструкціями в самостійному мовленні.

Це обумовило вирішення таких завдань:

1. Вивчення складу груп та логопедичне обстеження дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня мовленнєвого розвитку з метою розподілу їх за клінічними проявами.

2. Вивчення стану розуміння дитиною смислових зв'язків між словами, між компонентами складного речення; вміння структурувати ситуацію, виокремлювати в ній окремі семантичні одиниці: складносурядні, складнопідрядні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції із різними типами зв'язку; виконувати трансформаційні операції у процесі розуміння означених конструкцій.

3. Вивчення стану володіння складнопідрядними реченнями, складносурядними і складнопідрядними багатокомпонентним реченнями, складними синтаксичними конструкціями дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в самостійному мовленні.

Під час створення констатувального етапу дослідження ми спиралися на психолінгвістичні дані з періодизації мовленнєвого розвитку дошкільників із нормальним мовленнєвим розвитком (формування граматичної будови мови); етапи формування речення; операції, які забезпечують процес оволодіння дитиною «граматичними знаннями» (на рівні синтаксису) і психолінгвістичну методику виявлення порушень у формуванні синтаксичної системи мови [224, с.24-39] - ці еталонні рівні є умовними критеріями для оцінки стану сформованості складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій [224, с.24-31].

У процесі розробки методики констатувального експерименту ми спиралися на такі науково-теоретичні положення:

- сучасні психолінгвістичні уявлення про складну структуру мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна; Л. Виготський; М. Жинкін; І. Зимня; О. Леонтьєв; О. Лурія; О. Шахнарович та інші). Згідно цих уявлень процес продукування мовленнєвого висловлювання має складну багаторівневу організацію, яка складається з декількох планів (рівнів), кожному з яких відповідає свій синтаксис: смисловий, семантичний, формально-граматичний (за Т. Ахутіною, 1989).

- Лінгвістичне уявлення про речення, як найвищий рівень ієрархічної структури мови і мовлення. Лінгвістика розглядає речення як багатоаспектну синтаксичну одиницю, що охоплює декілька підсистем. Зокрема, розрізняють формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний і комунікативний аспекти речення. Ці уявлення є підґрунтям для побудови методики дослідження стану сформованості складних синтаксичних конструкцій, синтаксичної сторони мовлення в цілому [5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 31, 33, 34, 43, 45, 81, 83, 119, 125, 143, 155, 169, 205, 302 та ін.].

- Методичні розробки та дослідження А. Богуш, В. Вахтьорова, О. Гвоздєва, К. Крутій, В. Ядешко та ін. Згідно їх досліджень у дитини наприкінці четвертого, а особливо п’ятого року життя в мовленні дітей з’являються складні речення ускладненого типу, побудовані з двох, трьох і більшої кількості простих речень, об’єднаних сурядним чи підрядним зв’язком чи тим й іншим зв’язком одночасно.

- Програмові вимоги і напрямки корекційно-розвивальної роботи висвітлені у спеціальних програмах навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ [118;191, с.287; 291; 266] щодо формування синтаксичної сторони мовлення. В них зазначено, що у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, які мають третій рівень мовленнєвого розвитку, слід формувати навички побудови різних типів синтаксичних конструкцій.

- Експериментально доведене положення М. Бернса, Е. Ламберта, Е. Перчонка, Х. Савіна про те, що дитина може відтворити тільки ту структуру речення, якою володіє в мовленні [224, с.33; 130].

- Положення Є. Соботович [224, с.35-39], Г. Чиркіної [281] про те, що у дітей із тяжкими порушеннями мовлення важливо перевіряти розуміння і побудову різних видів синтаксичних конструкцій. Це вкрай необхідно для вивчення особливостей формування граматичної сторони мовлення, які є найбільш інформативними для диференціальної діагностики різних варіантів мовленнєвого недорозвинення. Згідно цих положень, для дітей, які знаходяться на більш високому рівні мовленнєвого розвитку, під час дослідження синтаксичної системи мовлення слід включати для відтворення і побудови складні, складні багатокомпонентні, складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку (для дітей віком від 5,5 до 6 – 7 років) [224, с.35-39].

Під час вивчення стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ ми також спирались на спеціальні методичні принципи, які були запропоновані такими видатними вченими, як Н. Власова, Р. Левіна, М. Хватцев: онтогенетичний (індивідуального розвитку); етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення, систематичності, комплексності); діяльнісний (урахування провідного виду діяльності відповідно до віку дитини); диференційованого підходу, етапності; структурно-динамічного вивчення (уявлення про мовлення як складну функціональну систему з взаємодією структурних компонентів); взаємозв'язок мовленнєвого і загального психічного розвитку [33, с.504].

Виходячи з аналізу теоретико-наукової, методичної літератури (Розділ 1), спираючись на науково-теоретичні положення, спеціальні методичні принципи, практичного досвіду, відповідно до типології складного багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, з урахуванням типу семантико-синтаксичних відношень, ми розробили *авторську методику* констатувального дослідження.

Зміст констатувального експерименту складався з *трьох етапів* дослідження, які включали в свою структуру методики: 1) вивчення складу груп та логопедичне обстеження дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня мовленнєвого розвитку з метою розподілу їх за клінічними заключеннями; 2) стану

сформованості складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій на рівні імпресивного мовлення; 3) стану сформованості складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій на рівні експресивного мовлення.

На першому етапі дослідження ми аналізували склад груп для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ, проводили логопедичне обстеження дітей із ЗНМ ІІІ рівня з метою розподілу їх на підгрупи за клінічними заключеннями.

З цією метою ми провели вивчення та аналіз:

- висновків психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК);
- анамнестичних даних, психічного та мовленнєвого розвитку дітей.

Для достовірності експерименту ми провели логопедичне обстеження дітей із метою підтвердження мовленнєвого заключення, встановленого ПМПК. Під час логопедичного обстеження використовували методики дослідження всебічного вивчення мовленнєвого розвитку дитини з ТПМ, які були розроблені: Г. Бліновою, Т. Візель, Н. Жуковою, С. Коноплястою, О. Лазаренко, Р. Лалаєвою, З. Ленів, І. Марченко, Н. Мікляєвою, М. Поваляєвою, Н. Січкарчук, Є. Соботович, Т. Фотековою, Г. Чиркіною, М. Шеремет, О. Ястребовою.

Другий і третій етапи дослідження передбачали роботу з реченнями різної структури, які діти спроможні зрозуміти, відтворити, побудувати, відповідно до свого віку та знань, чітку інструкцію щодо виконання завдання, матеріал для обстеження, види допомоги, критерії оцінювання та аналізу результатів дитячих відповідей.

Дозована допомога експериментатора під час виконання завдань методики включала три послідовних етапи – кожний наступний етап містив усе більшу допомогу дитині, враховуючи складність і характер виконання експериментального завдання. Дитину, яка помилялась в правильності рішення після надання третього етапу допомоги, згідно методики даного експерименту, в умовах нашого дослідження, вважали ненавченою.

Специфіка використання методів під час обстеження стану сформованості складних синтаксичних конструкцій полягала в застосуванні індивідуального

підходу з урахуванням особистісних особливостей дитини, створенні різноманітних ситуацій мовленнєвого спілкування, здійсненні як пасивного так і активного спостереження за мовленням дитини.

Отримані матеріали піддавались кількісному і якісному аналізу. Дані обстеження ми заносили до протоколів (частину матеріалу фіксували за допомогою диктофонних записів, що спеціально оброблялися), піддавали їх кількісному та якісному аналізу.

Другий етап дослідження був спрямований *на визначення розуміння* дитиною складносурядних та складнопідрядних багатокомпонентних (ускладнених) речень; складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку; розуміння смислових зв'язків між словами, між компонентами (простими реченнями) складного речення; вміння структурувати ситуацію; рівень трансформаційних операцій у процесі розуміння означених конструкцій. Він включав в себе *п'ять завдань*, в які входило по *два - чотири речення різного типу*.

Завдання 1. *Мета: вивчити вміння дітей розуміти складносурядні багатокомпонентні (неелементарні) речення*: а) з єднальними; б) з єднально-зіставними «протиставними»; в) протиставно-єднальними сполучниками.

Хід виконання завдання. Дитині пропонувалось послухати речення та знайти відповідний малюнок. *Інструкція для дитини:* «Послухай уважно речення та вибери відповідний малюнок із запропонованих». *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Види допомоги:* послухай ще раз речення, розглянь малюнки, визнач, що на них намальовано; будь уважним (-ою) під час виконання завдання, перевір чи правильно ти виконав (-ала) завдання, про кого говориться в реченні; повтори речення за логопедом. *Речення:*

а) Складносурядні речення з єднальними сполучниками «і…,і…», в яких може виражатися одночасність, послідовність дій, подій, явищ, станів або причинно – наслідкова залежність між діями, подіями, явищами, станами.

1. Був гарний осінній день, *і* діти вирішили піти в ліс по гриби, *і* взяли із собою собаку Сірка.
2. Засвітила блискавка, *і* вдарив грім, *і* пішов дощ.

б) Складносурядні речення з єднально-зіставними сполучниками «і…,а», «і…,але», являють собою тісну структурно-семантичну єдність, компоненти якої не можуть бути розірвані на зовнішньому рівні членування:

1. Настало свято 8 Березня, *і* син подарував мамі мімозу, *а* донька подарувала мамі фіалки.
2. Будинок кози був закритим, *і* вовк постукав у двері, *але* козенята їх не відчинили.

в) Складносурядні речення з протиставно-єднальними сполучниками «а…,і», «але…,і». В реченнях цього різновиду зовнішній рівень членування проходить на межі зіставлення чи протиставлення. Це цілком закономірно, оскільки зіставно-протиставні складносурядні речення являють собою замкнуті структури. У таких структурах перше речення просте, а друге складне, між компонентами якого існують внутрішні причиново-наслідкові відношення:

1. Мама приготувала вечерю, ***а*** діти накрили на стіл, ***і*** вся сім'я сіла вечеряти.
2. Дівчинка хотіла полікувати свого песика, ***але*** він утік, ***і*** дівчинка дуже засмутилася.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень - правильно вибраний малюнок з першого пред'явлення речення. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень - правильно вибраний малюнок з другого пред'явлення речення. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень - правильно вибраний малюнок з третього пред'явлення. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень - неправильно підібраний малюнок. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 2. *Мета: вивчити вміння дітей розуміти складнопідрядні багатокомпонентні речення з послідовною підрядністю.* Це такі конструкції, у яких лише перша підрядна частина перебуває в прямому, безпосередньому зв'язку з абсолютно незалежною у синтаксичному плані головною частиною, а кожне наступне підрядне синтаксично залежить від попереднього. *Хід виконання завдання.*

Дитині пропонувалось прослухати речення та дати відповідь на питання. *Інструкція для дитини: «*Послухай уважно речення та дай відповідь на поставлене запитання». *Діагностичний матеріал:* речення та запитання до них. *Види допомоги:* послухай ще раз речення, питання; про кого (що) говориться в реченні? За змістом? Повтори речення за логопедом. *Речення:*

1. Вранці діти помітили, *що* бурульки, *які* висіли під дахом будинку, почали танути. Що помітили діти вранці?

2. Діти так весело гралися, *що* не помітили, *як* прийшов час обідати. Що не помітили діти?

3. Собака почав гавкати, *тому що* побачив ящірку, *яка* грілася на сонечку. Чому собака почав гавкати?

4. Після того, *як* лелеки повернуться з теплих країв, вони почнуть будувати гнізда, *щоб* висиджувати там пташенят. Коли лелеки почнуть будувати гнізда?

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – відповідь на питання побудована правильно. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – відповідь на питання побудована правильно після другого рівня допомоги. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень - відповідь на питання побудована правильно після третього рівня допомоги. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень - відповідь на питання побудована неправильно навіть після третього рівня допомоги. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 3. *Мета: вивчити вміння дітей розуміти складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю.* Це такі конструкції, в яких усі підрядні частини однаково пояснюють головну частину в цілому або якийсь один член головної частини. Такі підрядні завжди виконують однакову синтаксичну функцію, тобто є підрядними одного виду. У таких реченнях найчастіше першим іде головне, за ним – блок підрядних. *Хід виконання завдання.* Дитині пропонувалося уважно прослухати речення, а потім знайти відповідний малюнок до нього. *Інструкція для дитини:* «Послухай речення та знайди

відповідний малюнок». *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Види допомоги:* послухай ще раз речення; розглянь малюнки, визнач, що на них намальовано; будь уважним (-ою) під час виконання завдання; перевір чи правильно ти виконав (-ала) завдання; про кого говориться в реченні, повтори речення за логопедом. *Речення:*

1. Перші підсніжники виросли там, *де* пригріло сонечко землю, *де* розтанув сніг.
2. В лісі, *де* співають птахи, *де* ростуть кремезні дерева, ми зустріли на доріжці їжачка.
3. Діти сказали вихователю про те, *що* хочуть малювати, *що* їм треба дати для цього олівці та папір.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень - правильно вибраний малюнок з першого пред'явлення речення. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень - правильно вибраний малюнок з другого пред'явлення речення. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень - правильно вибраний малюнок з третього пред'явлення. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень - неправильно підібраний малюнок. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 4. *Мета: вивчити вміння дітей розуміти складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку*: а) з сурядним і безсполучниковим, б) з підрядним і безсполучниковим. *Хід виконання завдання.* Дитині пропонувалось вибрати із сюжетних малюнків, той, на якому в повному обсязі зображені всі предмети, явища чи події про які говориться у реченні. *Інструкція для дитини:* «Послухай речення та знайди відповідний малюнок». *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Види допомоги:* послухай ще раз речення; розглянь малюнки, визнач, що на них намальовано; будь уважним (-ою) під час виконання завдання; перевір чи правильно ти виконав (-ала) завдання; про кого говориться в реченні, повтори речення за логопедом. *Складні синтаксичні конструкції:*

а) З безсполучниковим сурядним зв'язком:

1. Подув вітер, пішов дощ, *і* собака заліз у будку.
2. Був літній ранок, усі ще спали, *а* цуценя вирішило піти погуляти.
3. Був сонячний весняний день, хлопці пішли на прогулянку в парк, *але* собака Сергійка втомився і далі іти не хотів.

б) З підрядним безсполучниковим зв'язком:

1. Андрійко зрозумів, *що* перемогти йому на змаганнях з бігу буде непросто, він почав наполегливо тренуватися кожного ранку.
2. Ми не могли зрозуміти, куди побіг зайчик, *бо* він лишив на снігу сліди петлями.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень - правильно вибраний малюнок з першого пред'явлення речення. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень - правильно вибраний малюнок з другого пред'явлення речення. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень - правильно вибраний малюнок з третього пред'явлення. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень - неправильно підібраний малюнок. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 5: *Мета: вивчити вміння дітей розуміти складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку*: а) з сурядним і підрядним, б) з підрядним і сурядним зв'язками. *Хід виконання завдання*. Дитині пропонувалось прослухати речення та дати відповідь на питання. *Інструкція для дитини:* «Послухай уважно речення та дай відповідь на поставлене запитання». *Діагностичний матеріал:* питання та запитання до них. *Види допомоги:* послухай ще раз речення, питання; про що говориться в реченні? Чи зрозумів (-ла) зміст питання? Повтори речення за логопедом.

а) З сурядним і підрядним зв'язком (конструкції, які становлять найчисельнішу групу сполучникових багатокомпонентних речень у сучасній українській мові. Такі речення завжди багатокомпонентні, бо для реалізації сурядного і підрядного зв'язку необхідно не менше трьох предикативних частин. Трикомпонентні речення складаються з двох частин, у яких завжди поєднується

просте і складнопідрядне речення. Цю модель становлять речення з провідним сурядним і допоміжним підрядним зв'язком. *Речення:*

1. Настала зима, *і* Гриць згадав, *що* у нього немає рукавичок. Про що згадав Гриць?

2. Колесо вантажівки потрапило у калюжу, *і* брудні бризки полетіли на дівчину, *яка* стояла на тротуарі. Чому брудні бризки полетіли на дівчинку?

3. Рома часто кривдив собаку, *а* той терпів і не кусав його, *бо* дуже любив хлопчика. Чому собака не кусав хлопчика?

4. Хлопчик хотів подивитися телевізор, *але* тато не дозволив йому, *бо* в цей час показували футбол.Чому тато не дозволив хлопчикові дивитися телевізор?

б) З підрядним і сурядним зв'язком (у цих багатокомпонентних конструкціях одне підрядне залежить від кількох (переважно двох) головних речень, тобто воно виконує розширену функцію). *Речення:*

1. Діти пішли в ліс, *щоб* назбирати грибів, *але* пішов дощ, *і* діти повернулись додому. Чому діти повернулися додому?

2. Мама вранці підійшла до сина, *що* захворів, подивилася на термометр, *а* температури як і не було! Коли мама подивилася на термометр?

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – відповідь на питання побудована правильно. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – відповідь на питання побудована правильно після другого рівня допомоги. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень - відповідь на питання побудована правильно після третього рівня допомоги. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень - відповідь на питання побудована неправильно навіть після третього рівня допомоги. Оцінюється в 1 бал.

Третій етап дослідження був спрямований на визначення особливостей використання дітьми старшого дошкільного віку в самостійному мовленні складнопідрядних, складносурядних; складнопідрядних і складносурядних багатокомпонентних речень; складних синтаксичних конструкцій із різними

типами зв'язку, які характеризуються обсягом, лексико-граматичною впорядкованістю, усвідомленням інтонаційних та смислових властивостей, вмінням будувати речення за сюжетними малюнками, навідним запитанням. Під час виконання другого завдання ми зробили заміну складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю на складнопідрядні елементарні речення причини з огляду на те, що ці конструкції є більш глибинними і потребують попереднє формування навичок у дітей у їхній побудові. Третій етап дослідження складався з *п'яти завдань*, в які входило по два - чотири сюжетних малюнка, питання за якими слід було побудувати речення. Під час виконання всіх завдань ми вимагали від дитини давати повну відповідь на поставлене запитання.

Завдання 1. *Мета: вивчити вміння дітей будувати складносурядні багатокомпонентні (неелементарні) речення:* а) з *єднальними с*получниками *«і…,і…»; єднально-зіставними «протиставними»* сполучниками «*і…,а»; протиставно-єднальними* сполучниками *«а…,і», «але…,і». Хід виконання завдання.* Дитині пропонувалось розглянути сюжетний малюнок, дати імена дітям та скласти велике речення. *Інструкції для дитини:* «Уважно подивись на сюжетний малюнок та побудуй велике речення за змістом цього малюнка». *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Види допомоги:* хто намальований на малюнку, що вони роблять? Дай повну відповідь на питання. Розкажи про кожного з дітей. *Передбачені речення:*

1. Рома читає книжку, *і* Ваня читає книжку, *і* Софійка читає книжку.
2. *І* Марійка пише в зошиті, *і* Оленка пише в зошиті, *а* Сергійко читає книжку.
3. Ваня взяв машинку, *а* Марійка взяла ляльку, *і* діти почали гратися.
4. Ведмідь хотів поласувати медом, *але* його побачили бджоли, *і* ведмідь почав тікати.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – речення побудоване правильно: структурно, семантично, граматично й інтонаційно. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – речення побудоване з незначними помилками лексико-морфологічного, структурного, семантичного характеру. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень – речення побудоване з грубими помилками структурного, семантичного та лексико-морфологічного характеру. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень – речення побудоване неправильно, або замінене простою синтаксичною конструкцією. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 2. *Мета: вивчити вміння дітей будувати складнопідрядні прості речення причини, сформованість розумових дій на наочно-образному рівні, вміння застосовувати логічне міркування стосовно причинно-наслідкових подій. Хід виконання завдання.* Дитині пропонувалось побудувати речення, спираючись на сюжетний малюнок, сюжет якого розкриває певну причину дії людини і дає змогу з'ясувати її наслідок, та питання, яке спонукає дитину до усвідомлення реальних причинних відношень, до побудови складнопідрядного речення цього виду, вираженого за допомогою сполучного виразу «тому що». *Інструкція для дитини:* «Уважно розглянь малюнок, дай відповідь на питання: що роблять діти на цьому малюнку і чому? Склади відповідне речення». *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Види допомоги:* хто намальований на малюнку, що він (вона) робить і чому він (вона) це робить? *Передбачені речення:*

1. Дівчинка дає хлопчику яблуко тому, *що* хоче пригостити його.
2. Дівчинка миє посуд тому, *що* посуд брудний.
3. Дівчинка годує собаку тому, *що* собака голодний.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина розуміє зміст сюжетного малюнка з першого пред'явлення, використовує запитання для побудови складного речення, синтаксично і граматично правильно будує його. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – дитина розуміє зміст сюжетного малюнка з першого пред'явлення, враховує запитання під час побудови складного речення. Речення будує з незначними помилками структурного та лексико-граматичного характеру. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень – дитина недостатньо розуміє зміст сюжетного малюнка, не завжди враховує питання для побудови складного речення. Речення побудоване з грубими помилками структурного, семантичного та лексико-морфологічного характеру. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень – дитина погано розуміє зміст сюжетного малюнка, не бере до уваги запитання, яке допомагає побудувати складне речення. Речення побудоване неправильно, або замінене простою синтаксичною конструкцією. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 3. *Мета: вивчити вміння дітей будувати складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю.*

Хід виконання завдання. Дитині пропонувалось розглянути сюжетний малюнок, та відповісти на допоміжне питання, яке спонукає дитину встановити та уточнити відповідний зв'язок між подіями, який відображений на цьому сюжетному малюнку. *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Інструкція для дитини:* «Уважно розглянь сюжетний малюнок та дай відповідь на питання повним реченням: Коли таке буває?, Після чого це може бути?, Де і що відбулося?». *Види допомоги:* розглянь ще раз уважно малюнок, зверни увагу, хто та що на ньому намальований, що вони роблять? Дай повну відповідь на питання. *Діагностичний матеріал*: сюжетні малюнки. *Передбачені речення:*

1. Ведмідь заснув у барлігу, *коли* прийшла зима, *коли* настали сильні морози.
2. Після *того*, *як* діти прийдуть до дитячого садка, *як* поснідають, вони підуть гуляти на вулицю.
3. На галявині, *де* ростуть квіти, *де* літають метелики, дівчата плетуть собі вінки.

Інтерпретація результату виконання завдання:

Високий рівень – дитина розуміє зміст сюжетного малюнка з першого пред'явлення, використовує запитання для побудови складного речення, синтаксично правильно будує його. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – дитина розуміє зміст сюжетного малюнка з першого пред'явлення, враховує запитання під час побудови складного речення. Речення будує з незначними помилками структурного та лексико-морфологічного характеру. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень – дитина недостатньо розуміє зміст сюжетного малюнка, не завжди враховує питання для побудови складного речення. Речення побудоване з грубими помилками структурного та лексико-морфологічного характеру. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень – дитина погано розуміє зміст сюжетного малюнка, не бере до уваги запитання, яке допомагає побудувати складне речення. Речення побудоване неправильно, або замінене простою синтаксичною конструкцією. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 4. *Мета: вивчити вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку*: а) з сурядним і безсполучниковим, б) з безсполучниковим і підрядним. *Хід виконання завдання*. Дітині пропонувалось уважно розглянути сюжетний малюнок, та побудувати велике речення. *Інструкція для дитини:* «Розглянь уважно малюнок, що на ньому намальовано, спробуй побудувати за цим малюнком одне велике речення». *Діагностичний матеріал:* сюжетні малюнки. *Види допомоги:* розглянь ще раз уважно малюнок, зверни увагу хто або що на ньому намальовані. Які події відбуваються? Що роблять комахи, тварини? Дай повну відповідь на питання. *Передбачені речення:*

а) З безсполучниковим і сурядним зв'язком:

1. Пригріло сонечко, пішов дощ, *і* виросла ромашка.

2. Прийшла зима, пішов сніг, *і* все навкруги стало білим.

3. Білочка сидить на дереві і тримає в лапках горішок, вовк ловить рибку, а коник везе дрова.

б) З безсполучниковим і підрядним зв'язком:

1. Настала зима, діти пішли на вулицю, щоб розвісити годівнички для птахів.

2. Жили-були дід і баба, була у них курочка Ряба, *яка* знесла їм яєчко не

просте, *а* золоте.

Високий рівень – речення побудоване правильно: структурно, семантично й інтонаційно. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – речення побудоване з незначними помилками структурного та лексико-граматичного характеру. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень – речення побудоване з грубими помилками структурного та лексико-граматичного характеру. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень – речення побудоване неправильно, або замінене простою синтаксичною конструкцією. Оцінюється в 1 бал.

Завдання 5: *Мета: вивчити вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з сурядним і підрядним зв'язком*. *Хід виконання завдання*. Дослідження ми проводили таким чином: дітям пропонували прослухати питання та дати відповідь повним реченням. *Інструкція для дитини:* «Послухай уважно питання та дай відповідь повним реченням». *Види допомоги:* послухай ще раз уважно запитання? Пригадай що таке стіл, стілець, ручка, олівець. Для чого вони потрібні? *Передбачені речення:*

З сурядним і підрядним зв'язком

1. Діти повинні дати відповідь на питання: «Для чого потрібний стіл? Стілець?». Наприклад: Стіл потрібний для того, *щоб* за ним писати, їсти, *а* стілець потрібний для того *щоб* на ньому сидіти?

2. Діти повинні дати відповідь на питання: «Для чого потрібна ручка? Олівець?». Наприклад: Ручка потрібна для того, щоб писати в зошиті, а олівець потрібний для того, щоб малювати в альбомі.

Високий рівень – дитина розуміє запитання з першого пред'явлення, може за запитанням правильно побудувати складні синтаксичні конструкції. Оцінюється в 4 бали.

Достатній рівень – дитина розуміє запитання може за ним побудувати складні синтаксичні конструкції з незначними помилками структурного та лексико-морфологічного характеру. Оцінюється в 3 бали.

Середній рівень – дитина недостатньо розуміє питання, речення-відповідь будує з другого пред'явлення з грубими помилками структурного, семантичного та лексико-морфологічного характеру. Оцінюється в 2 бали.

Низький рівень – дитина недостатньо розуміє питання, речення-відповідь - проста синтаксична конструкція. Оцінюється в 1 бал.

Експериментальна робота проводилась впродовж 2009-2010 рр. на базі дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення № 576, 250 у м. Києві та логопедичних груп для дітей із ЗНМ, ДНЗ № 80 у м. Луганську.

В констатувальному експерименті взяли участь 120 дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня: з них 48 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)», 57 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» та 15 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії».

Для визначення вікової норми сформованості складних синтаксичних конструкцій до експерименту було залучено 30 дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком (надалі НМР), які відвідують ШДС «Зодіак» № 6, у м. Києва (контрольна група).

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження.

Аналіз першого етапу дослідження: Нами було проаналізовано склад груп для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ та проведено логопедичне обстеження дітей для розподілу їх на підгрупи за клінічними заключеннями.

Вивчення та аналіз складу 16 груп для дітей старшого віку з ЗНМ, в яких середня кількість дітей, що навчаються, склала 12 дітей у групі, ми на підставі заключень ПМПК, заключень лікарів-психіатрів, неврологів, анамнестичних даних цих дітей, здійснили відбір 120 дітей, які знаходяться в групах для дітей із ЗНМ, провели їх обстеження з метою підтвердження логопедичного заключення ПМПК та розподілили їх на підгрупи за клінічними заключеннями для подальшого визначення особливостей складних синтаксичних конструкцій під час констатуючого етапу дослідження. Ми одержали 3 групи дітей:

1. Група - діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» 48 дітей (40% від 120 дітей);
2. Група – діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» 57 дітей (47,5% від 120 дітей);
3. Група – діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» 15 дітей (12,5% від 120 дітей).

Аналіз анамнестичних даних, психічного, психологічного розвитку дітей (за медичною документацією: педіатра, психіатра, невролога, ЛОР-а) показав такий перебіг пологів: патологічні пологи у матері (стрімкі або затяжні пологи; кесарів розтин; стимуляція пологів; неправильне положення плоду); патологічний стан дитини під час народження (асфіксії різного ступеня; відсутність крику; обвиття пуповиною навколо шиї; оцінка за шкалою Апгар менше ніж 7-6 балів):

1. Група - діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» в 22,92% (від 48 дітей);
2. Група - діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» в 68,42% (від 57 дітей);
3. Група - діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії» 73,33% (від 15 дітей).

Певні серйозні захворювання, які дитина перенесла в перші 2-4 роки життя, що можуть впливати на темпи розвитку мовлення або внести дисгармонію в цей процес (тяжкі, довготриваючі шлунково-кишкові захворювання; захворювання

дихальних шляхів (пневмонії, астми), захворювання ЛОР - органів (аденоїдні вегетації II-III ступенів, отити), нейроінфекції, наслідки щеплення, важке протікання вірусних захворювань, оперативні хірургічні втручання) аналіз даних показали такі результати:

1. Група - діти з «ЗНМ III рівня (різного походження)» в 47,92% (від 48 дітей);
2. Група - діти з «ЗНМ III рівня. Дизартрія» в 49,12% (від 57 дітей);
3. Група - діти з «ЗНМ III рівня. Вихід із Моторної алалії» в 53,33% (від 15 дітей).

Наявність в анамнезі дітей неврологічних заключень таких, як мінімальна мозкова дисфункція (ММД), синдром рухових розладів (СРР), астено-невротичний синдром, церебрастенічний синдром відмічались:

1. Група - діти з «ЗНМ ЗНМ III рівня (різного походження)» в 39,58% (від 48 дітей);
2. Група - діти з «ЗНМ III рівня. Дизартрія» в 80,70% (від 57 дітей);
3. Група - діти з «ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії» в 33,33% (від 15 дітей).

В анамнезі дітей із ТПМ спостерігаються відхилення в ранньому мовленнєвому розвитку (лепет близько 7-8 місяців, перші слова після року, фраза після трьох років).

Таким чином, аналіз анамнестичних даних дітей із ТПМ показав, що фактори ризику в натальному та ранньому періодах розвитку мають органічний характер порушень і є більш вираженими у дітей із «ЗНМ III рівня. Дизартрія», «ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії», ніж у дітей із «ЗНМ III рівня (різного походження)».

Аналіз обстеження лексико-граматичної сторони мовлення (за логопедичною карткою (додаток А) показав:

У дітей *1 групи з «ЗНМ III рівня (різного походження)»* наявне розгорнуте фразове мовлення, однак з елементами лексико-граматичного недорозвинення. Діти мають досить різноманітний словниковий запас, однак у контекстному мовленні цих дітей можна спостерігати відсутність слів, що означають назви деяких тварин,

рослин, частин тіла; діти можуть змішувати родові та видові поняття, ознаки і схожі дії предметів; відчувати труднощі під час вираження антонімічних відношень абстрактних слів, при підборі спільнокореневих слів, відносних прикметників, які мають абстрактне значення, деяких узагальнень. У даної категорії дітей відмічаються труднощі під час називання осіб жіночого і чоловічого роду, утворенні слів за допомогою суфіксів, диференціації дієслів, які мають різні префікси. В граматичному оформленні мовлення цих дітей відмічаються помилки під час вживання іменників у родовому та знахідному відмінках, мають місце порушення в узгодженні прикметників із іменниками чоловічого та жіночого роду, однини та множини, в узгодженні числівників із іменниками. Діти повторюють речення складної синтаксичної структури, можуть виконувати смислове синтаксування окремих висловлювань, завдання за словесною інструкцією, вміють робити синтаксичне прогнозування на матеріалі складного речення, допускають менше помилок під час розуміння інвертованих, логіко-граматичниих конструкцій на відміну від дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія (середнього ступеня)», «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії», у цих дітей дещо знижений рівень чуття до граматичної правильності під час побудови речень. Діти з «*ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* користуються розгорнутою фразою, разом з тим, вони відчувають значні труднощі під час самостійної побудови речень. На фоні правильно складених речень (як правило простих поширених синтаксичних конструкцій) зустрічаються аграматичні, які виникли внаслідок помилок в узгодженні й керуванні підмета і присудка. Порушення синтаксичної структури речення проявлялось в пропуску головних членів речення, в пропуску або неправильному вживанні прийменників і сполучників, неправильному порядку слів у реченні, недостатнє граматичне їх оформлення.

Діти *2 групи з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* мають достатній словниковий запас, можуть достатньо добре оперувати словами, влучно вживати їх в контекстному мовленні, але є недостатнє розуміння значення абстрактних, узагальнюючих слів, спостерігаються заміни назв частин предмету, цілим і навпаки. Порушення граматичної сторони мовлення не розповсюджується на всі

граматичні категорії і мають вибірковий характер, помилки носять, як стійкий так і не стійкий характер. Діти з легкістю застосовують набуті знання в нових мовленнєвих ситуаціях. У мовленні діти користуються здебільшого простими поширеними реченнями з однорідними членами, вміють будувати складносурядні, деякі види складнопідрядних елементарних речень, але мають труднощі в розумінні інвертованих, логіко-граматичних конструкцій, у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами навколишньої дійсності. Діти можуть повторювати речення складної синтаксичної структури з першої-другої спроби, відволікаючись на правильну вимову звуків, складних слів. Вміють виконувати синтаксичне прогнозування на матеріалі складного речення, але витрачають більше часу на виконання завдання ніж діти з ЗНМ ІІІ рівня (різного походження). Мають знижений рівень чуття до граматичної правильності під час побудови речень.

Відповідно діти *3 групи з «ЗНМ ІІІ рівня розвитку. Вихід із моторної алалії»* мають окреслений активний словник у межах побуту, не можуть швидко та влучно використовувати більшість слів, навіть тих, які є в їхньому активному словнику. Граматичні помилки мають дифузний, нестійкий характер, погано закріплюються в мовленні дітей. Без постійного підкріплення знань діти не можуть застосовувати набуті знання в нових мовленнєвих ситуаціях, що свідчить про певні межі розвитку мовлення цих дітей. Діти можуть повторити за дорослим речення складної структури, але з другої - третьої спроби. Допускають помилки під час смислового синтаксування окремих висловлювань, мають труднощі під час синтаксичного прогнозування на матеріалі складного речення, під час розуміння інвертованих, логіко-граматичних конструкцій, у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами навколишньої дійсності. У самостійному мовленні переважно користуються простими, простими поширеними реченнями, які мають меншу кількість слів у їх структурі, на відміну від дітей із дизартрією, що свідчить про низький рівень оперативної пам'яті. У більшості дітей із моторною алалією несформована плануюча функція мовлення, порушено сукцесивний та симультанний аналіз та синтез, низький рівень контролю за власним мовленням, чуття до граматичної правильності побудови речень.

За результатами першого етапу констатувального експерименту основним контингентом груп для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ - є діти, які мають третій рівень розвитку мовлення, ця група дітей досить поліморфна та вирізняється різноманітністю форм. Кожній із них відповідає своя картина несформованості мовленнєвої і пізнавальної сфери, що залежить від прояву і локалізації органічної і функціональної недостатності центральної нервової системи.

Основну групу дітей із ЗНМ III рівня за клінічними заключеннями складають діти з дизартрією (стерта псевдобульбарна дизартрія легкого ступеня, або виражена псевдобульбарна дизартрія середньої тяжкості) 47,50% від 120 дітей, діти з «ЗНМ III рівня (різного походження)» 40% від 120 дітей та діти з моторною алалією 12,50% від 120 дітей. Мовлення цих дітей характеризується недостатньою сформованістю лексико-граматичної сторони мовлення і передбачає подальше практичне засвоєння лексичних і граматичних засобів мови, особливо з її морфологічної і синтаксичної сторони. Співвідношення кількості старших дошкільників із ЗНМ III рівня за клінічними заключеннями, що відвідують групи ЗНМ, відображено на діаграмі 2.1.

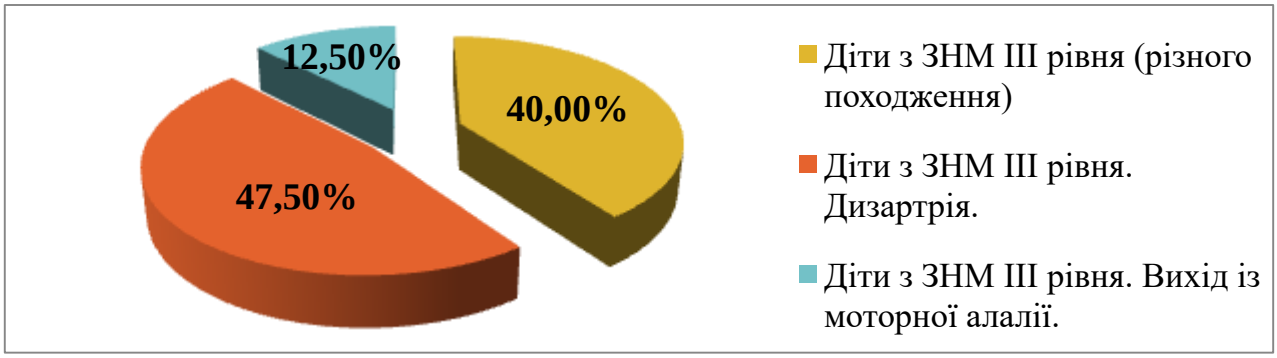


Рис. 2.1. Розподіл дітей із ЗНМ III рівня розвитку за клінічними заключеннями

Далі здійснювали аналіз результатів другого і третього етапів констатувального дослідження.

Кількісний та якісний аналіз результатів експерименту здійснювався на основі чотирибальної *авторської шкали* оцінювання результатів. Рівень виконання дитиною кожного окремого завдання переводили в бали: 4 бали відповідали *високому рівню* виконання завдання, 3 бали відповідали *достатньому рівню* виконання завдання, 2 бали відповідали *середньому рівню* виконання завдання, 1 бал відповідав *низькому рівню* виконання завдання.

З метою розроблення рівнів стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із нормальним мовленнєвим розвитком і дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня розвитку, спираючись на загальноприйняті методичні засади [5, 24, 25, 30, 44, 77, 93, 97, 99, 100, 130, 133, 160, 169, 174, 183, 191, 214, 222, 234, 269] нами було визначено *оцінні критерії виконання завдань методики* за такими показниками мовленнєвої системи у синтаксичній ланці (на рівні імпресивного та експресивного мовлення):

Показники сформованості синтаксичної будови мови на рівні імпресивного мовлення: розуміння значення граматичних форм; вміння орієнтуватися в схемі висловлювання, основу якої складає певний ступінь впорядкованості елементів граматичної структури; встановлювати смислові зв'язки між словами, між декількома ситуаціями, що входять у структуру складних синтаксичних конструкцій; виконувати трансформаційні операції; розуміти причинно-наслідкові, інвертовані зв'язки в межах складного багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку.

Показники сформованості синтаксичної будови мови на рівні експресивного мовлення: правильно і влучно вживати слова у контексті складного речення; об'єднувати слова в прості речення, прості речення у складне відповідно до засвоєного фразового стереотипу; правильно користуватися засобами вираження синтаксичних зв'язків (морфологічним маркером, службовими словами, порядком слів у реченні, інтонацією); вміння правильно будувати речення різного типу, наявність складних речень у мовленні дитини, вміння здійснювати диференціацію типів речення за семантичною ознакою.

Усі вказані показники відображають якісну характеристику стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей із ТПМ.

Відповідно до оцінних критеріїв ми розробили рівні виконання дітьми кожного завдання для другого і третього етапу дослідження.

Другий етап дослідження (імпресивний рівень):

Високий рівень: дитина розуміє зміст складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій, може відразу підібрати сюжетний малюнок

відповідно його змісту; чітко та правильно відповідає на питання за змістом речення.

Достатній рівень: дитина розуміє зміст складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій, може відразу підібрати сюжетний малюнок відповідно його змісту з першого-другого пред'явлення; має незначні труднощі під час побудови відповіді на поставлене запитання за змістом почутого речення. Потребує першого-другого рівня допомоги.

Середній рівень: дитина недостатньо точно сприймає зміст складного багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій, підбирає малюнок з першого-другого пред'явлення, відчуває труднощі у побудові відповіді на питання, потребує допомоги з боку педагога у вигляді навідних питань. Потребує другого рівня допомоги.

Низький рівень: дитина не розуміє зміст складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій, не може підібрати відповідний сюжетний малюнок. Не може дати відповідь на запитання за змістом складного речення, складних синтаксичних конструкцій. Потребує третього рівня допомоги.

Третій етап дослідження (експресивний рівень):

Високий рівень: дитна структурно, семантично і граматично правильно будує складні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції за сюжетним малюнком; сюжетним малюнком і навідним питанням; питанням, яке спонукає до побудови цього виду конструкцій.

Достаній рівень: дитина будує складні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції з незначними помилками структурного і граматичного оформлення. Використовує перший рівень допомоги.

Середній рівень: дитина недостатньо вільно може побудувати складні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції, допускає під час їх побудови грубі помилки структурного, граматичного, семантичного оформлення. Використовує другий-третій рівень допомоги.

Низький рівень: дитина не може побудувати складні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції, підміняє складну конструкцію простим

поширеним або непоширеним реченням. Наявні грубі помилки граматичного, семантичного, структурного оформлення речення. Потребують третього рівня допомоги, постійної допомоги з боку дорослого.

Під час кількісного аналізу констатувальної частини дослідження нами були застосовані такі статистичні методи [32; 240, с. 131]:

Визначення коефіцієнту результативності виконання завдання (k);

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

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

Де k – коефіцієнт результативності виконання завдання:

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

O – оцінка за виконання кожної проби завдання;

N – кількість проб у завданні.

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

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними здійснювався таким чином: показник який знаходиться в числовому проміжку:

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

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

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

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

Проведене експериментальне дослідження показало низький стан сформованості як розуміння так і володіння дітьми старшого віку із ТПМ складними синтаксичними конструкціями в самостійному мовленні порівняно з нормою.

Аналіз другого етапу дослідження, метою якого було визначення особливостей розуміння дитиною складних синтаксичних конструкцій.

Аналіз показав:

Завдання 1. *Спрямовано на вивчення вміння дітей розуміти складносурядні багатокомпонентні (неелементарні) речення*: а) з єднальними; б) з єднально-зіставними «протиставними»; в) протиставно-єднальними сполучниками. Дані результатів показали:

Кількісні показники:

Діти *з НМР:* високий рівень показали 30 дітей (100% від 30 дітей), що свідчить про високий рівень розуміння даного типу конструкцій.

Діти *з ТПМ* показали такі результати:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* показали високий рівень 43 дитини (89,58% від 48 дітей); І рівень - 5 дітей (10,42% від 48 дітей).

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* високий рівень показали 53 дитини (92,98% від 57 дітей); І рівень (достатній) - 4 дитини (7,02% від 57 дітей).

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* високий рівень показали 12 дітей (80% від 15 дітей); І рівень - 3 дитини (20% від 15 дітей).

Дані кількісного виконання завдання відображено в таблиці 2.1. (Додаток Б).

Якісне виконання:

Діти з ТПМ (90%), які вийшли на високий рівень, з першого пред'явлення розуміли зміст почутого складносурядного багатокомпонентного речення і підбирали відповідний малюнок.

Діти з ТПМ (10%), які вийшли на І рівень - не відразу розуміли зміст складносурядних багатокомпонентних речень вимагали першого рівня допомоги: повторне пред'явлення речення, з метою перевірки правильності вибору малюнка, або із-за неуважності. Це свідчить про те, що у даної групи дітей недостатньо сформовані: контролююча та регулююча функції мовлення (виконання завдань за словесною інструкцією), довільна увага, її переключення, розподіл, процеси запам'ятовування вербальної інформації, симультанний аналіз і синтез.

Отже, аналіз даних свідчать про те, що діти з ТПМ мають достатньо високий рівень розуміння даного типу складних багатокомпонентних речень, вміють сприймати мовленнєву ситуацію, як єдине ціле.

Завдання 2. *Спрямовано на вивчення вміння дітей розуміти складнопідрядні багатокомпонентні речення з послідовною підрядністю.* Кількісні результати:

Діти з *НМР* високий рівень показали 27 дітей (90% від 30 дітей); І рівень (достатній) - 3 дитини (10% від 30 дітей).

Діти *з ТПМ*:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на І рівні 8 дітей (16,67% від 48 дітей); на ІІ рівні - 25 дітей (52,08% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) - 15 дітей (31,25% від 48 дітей).

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівень (достатній) виконали 7 дітей (12,28% від 57 дітей); на ІІ рівень (середній) - 32 дитини (56,14% від 57 дітей); на ІІІ рівень (низький) - 18 дітей (31,58% від 57 дітей).

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* виконали завдання на ІІ рівні (середній) 6 дітей (40% від 15 дітей); на ІІІ рівні (низький) 9 дітей (60% від 15 дітей).

Дані кількісного виконання завдання відображено в таблиці 2.2. (Додаток Б).

Якісне виконання:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* показали достатній і середній рівні розуміння складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю.

Діти, які виконали завдання на достатньому рівні не завжди правильно могли використовувати запропоноване речення, як зразок, під час побудови відповіді на поставлене питання, що свідчить про недостатнє вміння дітей перебудовувати «велику» мовленнєву програму в «малу», шляхом трансформації.

Діти, які вийшли на середній рівень недостатньо точно розуміли зміст логіко-граматичної структури пред'явлених складних речень. Під час відповіді на запитання не могли використовувати в повній мірі запропоноване речення, як зразок, під час побудови відповіді на поставлене питання, що свідчить про

недостатню сформованість вміння дітей спрощувати мовленнєві ситуації, які входять в одне велике зв'язне повідомлення.

Наприклад, відповіді дитини з *«ЗНМ III рівня (різного походження)»* на питання: *1 речення:* експериментатор: «Що помітили діти вранці?» Відповідь дитини: «Діти побачили, що бурульки почали танути.», *2 речення:* експериментатор: «Що не помітили діти?» Відповідь дитини: «Що час прийшов обідати.», *3 речення:* експериментатор: «Чому собака почав гавкати?» Відповідь дитини: «Вона побачила, що ящірка сидить і гріється на сонечку.», *4 речення:* експериментатор: «Коли лелеки почнуть будувати гнізда?» Відповідь дитини: «Коли прилетять із теплих країв.».

2 група: Діти з *«ЗНМ III рівня. Дизартрія»* показали достатній і середній рівні розуміння складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю. Вони розуміли зміст речень, питань переважно з другого пред'явлення, витрачали більше часу на побудову відповіді. Могли в достатній мірі контролювати себе на синтаксичному рівні, самостійно виправляли допущені помилки структурного характеру під час побудови речення-відповіді, але не звертали уваги на лексико-морфологічне його оформлення. Це вказує на недостатнє вміння дітей розподіляти свою увагу, контролювати дії на синтаксичному рівні.

Наприклад, відповіді дитини з *«ЗНМ III рівня. Дизартрія»*: *1 речення:* експериментатор: «Що помітили діти вранці?» Відповідь дитини: «Сто соулькі нацялі таять.», *2 речення:* експериментатор: «Що не помітили діти?» Відповідь дитини: «Сто прийшло время обєдать.», *3 речення:* експериментатор: «Чому собака почав гавкати?» Відповідь дитини: «Потому сто он увідєл ясцеріцу, которая, лезала на сонце.», *4 речення:* експериментатор: «Коли лелеки почнуть будувати гнізда?» Відповідь дитини: «Когда настанєт вєсна.».

3 група: діти *з «ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії»* показали переважно *низький рівень* розуміння складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю. Діти не розуміли логіко-граматичну структуру конструкцій, не могли проаналізувати всю інформацію в цілому, постійно

перепитували питання, не розуміли послідовність викладених у реченні подій, семантики вжитих сполучників (які виражали причинові та наслідкові відношення). Отже, їм складно правильно дати відповідь на поставлене питання, шляхом виключення зайвих частин вихідного речення. Це свідчить про несформованість у цих дітей вміння утримувати в оперативній пам'яті компоненти великого речення, симультанного аналізу і синтезу, контролю на синтаксичному рівні, вміння встановлювати причинно-наслідкові уявлення і відношення, виконувати операції трансформації. Навіть, коли діти розуміли зміст цих речень, у них не вистачало мовних засобів, щоб правильно сформулювати відповідь на поставлене питання. Часто робили зайві рухи руками, витрачали багато часу для підбору більш влучного слова. Найбільша кількість помилок спостерігалась під час побудови відповідей за змістом третього та четвертого речень, в яких необхідно було зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Наприклад, відповіді дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії», 1 речення:* експериментатор: «Що помітили діти вранці?» Відповідь дитини: «Таіть.» або «Зонтік.», *2 речення:* експериментатор: «Що не помітили діти?» Відповідь дитини: «Дєті обєдаті.» або «Мама валить кусать.», *3 речення:* експериментатор: «Чому собака почав гавкати?» Відповідь дитини: «Тота ятєтіту утітей.» або «Укусіва, она хотева ам-ам.», *4 речення з другої спроби:* експериментатор: «Коли лелеки почнуть будувати гнізда?» Відповідь дитини: «Гіздо тєтіть.» або «Ховодно ім биво, яіцкі сієсті.».

Отже, аналіз результатів виконання завдання засвідчив, що діти з ТПМ вибірково сприймають словесну інформацію, не розуміють ієрархію декількох фраз, одна з яких (головне речення) керує іншими фразами (підрядними реченнями), не розуміють семантики службових слів, у них несформована логіка, алгоритм побудови речення-відповіді, шляхом трансформації складного багатокомпонентного речення в просте поширене, що вказує на низький рівень оперативної пам'яті, контролю на синтаксичному рівні, несформованість симультанного аналізу і синтезу, контролюючої і регулюючої функцій мовлення.

Завдання 3. *Спрямовано на вивчення вміння дітей розуміти складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю.* Було виконано дітьми без суттєвих помилок.

Кількісні показники:

Діти *з НМР* виконали це завдання на високому рівні 30 дітей (100% від 30 дітей).

Діти *з ТПМ* показали такі результати:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на високому 48 дітей (100% від 48 дітей).

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на високому рівені виконали 57 дітей (100% від 57 дітей).

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* виконали завдання на високому рівні (вікова норма) 15 дітей (100% від 15 дітей).

Дані кількісного виконання завдання відображено в таблиці 2.3. (Додаток Б).

Якісне виконання

Аналіз результатів показав, що діти з ТПМ краще сприймають і розуміють послідовні синтагматичні ланцюги, що виконують однакову синтаксичну функцію в структурі складного багатокомпонентного речення на відміну від ієрархічної її структури. Повторюваність одних і тих самих сполучників для зв'язку структурних частин цього типу речення залучає дитину до розуміння семантики відображення подій, які обумовлюють пояснення кожної наступної мовної ситуації, що дає змоги дітям краще розуміти зміст речення в цілому.

Аналіз результатів засвідчив, що виконання завдання показало високий рівень сформованості розуміння складнопідрядних багатокомпонентних речень із однорідною супідрядністю дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ.

Завдання 4. *Спрямовано на вивчення вміння дітей розуміти складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку*: а) з сурядним безсполучниковим, б) з підрядним безсполучниковим. Ми отримали такі дані:

Кількісні показники:

Діти *з НМР* виконали це завдання на високому рівні 29 дітей (96,67% від 30 дітей), на І рівень (достатній) вийшла 1 дитина (3,33% від 30 дітей).

Діти з ТПМ:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на високому рівні 30 дітей (62,5% від 48 дітей); на І рівні (достатній) 17 дітей (35,42% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) 1 дитина (2,08% від 48 дітей).

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* виконали завдання на високому рівні 35 дітей (61,41% від 57 дітей); на І рівні (достатній) 21 дитина (36,84% від 57 дітей); на ІІ рівні 1 дитина (1,75% від 57 дітей).

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* виконали завдання на високому рівні 6 дітей (40% від 15 дітей); на І рівні (достатній) 8 дітей (53,33% від 15 дітей); на ІІ рівні (середній) 1 дитина (6,67% від 15 дітей).

Дані кількісного виконання завдання відображено в таблиці 2.4. (Додаток Б).

Якісне виконання:

Діти 1 групи з *ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)* розуміли зміст почутого речення з першого пред'явлення і підбирали відповідний малюнок, проявляли інтерес до виконання завдання, розглядання сюжетних малюнків, були зацікавлені в кінцевому результаті, тому і виконали завдання на високому рівні.

Діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* та діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* допускали такі помилки: неуважність і поспіх під час виконання завдання, не вислухавши до кінця речення вибирали схожий за змістом сюжетний малюнок, а потім зрозумівши, що помилились виправляли свою помилку. Багато помилок було допущено під час розуміння дітьми другого речення. Не розуміючи лексичного значення збірного займенника «усі», діти не могли сприйняти мовленнєву ситуацію в цілому «усі ще спали», що призводило до підбору неправильного сюжетного малюнка.

Таким чином, перераховані помилки й труднощі під час виконання даного виду завдань вказують на недостатню сформованість у дітей цих груп: симультанного аналізу і синтезу, які лежать в основі аналізу наочної ситуації (особливо у дітей із моторною алалією), сприймання словесного повідомлення,

уваги (концентрація і розподіл), вольових зусиль, контролю на синтаксичному рівні.

Отже, виконання цього завдання дітьми з ТПМ має в середньому високий (59,17%) і достатній (38,33%) рівні сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, що вказує на вміння дітей аналізувати, сприймати, розуміти і синтезувати мовні ситуації, які входять в структуру даного виду синтаксичних конструкцій, в одне ціле зв'язне повідомлення, тобто розуміти формально-семантичну будову складних синтаксичних конструкцій з опорою на наочність.

Завдання 5 *Спрямовано на вивчення вміння дітей розуміти складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку*: а) з сурядним і підрядним, б) з підрядним і сурядним зв'язком. Показало такі результати:

Кількісні показники:

Діти *з НМР* виконали завдання на високому рівні 13 дітей (43,33% від 30 дітей); на І рівні (достатній) 17 дітей (56,67% від 30 дітей), виконання цього завдання показує достатній рівень розуміння цього типу складних синтаксичних конструкцій.

Діти з ТПМ:

1 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на І рівні 21 дитина (43,75% від 48 дітей); на ІІ рівні 26 дітей (54,17% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) 1 дитина (2,08% від 48 дітей).

2 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівні (достатній) виконали завдання 22 дитини (38,6% від 57 дітей); на ІІ рівні (середній) 33 дитини (57,89% від 57 дітей); на ІІІ рівні (низький) 2 дитини (3,51% від 57 дітей).

3 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* виконали завдання на І рівні (достатній) 2 дитини (13,33% від 15 дітей); на ІІ рівні 9 дітей (60% від 15 дітей); на ІІІ рівні (низький) 4 дитини (26,67% від 15 дітей).

Дані кількісного виконання завдання відображено в таблиці 2.5. (Додаток Б).

Якісне виконання:

Діти 1 групи: з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* правильно розуміли зміст речень переважно з першого, другого пред'явлень, могли виділити основних дійових осіб мовленнєвої ситуації, зрозуміти їх відношення. Відповіді на запитання давали простим поширеним реченням, але робили незначні помилки структурного та лексико-граматичного характеру під час їх оформлення. Діти, які вийшли на середній рівень розуміння даного виду синтаксичних конструкцій, відповідь починали будувати, дублюючи питальне слово. Не маючи уявлення про семантику відповідного сполучника, яке б підходило до речення даного типу (наприклад, речення з підрядними причини), діти не завжди точно розуміли зміст пред'явлених речень, не могли встановити причинно-наслідкові зв'язки між подіями відображеними в мовленнєвому повідомленні, що позначалося на логіці викладу їхніх думок.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: *1 речення:* експериментатор: «Про що згадав Гриць?» Відповідь дитини: «Почему у него нет рукавичек.», *2 речення:* експериментатор: «Чому брудні бризки полетіли на дівчинку?» Відповідь дитини: «Почему колесо намочилось и в калюзу, девочка намочилась.», *3 речення:* експериментатор: «Чому собака не кусав хлопчика?» Відповідь дитини: «Почему он любит его не обизает.», *4 речення:* експериментатор: «Чому тато не дозволив хлопчикові дивитися телевізор?» Відповідь дитини: «Почему он дивиться тозе футбол.», *5 речення:* експериментатор: «Чому діти повернулися додому?» Відповідь дитини: «Почему доздь, мокло, і діти побізали до мами і тата.», *6 речення:* експериментатор: «Коли мама подивилася на термотр?» Відповідь дитини: «Утром.» - з другої спроби.

Діти 2 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* розуміли зміст речень з першого, другого пред'явлень, витрачали більше часу для побудови відповіді на поставлене питання, ніж діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)». Відповіді на питання давали простими реченнями, які мали незначні лексико-граматичні, морфологічні помилки при оформленні. Брали до уваги зміст вихідного речення для побудови відповіді, звертали увагу на допоміжні засоби для розуміння семантики складних синтаксичних конструкцій.

Діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*, які вийшли на низький рівень розуміння даного типу синтаксичних конструкцій мали труднощі під час розуміння інвертованих, причинно-наслідкових зв'язків, семантики сполучників підрядності і сурядності в структурі складного речення, тому відповіді на питання будували з грубими помилками структурного, лексико-граматичного характеру.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: *1 речення:* експериментатор: «Про що згадав Гриць?» Відповідь дитини: «Нєту рукавіцек.», *2 речення:* експериментатор: «Чому брудні бризки полетіли на дівчинку?» Відповідь дитини: «Потому сто ехав масіна.», *3 речення:* експериментатор: «Чому собака не кусав хлопчика?» Відповідь дитини: «Потому сто она любіва.», *4 речення:* експериментатор: «Чому тато не дозволив хлопчикові дивитися телевізор?» Відповідь дитини: «Показивалі футбов.», *5 речення:* експериментатор: «Чому діти повернулися додому?» Відповідь дитини: «Доздь іде.», *6 речення:* експериментатор: «Коли мама подивилася на термотр?» Відповідь дитини: «Утром.» - з другої, третьої спроби.

Діти 3 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* відповіді на питання давали одним словом, простим реченням. Побудовані речення мали грубі структурні і лексико-граматичні помилки. Витрачали багато часу під час виконання даного виду завдання, що свідчить про значну інертність мисленнєвих операцій аналізу і синтезу; не використовували вихідне речення, як допомогу, для побудови відповіді; мали низький рівень сформованості трансформаційних операцій складних синтаксичних конструкцій в просте повідомлення, не брали до уваги просодичний маркер (інтонаційний, логічний наголос), як засобу для розуміння головної думки складного висловлювання.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: *1 речення:* експериментатор: «Про що згадав Гриць?» Відповідь дитини: «То он потетяв укавітьку.» або «Холодно.», *2 речення:* експериментатор: «Чому брудні бризки полетіли на дівчинку?» Відповідь дитини: «Пата катєто (тому що колесо) упато на калюту.» або «Глязная.», *3 речення:* еккспериментатор: «Чому собака не кусав хлопчика?» Відповідь дитини: «Тотута (тому що) тобатька любіта матіка.» або

«Она любіва.», *4 речення:* експериментатор: «Чому тато не дозволив хлопчикові дивитися телевізор?» Відповідь дитини: «Тотута нє мота фільм тітіться.» або «Он посов футбол бить.», *5 речення:* експериментатор: «Чому діти повернулися додому?» Відповідь дитини: «Тотута додь посьов.» або «Доздь идет.», *6 речення:* експериментатор: «Коли мама подивилася на термотр?» Відповідь дитини: «Уянку.» або «Утлом.» - з другої, третьої спроби.

Таким чином, діти з ТПМ легше розуміли складні синтаксичні конструкції (без опори на наочність) з провідним сурядним і допоміжним підрядним зв'язком, на відміну від складних синтаксичних конструкцій із провідним підрядним і допоміжним сурядним зв'язком. Недостатній рівень розуміння складних синтаксичних конструкцій пояснюється тим, що вони включають в свою структуру інвертовані, причинно-наслідкові уявлення та відношення між діями предметів, дійовими особами, подіями, які вимагають від дитини вміння розуміти семантику прийменників, сполучників сурядності і підрядності в контексті складного речення; розуміти семантику і відношення предикативних частин в структурі складних синтаксичних конструкцій, сформованість морфологічної сторони мовлення.

Отже, причини, які лежать в основі недостатнього розуміння цих конструкцій дітьми з ТПМ, є: недостатня сформованість роботи за вербальним зразком, труднощі під час декодування конструкцій за допомогою морфологічного, просодичного маркерів, зміни порядку слів, недостатнє розуміння семантичного та синтаксичного значення службових слів; невміння робити трансформацію складних конструкцій в більш прості доступні для розуміння; невміння використовувати зміст запропонованого речення для побудови відповіді на поставлене питання, низький рівень контролю на синтаксичному рівні, несформованість регулюючої функцій мовлення, симультанного аналізу і синтезу, сприймання, інертність мисленнєвих операцій.

Аналіз результатів рівня розуміння складних багатокомпонентних, складних синтаксичних конструкцій дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ показав, що діти *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* середнього ступеня, *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* мають певні труднощі у розумінні складних синтаксичних

конструкцій із різними типами зв'язку, складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю відносно дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* та *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія* (стерта)*»* як кількісно, так і якісно, але рівень сформованості розуміння цих конструкцій, виходячи із експериментальних даних достатній. Також, хочемо відмітити те, що діти з ТПМ краще розуміють і оперують реченнями з опорою на зоровий зразок (сюжетний малюнок), ніж на словесне сприйняття змісту речення, що спрямовує нас під час побудови методики формування вмінь дітей будувати речення різної структури (на початковому етапі) використовувати різні зорові опори (схеми, піктограми, ідеограми), а також паралельно формувати вміння сприймати словесну інформацію без зорової опори.

Аналіз третього етапу дослідження, який був спрямований на визначення стану використання дітьми старшого дошкільного віку в самостійному мовленні складнопідрядних (простих), складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних (ускладнених) речень; складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, показав такі результати:

Завдання 1. *Спрямовано на вивчення вміння дітей будувати складносурядні багатокомпонентні (неелементарні) речення*: а) з *єднальними* сполучниками *«і…,і…»*; *єднально-зіставними «протиставними»* сполучниками *«і…,а»; протиставно-єднальними* сполучниками *«а…,і», «але…,і»*.

Кількісні показники:

Діти *з НМР* справилися з виконанням цього завдання: на високому рівні 25 дітей (83,33% від 30 дітей), на І рівні (достатній) – 5 дітей (16,67% від 30 дітей). Що свідчить про високий рівень володіння дітьми з ТПМ цими типами конструкцій.

Діти *з ТПМ*:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на І рівні 1 дитина (2,08% від 48 дітей); на ІІ рівні 46 дітей (95,84% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) 1 дитина (2,08% від 48 дітей).

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівні (достатній) виконали завдання 7 дітей (12,28% від 57 дітей); на ІІ рівні (середній) 47 дітей (82,46% від 57 дітей); на ІІІ рівні (низький) 3 дитини (5,26% від 57 дітей).

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* на ІІ рівні (середній) виконали завдання 3 дитини (20% від 15 дітей); на ІІІ рівні (низький) виконали завдання 12 дітей (80% від 15 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 2.6. (Додаток Б).

Якісне виконання:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* під час побудови складносурядних багатокомпонентних речень з єднальними «…, і…, і…»; єднально-зіставними «І…, і …, а» сполучниками правильно розуміли семантику сполучників сурядності, але недостатньо правильно їх вживали в контексті речення. Це проявлялося в тому, що діти або зовсім опускали ці сполучники, будуючи, таким чином, складне безсполучникове багатокомпонентне речення, або замінювали єднальні сполучники «і» на протиставні сполучники «а». Складносурядні багатокомпонентні речення з протиставно-єднальними сполучниками діти з ЗНМ ІІІ рівня (різного походження) будували з меншою кількістю помилок у вживанні відповідного сполучника. Це вказує на те, що дітям легше порівнювати та зіставляти різні події, явища, відношення, ніж виділяти їх однорідність. Хочемо відмітити те, що будуючи складні багатокомпонентні речення сурядності у дітей, які вийшли на достатній рівень спостерігалися незначні помилки під час його лексико-морфологічного оформлення; у дітей, які вийшли на середній рівень виконання завдання спостерігалися грубі помилки, а саме: при словозміні іменників, дієслів, утворенні слів за допомогою префіксів, вживанні відповідного роду, відмінюванні іменників за родами. Середня кількість слів, яку використовували діти для побудови складносурядного багатокомпонентного речення складала від 8 до 17 слів.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» 1 речення:* «Хлопчик читає книжку, а девочка смотлит на калтинки, а длугой (хлопчик) смотлит, как он тоже читає.», *2 речення:* «Девочка пишет, а ще одна девочка пишет, а хлопчик читає.», *4 речення:* «Спочатку ведмедик дістав мед і їв, а потім бджоли нападали на нього, але він утік.».

2 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* розуміли і намагалися правильно вживати сполучники сурядності в контексті даного складного речення. Дітям із дизартрією, як і дітям із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* легше було будувати складносурядні багатокомпонентні речення з протиставно-єднальними сполучниками, ніж речення з єднальними сполучниками. Діти другої групи витрачали більше часу для побудови речень даного виду, самостійно виправляли, допущені помилки структурного характеру, що свідчить про достатній рівень контролю на синтаксичному рівні, але у них відмічалися лексико-граматичні помилки при оформленні речень, які мали стійкий характер. Середня кількість слів, яку використовували діти для побудови складносурядного багатокомпонентного речення складала від 8 до 15 слів.

Відповіді дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» 1 речення:* «Мальсік сітає книзку, девонська смотріт картинки, і мальсік тозе сітає.», *2 речення:* «Девоська рісует, і єсьо одна девонська рісует, а старсий брат ситає.», *4 речення:* «Ведмедик пісов заблав мед, і псели за ним погналіся, і ведмід від них убегав.».

3 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* легше будували складносурядні багатокомпонентні речення з єднально-зіставними «…, і…, а…», протиставно-єднальними «а…, і…» сполучниками сурядності, де протилежна дія була більш яскраво виділена, на відміну від вміння будувати сурядне речення з протиставно-єднальними сполучниками «але…, і…», де протиставні явища слід було з'ясувати із сюжету малюнка, тобто бачити причину відповідного обмеження. У дітей цієї групи виникали труднощі під час побудови складносурядних багатокомпонентних речень з єднальними сполучниками «…, і…, а…», що проявлялося в заміні єднальних сполучників протиставними, в їх пропуску. Навіть, коли ми пропонували дітям допомогу у вигляді навідних питань, їм було важко зрозуміти семантичну ознаку відповідних сполучників, які відображають логіку поєднання декількох мовленнєвих ситуацій в одне ціле зв'язне повідомлення, що вказує на порушення у дітей із алалією аналітико-синтетичної діяльності, сукцесивного аналізу і синтезу, структурної побудови «великої» програми зв'язного висловлювання. Діти, які вийшли на низький рівень побудови даного

виду речень замінювали головних героїв трьох окремих речень (хлопчик, дівчинка, хлопчик) єдиним займенником чи іменником – «вони», «діти», тому речення побудоване дітьми залишалося простим за своєю структурою. Усі побудовані речення мали грубі структурні (неправильний порядок слів у реченні, пропуск предикатів, другорядних членів речення), лексико-морфологічні помилки (узгодження слів у реченні в роді, числі, відмінку, помилки при утворенні слів за допомогою префіксів, суфіксів) під час їх оформлення. Середня кількість слів, яку використовували діти з моторною алалією для побудови складносурядного багатокомпонентного речення складала від 7 до 9 слів.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: *1 речення:* «Дедуська цитат …, а девонська цитат …, а масик цитат … .», *2 речення:* «Дети писат …, а масик тозе цитат … . *3 речення:* (…) игаются кукой, юой, а девоська пиписацки, и детки сіються.», *4 речення:* «Миска посол мед кусать, а пцели ай-ай-ай, и покусали миску.».

Отже, можна зробити висновки, що діти старшого дошкільного віку з ТПМ достатньо правильно будують формально-синтаксичну схему складносурядних багатокомпонентних речень, але допускають помилки в семантико-синтаксичній її структурі, а саме: невлучне або неправильне вживання сполучників сурядності, чи їх заміна, недостатня їх диференціація за семантичною ознакою. Мають труднощі у використанні засобів вираження синтаксичних зв’язків: у користуванні морфологічним, просодичним маркером, службовими словами, невлучне вживання або пропуск предикативних частин, що забезпечують розуміння та визначення семантичних відношень, невлучне вживання окремих слів – неправильне називання дії предметів, людей; неправильна назва предметів.

Завдання 2. *Спрямовано на вміння дітей будувати складнопідрядні прості речення причини, сформованість розумових дій на наочно-образному рівні, вміння застосовувати логічне міркування стосовно причинно-наслідкових подій* показав, що діти як із ТПМ так і з НМР мали труднощі під час побудови цих складних конструкцій і допустили найбільшу кількість помилок.

Кількісні показники:

Діти *з НМР* виконали завдання на високому рівні – 23 дитини (76, 67% від 30 дітей); на І рівні (достатній) - 6 дітей (20% від 30 дітей); на ІІ рівні (середній) - 1 дитина (3,33% від 30 дітей).

Діти *з ТПМ*:

1 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на І рівні 3 дитини (6,25% від 48 дітей); на ІІ рівні 44 дитини (91,67% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) - 1 дитина (2,08% від 48 дітей).

2 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівні (достатній) виконали завдання 5 дітей (8,77% від 57 дітей); на ІІ рівні (середній) 49 дітей (85,97% від 57 дітей); на ІІІ рівні (низький) 3 дитини (5,26% від 57 дітей).

3 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* виконали завдання на ІІ рівні (середній) - 3 дитини (20% від 15 дітей); на ІІІ рівень (низький) вийшло - 12 дітей (80% від 15 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 2.7. (Додаток Б)

Якісне виконання:

Діти 1 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* допускали помилки структурного, морфологічного, синтаксичного характеру, але ці помилки мали не досить виражений характер. Діти відразу починали будувати речення переважно з другої його частини, не завжди правильно визначали наслідок зображеної причини. Більшість помилок зустрічалось під час побудови першого речення, де діти потребували допомоги у вигляді навідного питання «Чому?», не могли структурно розташувати частини складного речення, чітко сформулювати і викласти свою думку. Потім, зрозумівши алгоритм побудови даного типу речень, наступні речення будували структурно правильно, розуміли причину зображеної ситуації, могли пояснити його наслідок, вживали відповідний сполучник підрядності «тому що». Зі сторони лексико-морфологічного оформлення речень діти мали труднощі у підборі відповідного більш влучного (семантично) дієслова, під час підбору відповідних особових займенників третьої особи однини; спостерігались помилки під час словозміни, неправильному вживанні роду іменників, під час узгодження

прикметників із іменниками в роді, числі, відмінку. Середня кількість слів, які діти використовували під час побудови речень цього типу складала 7-14 слів.

Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Девочка пошла домой и взяла сыл, волоны сидять на делеве и смотлят, как девочка колмит собаку.», «Она моет посуду, чтобы посуда была чистая».

Діти 2 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* добре розуміли причину зображеної ситуації, але недостатньо розуміли її наслідок, мали труднощі у викладі своїх думок. Це свідчить про недостатню сформованість логічного міркування стосовно причинно-наслідкових подій на наочно-образному рівні, інертність мисленнєвих процесів. У більшості випадків будували прості поширені речення, враховували тільки першу частину питання, не концентрували увагу на другій, замінювали складнопідрядне просте речення простим поширеним. Не могли зрозуміти алгоритм побудови даного виду речень, тому під час побудови усіх трьох речень потребували допомоги у вигляді навідного питання «Чому?» Помилки, які допускали діти під час побудови даного типу речень це: неправильне структурне оформлення речень, пропуск головних і другорядних членів речення; зі сторони семантичного оформлення речень: неправильне вживання сполучника підрядності «тому, що», заміна його на сполучник мети «щоб», відволікання на другорядні деталі сюжету, що впливало на визначення головного змісту ситуації (причини). Зі сторони лексико-морфологічного оформлення речення спостерігались помилки у невлучному вживанні дієслів, займенників, помилки у вживанні роду, під час словозміни, утворенні дієслів префіксальним способом, узгодженні слів у роді, числі, відмінку. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 6-12 слів.

Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Девочка дает ему яблучко.» Експериментатор: «Чому?», дитина: «Потому что (пауза) мальчик захотел яблоко.», «Девочка увидела, что пес лежит без еды, и забежала домой, чтоб покормить.».

Діти 3 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* мали труднощі під час побудови складнопідрядного речення причини, як зі сторони формально-синтаксичного, так і семантико-синтаксичного оформлення речення. Речення

починали будувати з другої частини, як відповідь на питання, або замінювали складне речення, простим поширеним, розкриваючи лише причину події, не розуміючи її наслідок. Це свідчить про несформованість симультанного і сукцесивного аналізу і синтезу, логічного міркування стосовно причинно-наслідкових подій на наочно-образному рівні, інертність мисленнєвих процесів. Зі сторони семантичного, лексико-морфологічного оформлення речення: діти мали труднощі у виборі відповідного сполучника підрядності, замінюючи його на питальне слово «чому», або сполучник мети «щоб», у більшості випадків не вживали його взагалі, невлучно вживали слова за змістом; мали труднощі під час утворення дієслів префіксальним способом; у вживанні роду іменників; у словозміні слів; під час узгодження іменника з прикметником, числівником у роді, числі, відмінку. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 5-9 слів.

Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Девоська моет посуду, она глязная.», «Она моет посюду, сьоб она убілает.», «Дєвоцька она дає хліб». Експериментатор: «Чому вона це робить?», дитина: «Сьоб коміть надо.

Отже, можна зробити висновок про те, що діти з ТПМ вміють визначати причину зображену на сюжетному малюнку, але не завжди правильно розуміють її наслідок, що свідчить про низький рівень сформованості логічного міркування стосовно причинно-наслідкових подій на наочно-образному рівні. Хочемо зазначити, що дітям із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*, дітям із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (стерта) було легше будувати речення з підрядними причини, на відміну від дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (середнього ступеня), дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*. Помилки, які допускали діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*, діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (стерта) під час побудови речень з підрядними причини, в більшості випадків були зі сторони структурного, лексико-морфологічного оформлення речення, відповідно у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (середнього ступеня), *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* помилки спостерігалися як зі сторони формально-синтаксичного, так і формально-семантичного, лексико-морфологічного оформлення речення. Відповідно діти з

НМР легко будували синтаксичну схему складнопідрядного речення причини, допускали незначні помилки морфологічного характеру, що свідчить про високий рівень сформованості у них логічного міркування стосовно причинно-наслідкових подій на наочно-образному рівні.

Завдання 3. *Спрямовано на вміння дітей будувати складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю* показав такі дані:

Кількісні показники:

Діти *з НМР* на високому рівні виконали завдання - 10 дітей (33,33% від 30 дітей); на І рівні (достатній) – 15 дітей (50% від 20 дітей); на ІІ рівні (середній) виконали завдання 5 дітей (16,67% від 30 дітей).

Діти *з ТПМ*:

1 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на ІІ рівні 33 дитини (68,75% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) 15 дітей (31,25% від 48 дітей).

2 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівні (достатній) виконала завдання 1 дитина (1,75% від 57 дітей); на ІІ рівні (середній) 36 дітей (63,16% від 57 дітей); на ІІІ рівні (низький) 20 дітей (35,09% від 57 дітей).

3 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* виконали завдання на ІІІ рівні (низький) - 15 дітей (100% від 15 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 2.8. (Додаток Б).

Якісне виконання:

Діти 1 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* мають уявлення побудови даного типу речень, але з помилками структурного характеру: порушенні логічного викладу своєї думки, пропуску головних і другорядних членів речення. Ми вважаємо, що ці помилки пов’язані з недостатнім вмінням дітей одночасно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, які зображені на сюжетному малюнку і будувати програму складного висловлювання. Під час морфологічного і семантичного оформлення речення спостерігаються помилки у неправильному вживанні часу дієслова; узгодженні слів за родами, відмінками; невлучному

вживанні іменників, дієслів, сполучників, прийменників; недостатня їх диференціація за граматичною і семантичною ознакою. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 9-17 слів.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»:* «Ведмідь спить, *коли* зима буває, *коли* зима ведмідь спить і сосе лапу, *а коли* осінь ведмідь наїдається, *щоб* було у нього багато жиру.», «*Коли* зделали уроки, *потом* покушати, *а потом* пойти гулять.», «Це весною бувает, *когда* цвєточки єсть, *тога* можно веночки делать.».

Діти 2 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* під час побудови цього типу речень допускали такі помилки: порушення структурно-синтаксичного рівня, а саме: пропуск головних і другорядних членів речення, неправильне розташування мовленнєвих ситуацій під час викладання своїх думок, що призводило до нерозуміння змісту побудованого дитиною складного речення. Зі сторони семантико-синтаксичної характеристики речення діти мали труднощі у доборі відповідного сполучника часу, місця, їх заміни на інші сполучники підрядності, сурядності, не враховували семантику предикативних частин складного речення. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 9-17 слів.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Медведь спить в берлоге, *а* спить тому, *сьо* єди немає.», «Детки идут на улицу, *после того, как* поиграли и поуцили стихи.», «Летом на поляне две девоськи ресили погрять в цветоськи, и бабоньки парили на их головами, *словно маленькие самолетики*.».

Діти 3 групи: з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* підміняли складне речення більш простою синтаксичною конструкцією, переважно простим поширеним, простим безсполучниковим, простим складнопідрядним реченням; не вживали сполучники сурядності та підрядності, або вживали їх невлучно; не розуміли їхнього синтаксичного та семантичного значення. Діти цієї групи допускали помилки, як зі сторони структурного (пропуск головних і другорядних членів речення, синтаксична впорядкованість слів) так і граматичного (помилки: під час узгодження слів, словотворення, словозміни, невлучного вживання слів)

оформлення речення. Діти мали труднощі під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків, логіки викладу думки. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 5-10 слів.

Отже, можна зробити висновок про те, що у дітей із моторною алалією недостатньо сформована програмуюча функція мовлення, низький рівень контролю на синтаксичному рівні, малий обсяг оперативної памяті, інертність мисленнєвих процесів, аналітико-синтетичної діяльності в цілому.

Відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Міска копаєт бєлогу, он зить хотєв.», «Посє того, как покусать, послє …, …. іглать, они послі на улісу.», «Дєвоськи свєтоськи плетуть на говову, они сідят, там бабські єтают.».

Отже, у дітей із ТПМ недостатньо сформовані просторово-часові уявлення та відношення, розуміння причинно-наслідкових відношень, і як результат невміння послідовно висловлювати свої думки у вигляді складного багатокомпонентного речення. Діти з ТПМ мали труднощі під час побудови усіх трьох речень завдання, тому постійно використовували допомогу з боку логопеда, і не намагалися зрозуміти спосіб їх побудови. Діти з НМР досить легко справилися з виконанням цього завдання.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що у дітей із ТПМ спостерігається недостатня сформованість аналітико-синтетичної діяльності, внутрішнього мовлення, в якому проявляється взаємодія граматичної і семантичної структур.

Завдання 4. *Спрямовано на вивчення вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку*: а) з сурядним і безсполучниковим, б) з безсполучниковим і підрядним виявилися більш доступними для дітей обох груп, порівняно з іншими типами складнопідрядного речення. Ми отримали такі результати:

Кількісні показники:

Діти *з НМР* на високому рівні виконали завдання - 21 дитина (70% від 30 дітей); на І рівні (достатній) – 8 дітей (26,67% від 30 дітей); на ІІ рівні (середній) – 1 дитина (3,33% від 30 дітей).

Діти *з ТПМ*:

1 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на І рівні 4 дитини (8,34% від 48 дітей); на ІІ рівні (середній) 43 дитини (89,58% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) – 1дитина (2,08% від 48 дітей).

2 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівні (достатній) виконали завдання 12 дітей (21,06% від 57 дітей); на ІІ рівні (середній) - 44 дитини (77,19% від 57 дітей); на ІІІ рівні (середній) 1 дитина (1,75% від 57 дітей).

3 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* на ІІ рівні (середній) виконали завдання – 6 дітей (40% від 15 дітей); на ІІІ рівні (низький) – 9 дітей (60% від 15 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 2.9. (Додаток Б)

Якісне виконання:

Діти 1 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* під час побудови речень потребували допомоги з боку дорослого у вигляді навідних питань, пояснення сюжету малюнка, допускали помилки при лексико-граматичній та синтаксичній впорядкованості слів у реченні. Діти мали певні труднощі під час сприймання мовленнєвої ситуації (вибірковість), встановлення причинно-наслідкових, просторово-часових відношень, зображених на сюжетному малюнку, тому складні синтаксичні конструкції підміняли більш простими в синтаксичній організації реченнями. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 7-12 слів.

Наприклад, речення побудовані дитиною *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Спочатку сонечко пригріло землю, і виріс маленький цвєточек.», «На вулиці була зима, все засипало снігом.», «Білочка їла горішки, а вовчик ловив собі рибку, а конячка перевозила бревна.», «Була на вулиці зима, діти вийшли почепити годівницю і покормити там птахів», «Жили-були дід і баба, і була в них курочка Ряба».

Діти 2 групи: *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* будували переважно прості поширені, складносурядні речення з помилками зі сторони лексико-граматичного

оформлення, що проявлялось у невлучному вживанні слів стосовно мовленнєвої ситуації; під час узгодження слів у роді, числі, відмінку, неправильному вживанні виду дієслова; структурному оформленні речення. Діти витрачали більше часу на побудову речень, тому що намагалися правильно промовляти звуки, відволікалися, губили основну логіку побудови вихідного речення, що свідчить про порушення моторної реалізації програми висловлювання, низький рівень контролю на синтаксичному рівні. У даної категорії дітей спостерігалися помилки під час встановлення і розуміння причинно-наслідкових зв'язків, просторово-часових уявлень та відношень, вибіркове сприймання сюжетного малюнка (об'єктів, предметів, головних героїв), що позначалося на якості побудови речення. Речення були малі за обсягом, бідні за семантичним змістом, структурно і граматично неправильно оформлені. Середня кількість слів, яку діти використовували під час побудови речень цього типу складала 6-11 слів.

Наприклад, речення побудовані дитиною з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Сонеско виглянуло, начало ласті цветоцек, і вилос.», «Був снег, небо чоное і ветел», «Вовк ловив либу, белоцка насла голіх, і лосадь весла длова.», «Зыл-был дед і баба и у них была кулочка.».

Діти 3 групи: з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* мали значні труднощі під час побудови складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку. Дітям було важко структурувати мовленнєві ситуації в межах одного сюжетного малюнка, побудувати програму вихідного речення, здійснити його лексичне і граматичне оформлення, а отже на етапі моторної реалізації отримали неправильно побудовані прості синтаксичні конструкції. Це, насамперед, пов'язано з несформованістю симультанного і сукцесивного аналізу і синтезу, інертністю аналітико-синтетичної діяльності, цілісного сприймання, програмуючої, контролюючої, регулюючої функцій мовлення, оперативної пам'яті. Діти також мали труднощі під час розуміння і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, просторово-часових уявлень та відношень, що не давало змоги їм правильно зрозуміти відношення між явищами природи, стосунками і вчинками людей, дійовими особами, а отже, невмінні виражати їх за допомогою засобів мови. Під час

побудови речень діти використовували переважно сполучники сурядності, зовсім не вживали сполучники підрядності, які виражають більш складні в семантичному плані відношення між предметами тощо. Кількість слів, яку використовували діти під час побудови цих конструкцій складала в середньому близько 5 - 9 слів.

Таким чином, у дітей із моторною алалією порушені як формально-синтаксична, так і формально-семантична організація речення.

Наприклад, відповіді дитини *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»:* «Солніcько настало, і цвєтосєк ласклився.», «Зима узе настала, і стало все білим.», «Белка олесек кинула, а волк ловит …, а лосадка везет … .», «Мальсік коміт, а девонська тозе коміт.»

Отже, помилки, які допускали діти з ТПМ під час побудови складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку були переважно структурного і морфологічного характеру діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*, діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (стерта); структурного, семантичного, морфологічного характеру у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (середнього ступеня), дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*.

Завдання 5. *Спрямовано на вивчення вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з сурядним і підрядним зв'язком*.

Кількісні показники:

Діти *з НМР* на високому рівні (вікова норма) виконали завдання - 26 дітей (86,67% від 30 дітей); на І рівні – 3 дитини (10% від 30 дітей), на ІІ рівні – 1 дитина (3,33% від 30 дітей).

Діти *з ТПМ*:

1 група: діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* виконали завдання на ІІ рівні 35 дітей (72,92% від 48 дітей); на ІІІ рівні (низький) – 13 дітей (27,08% від 48 дітей).

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* на І рівні (достатній) виконали завдання - 9 дітей (15,79% від 57 дітей); на ІІ рівні (середній) - 29 дітей (50,88% від 57 дітей); на ІІІ рівні (низький) - 19 дітей (33,33% від 57 дітей).

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* на ІІ рівні (середній) виконала завдання 1 дитина (6,67% від 15 дітей); на ІІІ рівні (низький) – 14 дітей (93,33% від 15 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 2.10. (Додаток Б)

Якісне виконання:

Діти 1 групи: з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* добре будували складні синтаксичні конструкції, які нараховували в своїй структурі близько 12-17 слів. Прості речення, які входили до складу цих конструкцій були поширені однорідними присудками (Наприклад: Стіл потрібний для того, щоб *на ньому* читати, писати, а стільчик …. для того, щоб сидіти на ньому.). Помилки, які допускали діти це: неправильне вживання та розуміння семантики прийменників; пропуску головних членів речення; під час узгодження слів у роді; неправильному виборі займенника тощо.

Наприклад, речення побудовані дитиною з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Стілець потрібен, тоб на ньому сидеть, а стол потрібний, тоб на ньому писать», «Олівець потрібний, тоб малювати, а ручка потрібна, тоб писать.»

Діти 2 групи: з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* правильно будували схему складних синтаксичних конструкцій даного типу, але допускали помилки в пропуску головних і другорядних членів речення (Наприклад: Ручка …, щоб писати, а олівець …, щоб малювати. (….), чтоб сидеть и писать, и стол …, чтоб читать.). Щодо семантико-синтаксичної характеристики цих речень у дітей спостерігалися такі помилки, як: неправильне врахування семантики сполучників, заміна їх на питальні слова (Наприклад, дитина з дизартрією: Ручка нузна, *почему* писать, а каландаш нузен, *почему* малювати). Кількість слів, яку використовували діти під час побудови цих конструкцій складала в середньому близько 8-11 слів.

Діти 3 групи: з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* досить правильно будували синтаксичну схему складних конструкцій, розташовували структурні компоненти, але лексичне наповнення цих конструкцій було досить мале за обсягом. Зі сторони семантичного оформлення спостерігались помилки у вживанні

відповідного сполучника підрядності, їх пропуску; зі сторони лексико-морфологічного оформлення діти мали труднощі у влучному доборі слів відповідно до смислу речення; помилки у словозміні; під час узгодження слів у роді числі, відмінку; недоречному використанні прийменників. Кількість слів, яку використовували діти під час побудови цих конструкцій складала в середньому близько 6-9 слів.

Дитина з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Учка, тота питать, а татандат, тота тативать.», «Тол, тота кутать, тув, тота титявать.»

Отже, помилки, які допускали діти з ТПМ під час побудови складних синтаксичних конструкцій із сурядним і підрядним зв’язком були переважно структурного і семантичного характеру, з лексико-граматичними помилками при їх оформленні.

2.3. Критерії оцінювання та загальні рівні сформованості складних синтаксичних конструкцій.

На основі представленої експериментальної методики вивчення стану сформованості складних синтаксичних конструкцій, складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних речень у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ нами були розроблені загальні оцінні критерії відповідно до стану сформованості імпресивного та експресивного мовлення, а саме:

Загальні оцінні критерії рівня розуміння складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком:

1. Розуміння інструкції виконання завдань.
2. Вміння приймати та користуватися рівнями допомоги.
3. Вміння дітей здійснювати граматичну трансформацію: перекодовувати поверхневу розгорнуту структуру складних синтаксичних конструкцій, в глибинні граматичні структури, виділяючи основну логіку їх побудови.
4. Вміння декодувати (процес розуміння) дані конструкції за допомогою допоміжних засобів або прийомів: морфологічних маркерів (флексій), зміни порядку слів, розуміння семантичного та синтаксичного значення службових слів (прийменників, сполучників), просодичних маркерів (виділення акцентом значимого слова), семантичної ознаки.
5. Вміння орієнтуватися в формально-синтаксичній схемі висловлювання, основу якої складає певний ступінь впорядкованості елементів граматичної структури.
6. Встановлювати смислові зв’язки між словами у реченні, між декількома ситуаціями, що входять в структуру складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень.
7. Розуміти причинно-наслідкові, інвертовані зв’язки у межах складного елементарного, багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій, застосовуючи логічне міркування.

8. Здійснювати контроль за виконанням завдань.

В результаті аналізу і зіставлення результатів констатувального етапу дослідження відповідно до загальних оцінних критеріїв ми виділили чотири загальні рівні розуміння складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень. Дитина розуміє інструкції виконання завдання з першого пред'явлення, не потребує додаткових пояснень та повторювань, завдання виконує без помилок. Виявляє емоційну зацікавленість до виконання роботи. Дитина уважна, зосереджена. Розуміє значення граматичних форм; вміє орієнтуватися в схемі висловлювання; встановлює смислові зв'язки між словами, між декількома ситуаціями, що входять у структуру складних синтаксичних конструкцій; виконує трансформаційні операції; розуміє причинно-наслідкові, інвертовані зв'язки в межах складного багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій. Відразу підбирає сюжетний малюнок до змісту складного речення, дає відповідь на поставлене запитання за його змістом.

Достатній рівень (I). Дитина розуміє завдання, самостійно його виконує. Може потребувати додаткових пояснень та повторювань, виправляти свої помилки. Потребує першого рівня допомоги. Недостатньо розуміє значення граматичних форм; вміє орієнтуватися в схемі висловлювання; припускається незначних помилок при встановленні смислових зв'язків між словами, між декількома ситуаціями, що входять у структуру складних синтаксичних конструкцій; недостатньо правильно виконує трансформаційні операції; має незначні труднощі під час розуміння причинно-наслідкових, інвертованих зв'язків у межах складного багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій. Відразу підібрає сюжетний малюнок до змісту складного речення, з першої-другої спроби дає відповідь на поставлене запитання за його змістом.

Середній рівень (II). Дитина недосить правильно розуміє завдання, потребує другого рівня допомоги з боку дорослого, незавжди самостійно може виправити свої помилки. Відчуває труднощі під час розуміння значень граматичних форм;

недостатньо орієнтується в схемі висловлювання; припускається помилок під час встановлення смислових зв'язків між словами, між декількома ситуаціями, що входять у структуру складних синтаксичних конструкцій; виконує трансформаційні операції з грубими помилками; має значні труднощі під час розуміння причинно-наслідкових, інвертованих зв'язків у межах складного багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій. Підбирає сюжетний малюнок до змісту складного речення з першої-другої спроби, недостатньо правильно будує відповідь на поставлене питання.

Низький рівень (III). Дитина проявляє первинне зацікавлення до завдання, але бажання працювати виявляється нестійким, відчуваючи труднощі, втрачає інтерес до виконання завдання. Потребує постійної допомоги з боку дорослого. Дитина не зацікавлена, як в самому завданні так і в його результаті. Рівень розуміння складних синтаксичних конструкцій та складних багатокомпонентних речень несформований. Дитина має труднощі під час розуміння смислу логіко-граматичної структури речення, не встановлює логічних зв'язків між частинами складного речення, причинно-наслідкових подій, не розуміє семантичного та синтаксичного значення сполучників, не вміє користуватися допоміжними засобами та прийомами під час декодування даного типу речень. Підбирає сюжетний малюнок до змісту складного речення з другої-третьої спроби, неправильно будує відповідь на поставлене запитання.

Загальні оцінні критерії рівня володіння складними синтаксичними конструкціями у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком:

1. Розуміння інструкції виконання завдань.
2. Вміння приймати та користуватися рівнями допомоги.
3. Вміння дітей правильно будувати моделі (формально-синтаксична структура) складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень у самостійному мовленні, застосовуючи відповідний тип (сурядний, підрядний, сурядний і підрядний та їх модифікація) і форму синтаксичних зв'язків.

4. Правильно користуватися засобами вираження синтаксичних зв’язків (морфологічним маркером (флексії); службовими словами (прийменники, сполучники, сполучні слова); порядком слів у реченні; інтонацією (просодичний маркер).
5. Вміння здійснювати диференціацію видів складних сполучникових багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій (семантико-синтаксична структура) під час їх побудови в самостійному мовленні, з урахуванням семантики сполучників сурядності (єднальні, протиставні тощо) і підрядності (причини, мети, часу, наслідку тощо), сполучних слів та предикативних частин.
6. Здійснювати контроль на синтаксичному рівні.

В результаті аналізу і зіставлення результатів констатувального етапу дослідження відповідно до загальних оцінних критеріїв ми виділили чотири загальні рівні сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та нормальним мовленнєвим розвитком: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень. Дитина розуміє завдання з першого пред’явлення, має достатній досвід для його самостійного та правильного вирішення. Виявляє емоційну зацікавленість до виконання роботи. Під час виконання завдання задоволена собою і має бажання продовжувати далі, завдання виконує без помилок. Дитина уважна, зосереджена. Вільно будує складні синтаксичні конструкції різного типу, складносурядні, складнопідрядні багатокомпонентні речення за питанням і сюжетним малюнком. Для зв’язку простих речень використовує як сурядні так і підрядні сполучники. Складні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції мають правильну синтаксичну, лексико-граматичну, структурну будову, складаються з трьох і більше простих поширених речень, інтонаційно правильно оформлені. Дитина володіє високим рівнем сформованості контролюючої та регулюючої функції мовлення, контролю на синтаксичному рівні. Встановлює смислові зв’язки між словами, частинами речення, застосовує логічне міркування стосовно причинно-наслідкових подій; легко включається в роботу.

Достатній рівень (I). Дитина розуміє завдання, має необхідний досвід для його самостійного та правильного вирішення. Може побудувати речення за сюжетним малюнком і навідним питанням, але потребує першого рівня допомоги. Під час побудови складних синтаксичних конструкцій різного типу та складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних речень робить незначні помилки структурного та лексико-граматичного характеру; недостатньо правильно вживає в самостійному мовленні сполучники сурядності та підрядності; може контролювати правильність виконання завдання і виправляти себе самостійно. Будує речення, починаючи з першої частини, має достатній рівень сформованості контролю на синтаксичному рівні, синтаксичних трансформацій; застосовує логічне міркування стосовно причинно-наслідкових подій; легко включається в роботу. Зацікавлена в кінцевому результаті роботи, використовує продуктивний характер виконання завдання (самостійно добирає різні види тактики).

Середній рівень (II). Дитину зацікавлює завдання, вона сприймає його відразу або після фрагментарного пояснення; втомлюється в середині заняття. Не всі завдання виконує правильно. Недостатньо точно сприймає логіко-граматичну, семантико-синтаксичну структуру складних синтаксичних конструкцій та складних багатокомпонентних речень. Потребує другого рівня допомоги з боку педагога у вигляді навідних питань під час побудови відповіді на поставлене питання дорослого за змістом речення та під час розуміння змісту сюжетного малюнку. Дитина недостатньо вільно може будувати складні синтаксичні конструкції та складні багатокомпонентні речення, неточно вживає або опускає один із головних членів речення, відповідні сполучники сурядності та підрядності, потребує другого-третього рівня допомоги з боку педагога у вигляді навідних питань під час побудови складних конструкцій; будує речення починаючи з другої його частини, як відповідь на поставлене питання. Робить значні помилки при лексико-граматичній та синтаксичній впорядкованості слів, структурних частин речення; має середній рівень сформованості контролю на синтаксичному рівні, синтаксичних трансформацій; спостерігаються деякі труднощі під час встановлення

причинно-наслідкових подій. Характер мовленнєвої діяльності має репродуктивний характер, тобто дитина виконує завдання здебільшого за зразком.

Низький рівень (III). Дитина проявляє первинне зацікавлення до завдання, але бажання працювати виявляється нестійким. Відчуваючи труднощі, втрачає інтерес до його виконання. Потребує другого-третього рівня допомоги. Несформовані уміння побудови складних синтаксичних конструкцій та складних багатокомпонентних речень. Під час побудови цих конструкцій дитина користується простою фразою майже не вживає сполучники сурядності та підрядності або вживає їх невлучно. Складне мовленнєве висловлювання характеризується відсутністю чіткої структури. Дитина пропускає як головні, так і другорядні члени речення або переставляє їх місцями; допускає багато помилок під час морфологічного оформлення речення; синтаксичній впорядкованості слів у ньому; не може передати смисл фрази за допомогою засобів мовлення; зовсім не вживає сполучники підрядності та сурядності, або вживає їх не за семантичним значенням. Має низький рівень сформованості контролю на синтаксичному рівні, погано розуміє причинно-наслідкові події. Несформована контролююча та регулююча функція мовлення.

Для обрахування рівня стану сформованості в старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення розуміння складнопідрядних елементарних; складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних речень та складних синтаксичних конструкцій; володіння означеними конструкціями ми застосовували такі статистичні методи [32, 63]:

а) Визначення показника рівня сформованості *F* і вираховували його за формулою А.2.:

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

Де *F* показник рівня сформованості складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень; n – кількість дітей, мовлення яких характеризує показник певного рівня сформованості складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень (високого, достатнього, середнього, низького рівнів); m – загальна кількість дітей у групі.

б) Для підтвердження вірогідності результатів дослідження ми розраховували індекси групового стану сформованості розуміння і володіння складними синтаксичними конструкціями у дітей із ТПМ у межах групи *I*, застосовуючи формулу А.3. Формула і розрахунки відображено в додатку В.

в) Потім обчислювали відсоткову різницю індексів *Vr* за формулою А.4. Формула і розрахунки відображено в додатку В.

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними показників, індексу групового стану сформованості розуміння і володіння дітьми означеними конструкціями здійснювався таким чином: показник, індекс групового стану сформованості, який знаходиться в числовому проміжку:

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

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

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

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

Порівняльні дані за рівнями стану сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ представлено у додатку Б (табл. 2.11.), а також на рис. 2.2., індекси сформованості цих конструкцій представлені в таблиці 2.12.:

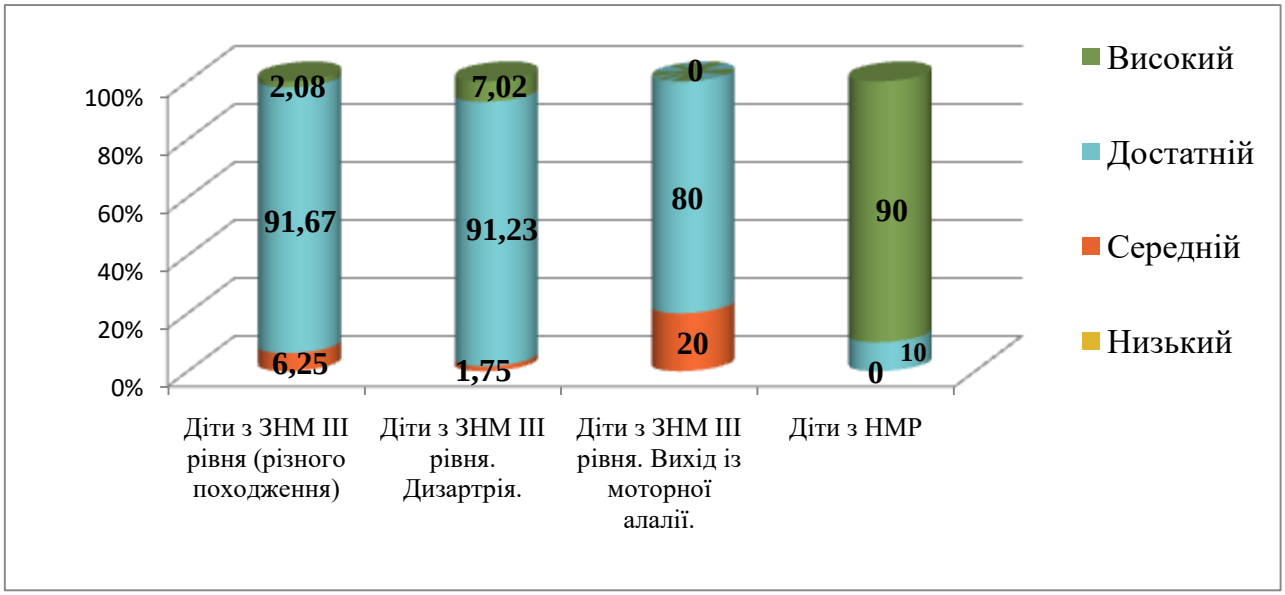


Рис. 2.2. Кількісні показники стану сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ і НМР (у %)

Табл. 2.12.

Порівняльні дані індексів групового стану сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ і НМР

Група	Індекс групового стану сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій			
	низький	середній	достатній	високий
ЗНМ ІІІ рівня(різного походження			**3,15**	
ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія.			**3,13**	
ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії.			**2,93**	
Діти з НМР				**3,86**

Відсоткова різниця індексів групового стану сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* становить 18%, у дітей із «*ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* – 19%, у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* – 24%, що свідчить про незначну різницю в сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень у дітей старшого дошкільного віку з НМР.

Це дає нам підстави зробити припущення, що рівень сформованості розуміння означених конструкцій достатній для формування побудови складних синтаксичних конструкцій в самостійному мовленні дітей із ТПМ. Розрахунки представлені в додатку В.

Показники рівнів стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями у дітей старшого дошкільного віку представлені у додатку Б (табл. 2.13.) та на діаграмі рис. 2.3.; індекси групового стану сформованості володіння цими конструкціями представлені в таблиці 2.14.:

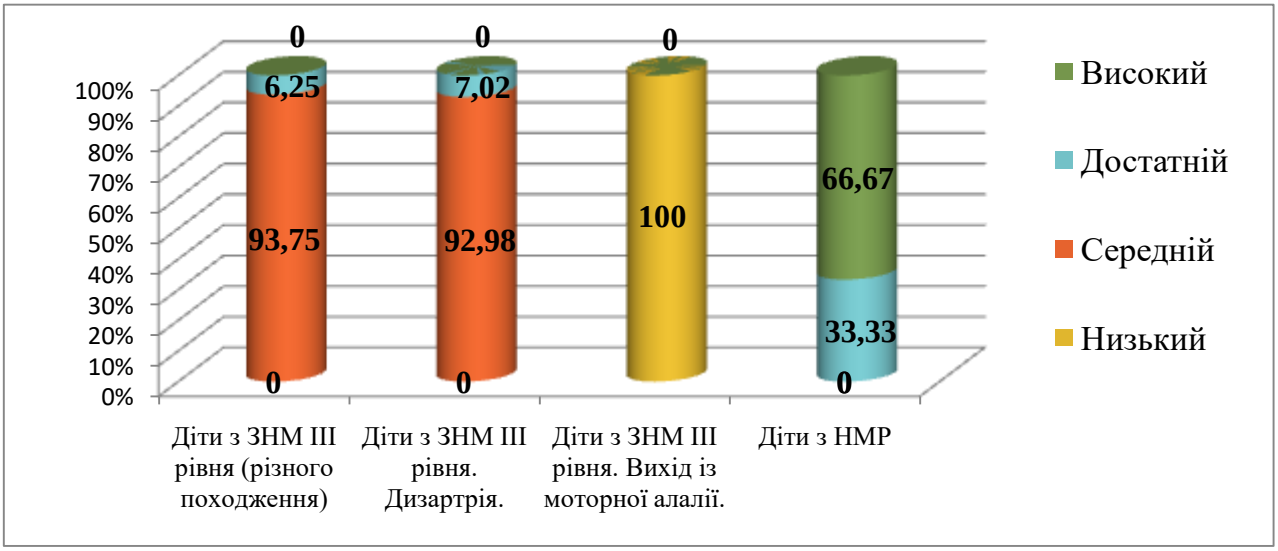


Рис. 2.3. Кількісні показники стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ і НМР у (%)

Табл. 2.14.

Порівняльні дані індексів групового стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку

Група	Індекс групового стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями			
	низький	середній	достатній	високий
ЗНМ III рівня(різного походження		**1,90**		
ЗНМ III рівня. Дизартрія.		**1,96**		
ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	**1,17**			
Діти з НМР				**3,64**

Відсоткова різниця індексів стану сформованості володіння складних синтаксичних конструкцій у дітей із *«ЗНМ III рівня (різного походження)»* становить 48%, у дітей із *«ЗНМ III рівня. Дизартрія»* – 46%, у дітей із *«ЗНМ III*

рівня. Вихід із моторної алалії» – 68%, що свідчить про значно нажчий рівень сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ порівняно з дітьми, які мають НМР. Розрахунки представлені в додатку В.

Якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження дає нам змогу сформулювати такі висновки: діти старшого дошкільного віку, які мають ТПМ, так і діти із НМР мають труднощі під час побудови складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку порівняно з їх розумінням. У цих двох груп дітей показники мають різний кількісний і якісний характер. Якщо діти з ТПМ допускають помилки різнопланового характеру, як зі сторони лексичної, морфологічної, синтаксичної будови мови, то діти із НМР старшого віку роблять лише незначні помилки граматичного характеру. Слід зазначити, що діти як із НМР так і діти з ТПМ менше допускали помилок під час побудови складносурядних багатокомпонентних речень, ніж під час побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень. Хочемо звернути увагу на те, що діти з ТПМ під час побудови речень використовували просту або просту поширену фразу, тому ми за допомогою різних видів допомоги (навідних питань) спонукали їх до побудови складних синтаксичних конструкцій (особливо це стосується складнопідрядних конструкцій, які виражають часові відношення та підрядні речення причини). Будуючи багатокомпонентні складнопідрядні речення їм було важко пов'язати його три частини, встановити між ними як синтаксичний так і граматичний зв'язок. Тому вони просто розказували, що намальовано на кожному окремому малюнку, не маючи змоги пов'язати три речення в одне ціле за допомогою сполучників підрядності. Під час побудови складних синтаксичних конструкцій діти часто пропускали головні та другорядні члени речення (Аня читає ..., і Женя читав ...., і ще Ваня читає книжку. Дівчинка дає хлопчику яблуко для того, щоб... порівну); робили невдалий підбір слів із відповідним лексичним значенням, що свідчить про дещо обмежений активний словник цих дітей відносно норми; робили помилки в послідовності слів у реченні, від цього у дітей страждала плавність викладу думки її

незрозумілість з боку сприймаючого; робили багато помилок граматичного характеру, а саме: у вживанні дієслів теперішнього і минулого часу (Аня чит*ає*, і Женя чит*ав*, і Максим чит*ає*.); у префіксальному словотворенні (*по*їхала *на* калюзу – *за*їхала в калюжу), щоб вони *на*ростали (*ви*ростали); при узгодженні іменників із прикметником в роді (посу*д* грязн*а*); невірне вживання займенників (Дівчата плетуть вінки, щоб *його* одіти); у словоформі (дождь было сильн*им* – бу*в* сильн*им*.); у неправильному вживанні або пропуску прийменників, сполучників підрядності, сурядності та їх заміна (Заїхава *на* (в) калюзу. *Почему* (тому що) он любит его, не обизает. Мальцік цітает, *а* (і) дівоцька тозе цітает, *а* (і) мальцік тозе цітает кнізку.).

Оскільки діти з ТПМ мають різний прояв синтаксичних порушень відповідно до мовленнєвого заключення, аналіз результатів дав змогу констатувати:

Діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* добре розуміли смисл складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень, підбирали відповідно до змісту речення малюнок, відповідали на питання повним реченням, але все ж таки мали труднощі в розумінні складних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю, складних синтаксичних конструкцій із підрядним і сурядним зв’язком, що свідчить про недостатній рівень вміння здійснювати граматичну трансформацію, декодування речення в ядерну конструкцію і перекодування її в поверхневу розгорнуту структуру. Не до кінця розуміли смислові зв’язки між словами у реченні, між декількома мовленнєвими ситуаціями. Слід зазначити, що діти менше допускали помилки під час побудови складносурядних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку, ніж під час побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень. Помилки, які зустрічалися під час побудови складносурядних багатокомпонентних речень, це: пропуски сполучників сурядності; заміна єднальних сполучників протиставними і навпаки; пропуски головних та другорядних членів речення; невлучне вживання дієслів щодо зображеної ситуації; помилки граматичного характеру: вживання однини замість множини іменника, дієслова і навпаки, неправильний вибір слів за лексичним значенням. (Н-д: Хлопчик читает (книжку), хлопчик смотлит (книжку), а дівчинка

малює. *Медведи* уклали мед, а пчілки увиділи *медведика* і начали *колоть*, і пчілки р*асстроились*.). Під час побудови складнопідрядних простих та багатокомпонентних речень діти припускалися таких помилок: це неправильне вживання сполучників підрядності або їх заміна; пропуск головних та другорядних членів речення, помилки під час зміни словоформи, невлучне вживання прийменників. Діти мають труднощі під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків, структуруванні мовленнєвої ситуації за сюжетним малюнком, що призводить до неправильної побудови зв'язного висловлювання. Не вміють в повній мірі застосовувати набуті знання для побудови речення. (Наприклад: Девочка дала (собаці) хлебушек тому, *щоб* собачка не кусалась. (*що* собака голодний). Весною, далеко-далеко на поле, где пасутся коровы, девочки решили прийти и сделать веночки. Стол надо, щоб туда всякие вещи слаживать, щоб заниматься *на* нем, а стул, щоб сидеть.).

Діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* під час розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень, найбільшу кількість помилок допустили в завданнях, які вимагали від дитини дати відповіді на питання без опори на малюнок, що говорить про дещо низький рівень вміння виконувати трансформацію та декодування конструкцій у більш зрозумілі, оперувати вербальною інформацією. Відповіді на питання дають простим реченням, або словосполученням. Вміють будувати складносурядні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції, і відчувають труднощі під час побудови складнопідрядних як простих, так і багатокомпонентних речень. Під час побудови речень із опорою на сюжетні малюнки діти відволікаються на другорядні сюжетні лінії, не можуть відразу визначити головне. Відповідь дають повільно, намагаючись правильно вимовити звуки, проговорити слова та граматично, структурно, синтаксично правильно оформити своє висловлювання. Внаслідок цього відбувається пропуск як головних так і другорядних членів речення; неправильне вживання прийменників та сполучників, які мають синтаксичне значення для розуміння і встановлення зв'язків між словами та частинами складного речення; помилки в послідовності слів у реченні, які не дають змоги дітям плавно викладати

свою думку, а отже речення з боку сприймаючого є незрозумілим. Діти мають труднощі в підборі слів з більш влучним лексичним значенням, що свідчить про дещо обмежений словник цих дітей. (Н-д: Мальчик смотлит книзку, а мальчик писет книзку, і дівчинка читає книзку. Дівчинка писет *на* книзке, девочка ісує … книзк*у*, а хлопчик дивиться книзку. Медведь начала спит в белоге, потому он хочет поспать, і медведі хочут поспать, і елки стоят.)

Діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* показали низький рівень розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень у завданнях, де треба було дати відповіді на запитання за змістом речення, що свідчить про несформованість у дітей вміння декодувати та робити трансформацію цих видів речень. Під час відповіді будували речення з неправильним порядком слів, використовували для пояснення смислу речення паралінгвістичні засоби спілкування, це вказує на низький рівень сформованості засобів мови. Будуючи складні синтаксичні конструкції, складнопідрядні прості і багатокомпонентні речення їм було важко побудувати програму складного висловлювання, а отже пов’язати дві або три частини складнопідрядного речення. Під час самостійної побудови речень на перший план виступає грубе порушення звукової, складової, лексико-граматичної сторін мовлення. Словниковий запас обмежений, діти часто використовують слова не за лексичним значенням. Відмічається велика кількість помилок граматичного характеру: під час відмінювання іменників за родами, відмінками; у вживанні дієслів минулого і теперішнього часу, в однині і множині; у префіксальному словотворенні; під час узгодження іменників із прикметниками у роді і числі; неправильне вживання займенників, сполучників, прийменників. (Н-д: Девоцка поливает, а эта девоцка (жест) чистить, а мацик копает. Солныско настало, и доздь посол, и цветоцек ласклывся. Покусать, игаться, потом посли. Миска посол мед кусать, а пцелы ай-ай-ай, и пцелы покусали миску.)

Таким чином, спостереження за усним мовленням дітей старшого дошкільного віку з ТПМ вказує на недосконаліть його синтаксичної будови, низький рівень сформованості таких ключових понять, як «слово» та «речення».

Діти відчувають труднощі щодо правильного вживання складних синтаксичних конструкцій в меншій мірі, складних багатокомпонентних речень у більшій. Допускають помилки у вираженні граматичних відношень, що регулюють норми координації підмета й присудка; помилки в оформленні висловлювання з граматичним значенням додаткових відношень; помилки, пов'язані з порушенням граматичних норм вираження відношень між словами. У дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* та дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (стерта) відмічаються незначні помилки формально-синтаксичного, семантико-синтаксичного характеру, у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* (середньої тяжкості) та *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторною алалії»* наявні грубі порушення під час побудови речень, як зі сторони формально-синтаксичного, так і семантико-синтаксичного аспектів речення.

Отже, у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ недостатньо сформовані: готовність до сприймання інформації, усвідомлення мети завдання, цілеспрямованої діяльності, вміння утримувати смисл мовленнєвої інструкції і контролювати свої дії, здатність довільно керувати своїми діями, вміння самостійно виконувати завдання за зразком. В основі порушень простих поширених і складних синтаксичних конструкцій лежить недостатній рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення відповідно до норми, несформованість семантичних полів; малий обсяг оперативної пам'яті; труднощі в актуалізації словника; недостатнє розуміння логічних зв'язків, недосконалість пізнавальної сфери, що виникає як вторинне виявлення у структурі дефекту дітей старшого віку з ТПМ, і вказують на необхідність проведення спеціального диференційованого навчання дітей побудови складних синтаксичних конструкцій різних видів, із урахуванням клінічного заключення дитини. Це свідчить про низький рівень розвитку у дітей із ТПМ мовного чуття, який в своїй основі має недостатню здатність цих дітей логічно міркувати на рівні мовлення.

Усе вищезазначене дає нам підстави для розробки спеціальної диференційованої методики навчання з формування складних синтаксичних конструкцій у зазначеної категорії дітей.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

На основі аналізу даних науково-теоретичної та методичної літератури з діагностування мовлення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, враховуючи сучасні уявлення лінгвістики, фізіології, психолінгвістики, загальної і спеціальної педагогіки та психології про речення – як основну одиницю мови і мовлення, враховуючи складну структуру мовленнєвої діяльності, онтогенез мовлення дітей, нами було розроблено методику дослідження стану сформованості складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, оцінні критерії, та загальні рівні виконання завдань методики.

Аналіз результатів констатувального дослідження показав, що основним контингентом груп для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ - є діти, які мають третій рівень недорозвинення мовлення. Основну групу дітей за клінічними заключеннями складають діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» – 47,5% від 120 дітей та діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» – 40% від 120 дітей, відповідно діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» складає 12,5% від 120 дітей.

Кількісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчив достатній рівень сформованості розуміння та середній рівень сформованості володіння дітьми з ТПМ складними синтаксичними конструкціями на відміну від дітей того ж віку з НМР.

За матеріалами дослідження виявлено чотири рівні стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей із ТПМ, зокрема: достатній рівень сформованості розуміння означених конструкцій, що підтверджено відповідними індексами групового стану сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій та відсотковою різницею індексів дітей із ТПМ і дітей із НМР – діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* 3,15 та відсоткова різниця 18%; *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* 3,13 та відсоткова різниця індексів 19%; діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* 2,93 та відсоткова різниця 24%. Середній і низький рівні

сформованості володіння цими конструкціями, що підтверджено індексами групового стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями та відсотковою різницею індексів, зокрема: *середній рівень* у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* 1,90 та відсоткова різниця індексів 48%; у дітей із «*ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* 1,96 та відсоткова різниця індексів 46%; низький рівень у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* 1,17 та відсоткова різниця індексів 68%. Відповідно діти з НМР показали високий рівень сформованості як розуміння так і володіння складними синтаксичними конструкціями, що підтверджено індексом групового стану сформованості розуміння цих конструкцій 3,86; індексом групового стану сформованості володіння цими конструкціями 3,64.

Відповідно до якісного аналізу результатів констатувального експерименту нами були виявлені та вивчені особливості синтаксичних порушень під час розуміння і побудови складних речень різного виду в дітей старшого дошкільного віку з ТПМ різного ґенезу, а саме: у дітей 1 групи - з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* переважно спостерігаються помилки лексико-граматичного, формально-синтаксичного характеру. Діти відчувають труднощі в актуалізації словника; роблять помилки під час словозміни, у словотворенні; не завжди розуміють смислові зв’язки між словами, декількома мовними ситуаціями в структурі складного речення; мають недостатній рівень сформованості трансформаційних операцій, який призводить до неправильного граматичного оформлення речення, порушення порядку слів або їх пропуску. У дітей 2 групи - з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* спостерігаються переважно помилки зі сторони лексико-морфологічної, формально-синтаксичної, семантичної організації речення його моторної реалізації. Діти доволі легко можуть побудувати програму вихідного висловлювання, але під час моторної реалізації, відволікаючись на правильну вимову звуків, слів, вибір влучного слова, гублять основну думку речення. Діти мають труднощі в актуалізації словника, допускають помилки у словозміні, під час словотвору, недостатньо розуміють семантичне значення прийменників, сполучників, що призводить до порушення семантичної організації речення. У них

дещо низький рівень трансформаційних операцій на рівні синтаксису. У дітей 3 групи з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* спостерігаються помилки зі сторони формально-синтаксичної, формально-семантичної, лексико-морфологічної організації речення. Діти мають труднощі під час побудови схеми (програми) вихідного висловлювання, його граматичного оформлення. Недостатній рівень сформованості активного словника позначається на обсягу побудованого речення. Низький рівень симультанного і сукцесивного аналізу і синтезу впливає на вміння дітей виконувати трансформаційні операції, структурувати мовні ситуації в одне ціле. Діти цієї групи недостатньо розуміють семантику сполучників сурядності та підрядності, що призводить до неправильного їх вживання під час побудови складних синтаксичних конструкцій або їх пропуску.

Отже, виникає необхідність у розробці корекційно-розвивальної методики з формування складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ і необхідність проведення спеціального диференційованого навчання дітей відповідно до заключень. Дана методика повинна будуватися з урахуванням: виявлених особливостей мовленнєвого розвитку дітей, їх лінгвістичних, психологічних механізмів; забезпечувати одночасне формування звукової, лексичної, морфологічної, синтаксичної сторін мовлення з подальшим застосуванням знань під час формування зв’язного контекстного мовлення, щоб забезпечити комунікативну спрямованість дитини.

РОЗДІЛ ІІІ
ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИХ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1. Обґрунтування методики формувального навчання.

В основу формування правильного усного мовлення дошкільників із ТПМ покладена така основна одиниця мови і мовлення, як речення, з урахуванням закономірностей його синтетичного й аналітичного розвитку [90]. За рівнем оволодіння ним логопед робить висновки про розвиток логічного мислення дитини й обсяг оперативної пам'яті, про сформованість навичок монологічного мовлення, практичне засвоєння нею лексики і граматики, тобто про мовно-мовленнєву готовність до свідомого вивчення усіх предметів шкільного циклу [102, с.63; 224, с.32].

Оскільки, у першому класі, починаючи з аналізу речення, дітей вводять у мовну дійсність, що становить систему кодів, призначених для усвідомлення, важливо, щоб діти ще до навчання в школі вміли використовувати всі граматичні одиниці – словосполучення та речення рідної мови. Однак, спостереження за усним мовленням дітей старшого дошкільного віку показують недосконалість його синтаксичної будови.

Дані констатувального експерименту вказують на недостатню сформованість як глибинного, так і поверхневого синтаксування у дітей із ТПМ. Відчуваючи труднощі в мовних засобах вираження думки, дошкільники з ТПМ використовують у самостійному мовленні переважно прості, прості поширені, деякі види складних елементарних речень (складносурядних, складнопідрядних) із неправильним граматичним зв'язком слів, невлучним вибором і пропусками лексичних одиниць, що призводить до спотворення мисленнєвого змісту висловлювання. Поширення й стійкість цих порушень, відсутність їх спонтанної компенсації дають необхідність

розробки експериментальної диференційованої методики корекційно-методичного підходу, спрямованої на формування синтаксичної структури речення, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку.

Метою формувального експериментального навчання було розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, визначити психолого-педагогічні умови, що забезпечать успішну реалізацію поставлених завдань, можливість підвищення ефективності роботи з формування складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, що обумовило виконання *таких завдань*:

1. Розробити, теоретично обґрунтувати, апробувати зміст експериментальної методики корекційно-методичного підходу до навчання дошкільників старшого віку з ТПМ складних синтаксичних конструкцій.
2. Визначити психолого-педагогічні умови формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.
3. Вивчити стан і рівень сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ по закінченню формувального експерименту.

В основу розробленої методики формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ покладено такі теоретичні положення: про взаємозв'язок першої і другої сигнальної систем, умовно-рефлекторну основу засвоєння граматичної сторони мовлення, вироблення динамічного стереотипу під час зміни граматичних форм (П. Анохін, Б. Бернштейн, О. Іванова-Смоленського, М. Красногорський, І. Павлов, Б. Серебренніков, І. Сеченов та ін.), про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.), про складну структуру мовленнєвої діяльності, операції сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання, які являють собою багаторівневі процеси, що мають ієрархічно організовану структуру (Т. Ахутіна, Л. Виготський, Т. Візель, М. Вятютнєв, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович,

А. Шахнарович, М. Шеремет та ін.), сучасні лінгвістичні і психолінгвістичні уявлення про речення як найвищий рівень ієрархічної структури мови і мовлення (М. Алексєєва, Т. Ахутіна, А. Богуш, Л. Виготський, І. Вихованець, О. Гвоздєв, М. Жинкін, Н. Жукова, І. Зимня, К. Крутій, Ф. Сохін, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Феофанов, К. Шульжук, В. Ядешко та ін.); про структуру мовленнєвого дефекту в дітей із ТПМ та його вплив на формування мовної функціональної системи (Л. Андрусишина, Т. Ахутіна, Л. Виготський, М. Жинкін, Н. Жукова, І. Зимня, С. Конопляста, Р. Лалаєва, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); про онтогенез мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку і конкретно складних синтаксичних конструкцій у мовленнєвому розвитку (М. Алексєєва, А. Богуш, О. Гвоздєв, Н. Жукова, К. Крутій, О. Моісеєнко, Є. Соботович, Т. Сорочан, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Феофанов, В. Ядешко, В. Яшина та ін.); про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей із ТПМ (Н. Жукова, Н. Ільїна, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, Н. Манько, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Мікляєва, О. Моісеєнко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Такі вчені, як Г. Гаврилова, Г. Калашникова, О. Кузьмич, Г. Уханов, В. Шитов, Т. Шкарбан, К. Шульжук засвідчують, що складні багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції мають специфічні особливості та історично виникли на високому ступені розвитку мислення і мовлення [299, с.303-304]. А отже, оволодіння навичками побудови цих конструкцій повинно передбачати розвиток у дитини здатності аналізувати, узагальнювати, робити умовиводи, висувати припущення, обґрунтовувати власну думку, формувати оцінні судження, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, прогнозувати ймовірні зміни.

Відомо, що робота з формування граматичних навичок у школі ґрунтується на вивченні граматики й правопису, але в дошкільників із нормальним мовленнєвим розвитком вони формуються без опори на теоретичне усвідомлення мовленнєвих фактів, тобто діти користуються рідною мовою не як предметом наукового вивчення, а як засобом спілкування, засобом пізнання, унаслідок чого

вони практично засвоюють граматичну будову рідної мови. У дітей з ТПМ граматичні навички формуються під час корекційної роботи над лексико-граматичною стороною мовлення на протязі всього періоду навчання під керівництвом логопеда [1, 14, 21, 83, 84, 91, 109, 121].

Т. Ахутіна, Т. Візель, М. Жинкін, Н. Жукова, З. Ленів, О. Леонтьєв, Н. Манько, І. Марченко, Н. Мікляєва, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Фотекова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін. зазначають, що корекційна робота з даною категорією дітей повинна проводитися у двох аспектах: по-перше, у плані розвитку усного мовлення дитини, тобто навичок говоріння; і по-друге, у плані розуміння нею смислу повідомлень, які наявні в реченнях, тобто в аспекті формування навичок аудіювання (сприйняття й розуміння).

О. Лурія, Є. Соботович відмічають, що парадигматичними одиницями мовлення є: фонеми, морфеми, складова система слова, лексика, префікси, суфікси, певні словосполучення, речення тобто те, що характеризує мову. Ці одиниці взаємопов’язані синтагматично за принципом «лінійності», який не допускає взаємозаміни (у слові фонеми мають свій лінійний порядок, у реченні прийменник не може стояти перед дієсловом або прислівником) на відміну від парадигматичних. Парадигматичні відношення побудовані за симультанним принципом, а синтагматичні за сукцесивним принципом [142, с.392].

Є. Соботович зазначає, що під час процесу програмування власного висловлювання відбувається постійне оперування звуковим і словесним рядом – об'єднання слів у речення у відповідності з засвоєним фразовим стереотипом; використання слів у певних граматичних формах, що передбачає приєднання до їх звучання граматичних морфем відповідно до засвоєних граматичних стереотипів словозміни та словотворення. В процесі співвіднесення мовної програми з моторною відбувається оперування руховим рядом. Ці операції можливі тільки за умови збереженого сукцесивного синтезу. Під час розуміння мовлення необхідно одночасно враховувати і семантику включених слів; їх граматичне оформлення, а також їх послідовність, що забезпечується збереженістю симультанних синтезів (одночасне цілісне сприймання всіх частин) [221, с.16].

Формуючи граматично правильне мовлення дітей слід розрізняти роботу над його морфологічною і синтаксичною стороною. Морфологія вивчає граматичні властивості слова, його форми, синтаксис вивчає словосполучення і речення (М. Алексєєва, А. Богуш, Н. Жукова, І. Марченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, В. Яшина та ін.).

Отже, розробка експериментальної методики навчання дошкільників старшого віку з ТПМ складних синтаксичних конструкцій здійснювалась з урахуванням таких загальнодидактичних принципів виховання й навчання [6; 191, с.14-17]:

Структурно-системний принцип, згідно цього принципу, мовлення розглядається як системне утворення взаємопов'язаних елементів, об'єднаних у єдине ціле; *принцип комплексності* передбачає проведення корекційно-розвиваючого навчання за декількома напрямками: формування звуковимови, лексико-граматичної сторони мовлення, зв'язного мовлення; *принцип диференціації* полягає у диференційованому навчанні дітей відповідно за їхніми клінічними заключеннями, можливостями, проблемами, рівнем мовленнєвого розвитку та механізмом системної мовленнєвої недостатності. Згідно даного принципу відбувається об'єднання дітей у підгрупи та їх навчання; *принцип концентризму* передбачає розміщення мовленнєвого матеріалу в межах однієї лексичної теми незалежно від виду діяльності; *принцип послідовності* реалізується в логічній побудові процесу навчання від простого до складного, від відомого до невідомого; *принцип комунікативності,* згідно цього принципу, навчання організовується в природних для спілкування умовах або максимально наближених до них; *принцип мінімізації* передбачає відбір необхідного мінімуму мовленнєвого матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного), ситуацій і тем спілкування, які відповідають цілям, задачам і періодам кожного етапу корекційно-розвиваючого навчання; *принцип доступності* визначає необхідність відбору матеріалу у відповідності з віком, зоною актуального розвитку дитини, програмними вимогами навчання й виховання; *онтогенетичний принцип:* процес формування синтаксичної будови мови будується з урахуванням онтогенезу мовлення; *принцип активного*

протиставлення мовних одиниць застосовується під час формування лексичної, граматичної: морфологічної, синтаксичної та інших підсистем мови і полягає у протиставленні слів, граматичних форм, інтонаційного оформлення висловлювання. До того ж цей принцип лежить в основі оволодіння деякими типами синтаксичних конструкцій, наприклад, складносурядних елементарних і багатокомпонентних речень з протиставними сполучниками; *принцип свідомості* забезпечує формування «чуття мови» й мовних узагальнень; *принципи наочності, науковості, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу, виховного навчання* дозволяють правильно організувати процес корекційно-розвиваючого навчання.

Н. Жукова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Моісеєнко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, І. Чистякова, В. Ядешко, А. Ястребова та ін. зазначають, що використання старшими дошкільниками у своєму мовленні різних видів речень можливе за умови формування узагальнених способів побудови їх. Цей важливий етап у практичному оволодінні реченням пов’язаний із свідомим розрізненням та запам’ятовуванням дітьми моделей простих і складних, зокрема складнопідрядних речень, складних синтаксичних конструкцій, тобто з багаторазовим тренуванням у побудові речень, структурно однакових, але різних за лексичним складом. О. Гвоздєв стверджує, що сполучники сурядності та підрядності з'являються в мовленні дітей одночасно та засвоюються паралельно [59].

Відповідно до завдань дослідження була розроблена оригінальна *авторська* методика формування складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку, складних багатокомпонентних речень і представлена у формі корекційно-розвивального процесу поетапного формування усіх типів речень від простого до складного, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку. Процес створення спеціальної методики розроблено з урахуванням результатів констатувального експерименту, програмових вимог до мовлення старших дошкільників, науково-методичних принципів й напрямків корекції мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ. У методиці частково використані вправи та завдання з формування синтаксичної сторони мовлення, запропоновані у дослідженнях

Н. Жукової, Р. Лалаєвої, О. Мастюкової, О. Моісеєнко, Є. Соботович, Н. Теремкової, Л. Трофименко, І. Чистякової, Т. Філічевої.

Основними *напрямками* корекційно-розвививальої роботи з формування складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, синтаксичної сторони мовлення в цілому є практичне оволодіння розумінням й уживанням дошкільниками з ТПМ:

1) простих поширених, поширених однорідними членами речень;

2) складних елементарних – складносурядних, складнопідрядних;

3) складних багатокомпонентних: складносурядних, складнопідрядних; складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку.

Особливим завданням є формування навичок уживання всіх типів речень у висловлюваннях з урахуванням ситуації спілкування, конкретної мети, теми, співрозмовника тощо.

Відповідно до напрямків роботи ми визначили такі *етапи корекційної роботи:*

І – Пропедевтичний - етап навчання щодо формування складних синтаксичних конструкцій (наскрізний, базовий), спрямований на розуміння й володіння дітьми з ТПМ простими типами речень.

ІІ етап навчання – спрямований на розуміння і володіння дітьми з ТПМ:

а) складносурядними елементарними, багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями з безсполучниковим і сурядним зв'язком,

б) складнопідрядними елементарними, багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв'язку.

ІІІ етап навчання – спрямований на формування у дітей із ТПМ вміння виконувати складні синтаксичні трансформації речень.

В процесі формування синтаксичної структури речення ми спирались на зовнішні схеми, ідеограми, піктограми, блок-схеми.

Т. Ахутіна, Т. Візель, Р. Лалаєва, О. Лурія, О. Леонтьєв відмічають, що згідно теорії поетапного формування розумових дій під час навчання розгорнутого висловлювання на початкових етапах слід спиратися на різноманітні невербальні

опори: зовнішні схеми, ідеограми, тобто матеріалізувати процес побудови мовленнєвого висловлювання. Графічні схеми допомагають засобами значків і стрілок символізувати предмети і відношення між ними. Таким чином, графічна схема займає проміжне місце між матеріальною дією і мовленням. У подальшому вона інтеріорізується, тобто переноситься з зовнішнього плану дії у внутрішній, розумовий план, замінюється внутрішньою схемою висловлювання [127, с.183].

Тому особливого значення в корекційно-формувальній роботі з дітьми з ТПМ набуває навчання наочному моделюванню, яке допомагає зором уявити абстрактні поняття (звук, слово, речення), навчити працювати з ними (В. Балалаєва, Р. Лалаєва, О. Леонтьєв, Н. Манько, Н. Теремкова, І. Чистякова та ін.).

Головним завданням корекційно-формувального навчання було розробка та забезпечення реалізації необхідних *психолого-педагогічних умов* із метою досягнення позитивних результатів:

1. Вироблення у дітей мотивації, забезпечення емоційного фактору в навчальній діяльності; цільової установки щодо розуміння і використання різних типів речення у власному мовленні дітей, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку, а також навчання рідної мови в цілому.

2. Створення спеціальної методики формування складних синтаксичних конструкцій, відповідно до етапів навчання, через систему мовленнєвих вправ, які будуть впроваджуватися в навчальний процес на логопедичних заняттях і заняттях вихователя за завданнями логопеда.

3. Створення розвивального середовища, а саме:

- оснащення приміщень куточками зі спеціальним навчальним матеріалом для побудови означених видів речень (ігри, піктограми, схеми тощо). Навчальний матеріал змінювався відповідно до етапів роботи.

- забезпечення педагогів мультимедійними засобами навчання (*авторські* презентації, ігри, схеми, блок-схеми), що сприяли наочному моделюванню побудови складних синтаксичних конструкцій.

4. Утворення в ігровій, побутовій, трудовій, навчальній діяльності спеціальних ситуацій для побудови речень різного типу, складних синтаксичних конструкцій.

5. Забезпечення вживання усіх типів речень, складних синтаксичних конструкцій у мовленні педагогів.

Під час навчання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ складним синтаксичним конструкціям ми використовували в якості *засобів навчання*: спілкування дітей у різних напрямках діяльності – гра, праця; сприймання різних видів образотворчого мистецтва; зразки речень для відтворення; засіб аналогії; мовленнєві інструкції різної складності; питання; мовленнєві ігри; різні схеми блок-схеми, плани, моделі, піктограми, ідеограми, технічні засоби навчання (тренувальні вправи, у вигляді мультимедії, анімації); ознайомлення дітей із художньою літературою, довкіллям, природою; використання мовлення педагогів, як засобу впливу на мовлення дітей.

Основною формою організації формувального навчання були логопедичні заняття (*підгрупові заняття:* з формування лексико-граматичної будови мови, зв'язного мовлення, з підготовки до навчання грамоти; *індивідуальні заняття:* з формування звуковимови, граматичного, зв'язного мовлення, розвитку психічних процесів.) Окрім чітко регламентованих занять, робота проводилася під час організації спілкування дітей у різних видах діяльності (ігровій, побутовій, трудовій).

На заняттях із метою формування складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій використовувалися такі методи навчання: *словесні* (читання та розповідання художніх творів, розповідь педагога, бесіда, заучування напам'ять, переказ, опис з опорою чи буз опори на наочний матеріал, показ мовленнєвого зразка тощо); *наочні* (спостереження, екскурсії, розглядання картин, сюжетних, предметних малюнків, ілюстрацій, перегляд тематичних діафільмів, мультфільмів, тренувальних мультипрезентацій (анімація, схеми, блок-схеми), розглядання й опис натуральних предметів, іграшок, поетапно виконаних дій); *практичні* (репродуктивні: побудова словосполучень і речень за зразком,

доповнення речення словами-назвами малюнків, словами-діями, зображеними на малюнку, самостійний добір слів за змістом речення, самостійний добір малюнків за змістом, знаходження помилок під час побудови речення, виправлення помилок; продуктивні: перетворення деформованих речень, встановлення послідовності подій за серією сюжетних малюнків, самостійна побудова речень за дією, послідовно виконаними діями, за предметним, сюжетним малюнками, серією сюжетних малюнків, побудова речень у межах певної тематики (наприклад: професії, пори року, тварини тощо), побудова речень за початком, із поданих слів тощо).

Для засвоєння граматичних норм, одиниць, закономірностей, правил, форм у методиці передбачено використання таких *прийомів роботи*, як: запитання та варіювання в постановці їх; синонімічна заміна граматичних форм: словосполучень, речень; пояснення змісту значення граматичних форм; мовно-дидактичні ігри; граматичні вправи тощо; *методичних прийомів,* які спрямовані на формування синтаксичної структури речення: повторення фрази за логопедом; відповідь на питання; договорювання речення за логопедом; побудова речень за сюжетними малюнками; за схемами, блок-схемами, ідеограмами; побудова схеми речення; зміна інтонаційного малюнка висловлювання; виправлення деформованого речення. Використання різноманітних прийомів і методів роботи сприяє не тільки здійсненню диференційного підходу до корекції порушень синтаксичної структури висловлювання, але і формує інтерес дитини до знань, збільшує позитивну мотивацію.

Формувальний експеримент проводився на протязі 2009-2011 н.р. В ньому прийняли участь: 120 дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення третього рівня (30 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»; 40 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»; 9 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - експериментальні групи; і 18 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»; 17 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»; 6 дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - контрольні групи), які відвідували логопедичні групи ДНЗ № 576, № 250, у м. Києві, ДНЗ № 80, у м. Луганську.

3.2. Зміст та методика формувального етапу дослідження.

Методика формування складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ представлена системою навчальних і тренувальних вправ, завдань, ігор дібраних у межах найуживаніших лексичних тем у старшій групі для дітей із ТПМ, відповідно до кожного етапу навчання, до зазначених напрямків роботи.

Приступаючи до навчання ми визначили зміст корекційної роботи на логопедичних заняттях, послідовність методичних прийомів, а також методику занять у старшій групі. Навчання здійснювалось відповідно до вимог і етапів спеціальної програми навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

З метою забезпечення диференційованого підходу під час формування навичок розуміння і побудови складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій нам необхідно було розподілити дітей на підгрупи.

Відповідно до структури освітнього процесу і режимних моментів під час організації життєдіяльності дітей у сучасних вітчизняних дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу для дітей із ТПМ ми не могли забезпечити поділ дітей на три підгрупи за їх клінічними заключеннями, з огляду на це: до *першої підгрупи* ми віднесли дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*, дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія. (стертою, легкого ступеня)»*, у яких переважно порушена формально-синтаксична, лексико-морфологічна організація речення; до *другої підгрупи* ми віднесли дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія* (середнього ступеня)*»* і дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*, у яких порушена як формально-синтаксична, лексико-морфологічна, так, і формально-семантична організація речення.

До підгрупи входило 6 дітей. Саме при такій кількості дітей у логопеда є можливість приділити достатньо уваги кожній дитині.

Враховуючи різні механізми, що лежать в основі синтаксичних порушень і індивідуальні можливості дітей під час формування складних синтаксичних

конструкцій у роботі з дітьми *першої групи* використовувалася наочна опора лише на початкових етапах навчання і поступово переходили до самостійної побудови речень за уявленням, із дітьми *другої групи* наочну опору використовували протягом усього процесу навчання у поєднанні з самостійною побудовою речення.

Також здійснювали диференційований підбір завдань (з опорою на малюнки чи практичні дії, мультимедійну презентацію), враховували їх рівень складності в залежності від індивідуально-мовленнєвих можливостей дитини, використовували різну кількість і обсяг словесної інформації, яку повинна засвоїти дитина (у першій підгрупі кількість і обсяг завдань більший, ніж у другій підгрупі). Забезпечували сумісну діяльність дітей із однаковими та різними клінічними заключеннями у межах однієї підгрупи, двох підгруп: наприклад, коли дитина з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» самостійно будує складне речення, а дитина з моторною алалією це речення повторює, і навпаки. Наявність, у дітей другої підгрупи особливостей формально-семантичної, смислової організації речення, передбачала використання в процесі роботи завдань на структурування немовленнєвої ситуації; особливостей формально-синтаксичної, структурної організації речення - використання зовнішніх наочних опор, схем, блок-схем тощо.

Корекційно-формувальну роботу ми проводили за усіма напрямками мовленнєвої діяльності, з метою забезпечення розвитку складових компонентів мовленнєвої системи в цілому:

Навчання включало в себе *три етапи* корекційної роботи: *пропедевтичний етап навчання* (наскрізний, базовий) і *другий етап навчання* проводили послідовно-паралельно, а *третій етап навчання* - як самостійний. Для кожного з етапів означили тривалість, а також зміст і обсяг навчального матеріалу. Логопедичну роботу з формування синтаксичної сторони мовлення ми будували відповідно до вимог програми корекційного виховання та навчання дітей старшої групи, до завдань та змісту трьох періодів корекційного навчання. Навчальний матеріал ми підбирали з поступовим ускладненням й розподіляли за лексичними темами (тематичним планом), враховували визначені загально дидактичні принципи виховання і навчання дітей дошкільного віку. Під час підготовки лексико-

граматичних занять (відповідно до тематичного і календарного планів навчання) ми ретельно підбирали лексичні і граматичні (морфологічні, синтаксичні) одиниці, які повинні засвоїти діти старшого дошкільного віку.

Під час реалізації корекційно-формувального навчання ми враховували педагогічні й психологічні передумови, які є основою розуміння і вживання складних синтаксичних конструкцій, а саме:

1) Формування мовленнєвих умінь та навичок під час побудови простого, простого поширеного речень; побудови різних видів складного речення;

2) поступове ускладнення синтаксичної конструкції;

3) чергування та варіативність вправ; використання різних видів опор (наочних, словесних, графічних), ігрових прийомів з метою переносу і практичної реалізації набутих знань у нових мовленнєвих ситуаціях, формуючи динамічний стереотип на певну граматичну категорію, синтаксичну конструкцію;

4) діалогічна форма навчання забезпечує розвиток самостійності і творчої активності дитини;

5) розвиток наочно-образного, логічного, вербального мислення, аналітико-синтетичної діяльності, сукцесивного і симультанного аналізу, синтезу.

6) розвиток просторово-часових уявлень і відношень; причинно-наслідкових зв’язків, оперативної пам’яті, сприймання, довільної уваги.

7) розвиток контролю на синтаксичному рівні, «чуття мови».

І - пропедевтичний – етап навчання (наскрізний, базовий) щодо формування складних синтаксичних конструкцій: (на протязі місяців: вересень – березень).

Метою нашого пропедевтичного етапу навчання було формування навичок розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ простими типами речень.

Завдання та етапи навчання, методика формування навичок розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ простими видами речень подано в додатку Д.

ІІ етап навчання: формування розуміння та побудови складних (елементарних, багатокомпонентних) речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку (на протязі місяців: грудень – березень)

Метою нашого основного етапу навчання було – формування розуміння і володіння дітьми з ТПМ складними (елементарними, багатокомпонентними) реченнями, складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв’язку.

Завдання другого етапу навчання:

1. Формувати навички розуміння складносурядних, складнопідрядних елементарних і багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними видам зв’язку за питаннями, демонстрацією дій, за малюнком, моделлю, графічною схемою.
2. Формувати навички встановлювати зв’язок між словами у складному елементарному і багатокомпонентному реченнях у складних синтаксичних конструкціях із різними видами зв’язку за допомогою запитань (словесний аналіз речення).
3. Вчити дітей будувати складносурядні елементарні, багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції із безсполучниковим і сурядним зв’язком;
4. Вчити дітей будувати складнопідрядні елементарні речення причини, мети, наслідку, умови, порівняння; складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю, з послідовною підрядністю; із безсполучниковим підрядним; із сурядним і підрядним; із підрядним і сурядним зв'язками.
5. Закріплювати навички вживання цих конструкцій в самостійному мовленні дітей із ТПМ;

Під час другого етапу навчання вводили в мовлення дітей складносурядні, складнопідрядні елементарні й багатокомпонентні речення, складні синтаксичні конструкції з різними типами зв’язку. Вчили дітей розуміти граматичне значення складного речення в цілому, яке полягає у встановленні відношення між його частинами: темпоральні, протиставні, об’єктивні, атрибутивні, часові, причинові, цільові, умовні. Розуміти значення сполучників сурядності та підрядності.

Збагачували мовлення дітей синтаксичними конструкціями різного рівня складності на матеріалі, що тісно пов'язаний з навчальною, ігровою, мисленєвою діяльністю дошкільників, їх спостереженнями за навколишнім світом. Роботу над формуванням елементарного, багатокомпонентного речень, складних синтаксичних конструкцій проводили послідовно-паралельно, що давало змогу дітям простежити наступність у формуванні складного речення «від простого до складного».

Підводили дітей до розуміння, що «*велике речення*» – це таке речення, яке утворене з декількох маленьких речень, які слід грамотно поєднувати (пов'язувати) одне з одним за допомогою різних маленьких слів-помічників.

Дитині важко пояснити значення терміну «сполучник», тому в запропонованих іграх і вправах воно замінюється словосполученням «єднальне слово». Це словосполучення лише вказує на функцію сполучників у реченні, не називаючи їх конкретного значення (єднальний, протиставний, розділовий). Будуючи в ході ігор складносурядні (елементарні, багатокомпонентні) речення, дошкільник вчиться розрізняти семантичне і синтаксичне значення сполучників, спираючись на інтуїцію (мовне чуття).

Під час розуміння і навчання дітей правильної синтаксичної і граматичної побудови складного речення ми на перших етапах роботи від дітей вимагали тільки промовляння другої частини складного речення, яка є відповіддю на поставлене питання. В подальшому складне речення промовляється в цілому. Логопед слідкував за правильним синтаксичним та граматичним оформленням усього речення.

Логопедичну роботу над складним реченням ми починали з формування навичок розуміння і побудови складносурядного елементарного, багатокомпонентного речення, а потім переходили до побудови складнопідрядного елементарного, багатокомпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку. Основним методичним прийомом було моделювання речення з опорою на графічні схеми, блок-схеми.

Використовуючи даного типу графічні схеми, блок-схеми, дітям наочно показуємо, структуру складного речення, записуємо «єднальні слова», які більшість

дошкільників старшого віку можуть прочитати самостійно. В частинках складної схеми можна записати речення за допомогою ілюстративно-графічної або графічної схеми двох і більше простих речень та робити відповідний структурний аналіз речення за допомогою питальної форми навчання, методика якого розкрита в початковому етапі навчання.

Під час навчання та закріплення граматичних навичок побудови складних синтаксичних конструкцій ми використовували дидактичні ігри та вправи. Діти, захоплені ігровою ситуацією, непомітно розв'язували дидактичні завдання, удосконалювали вміння будувати прості й складні речення.

Великого значення під час розуміння й побудови складного речення набуває роль *просодичний маркер*, а саме встановлення інтонаційного акценту на певну структурну частину складного речення, складних синтаксичних конструкцій, у якій міститься головна його думка, або виділення певного сполучника сурядності, чи підрядності, в яких відображено семантичну ознаку зв'язків складного речення.

Під час розуміння і побудови складних речень нами були використані такі *методи і прийоми*: *словесні* (мовленнєвий зразок, повторення речення, пояснення, вказівка (роз'яснення), оцінка дитячого мовлення, запитання); *наочні* (показ ілюстративного матеріалу з метою моделювання складних речень з опорою на – дії, серію сюжетних малюнків, сюжетний малюнок, графічні схеми, блок-схеми); *ігрові* (ігри, ігрові вправи, завдання, вікторини, мовленнєві ситуації).

Формування навичок побудови різних видів складного речення ми здійснювали під час логопедичних підгрупових занять: з підготовки до навчання грамоти (1 раз на тиждень: грудень-березень); лексико-граматичних (1 раз на тиждень: вересень-березень); індивідуальних (щоденно); занять вихователів (вересень - березень).

Поточна перевірка знань здійснювалась під час занять із розвитку зв'язного мовлення (1 раз на тиждень) на яких діти застосовували набуті знання, вміння та навички, будували прості і складні речення та поєднували їх у розповідь за сюжетним малюнком, серією сюжетних малюнків, розповідь-опис, розповідь із опорою на піктограму; під час побудови бесіди, діалогу.

а) Навчання розуміння і побудови складносурядних (елементарних, багатокомпонентних) речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку

Етапи роботи:

1. Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з єднальним сполучником *«і»*.
2. Формування навичок розуміння й побудови складносурядного багатокомпонентного речення з єднальними сполучниками*:*
   а) речення, які виражають одночасність дій;
   б) речення, які виражають послідовність дій;
   в) речення, які виражають причинно-наслідкову залежність.
3. Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із сурядним і безсполучниковим зв'язком.
4. Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з протиставним (зіставним) сполучником *«а».*
5. Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з протиставним сполучником *«але».*
6. Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з протиставним сполучником *«або»*.
7. Формування навичок розуміння й побудови складносурядних багатокомпонентних речень:
   а) із єднально-зіставними сполучниками;
   б) із протиставно-єднальними сполучниками.
8. Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із безсполучниковим і сурядним зв'язками.

1 Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з єднальним сполучником «і»

За основу брали гру *«Знайди та поєднай пару»*

Мета гри: познайомити дітей із прийомом поєднування двох простих речень в складне, сполучником «і», вправляти в умінні розуміти зміст утвореного складного речення, розвивати плануючу функцію мовлення.

Хід гри: дітям пропонували розглянути малюнки та скласти відповідні прості речення за ними. Далі звертали увагу дітей на те, що у кожного малюнка є своя пара, яку слід підібрати та зв'язати між собою вузликом. Утворилось одне велике речення, яке складається з двох частин – простих речень, а вузлик виступає в цьому реченні єднальним словом «і». Потім пропонуємо дітям скласти велике речення за двома цими малюнками.

Наприклад: *І* дівчинка читає книжку, *і* хлопчик читає книжку.

Далі пропонуємо дітям записати це речення за допомогою графічної схеми, яку використовуємо для складносурядного речення.

Далі формували вміння дітей розуміти зміст речень, виконуючи його структурний аналіз за допомогою питань. Хто читає книжку? (дівчинка і хлопчик). Що роблять дівчинка і хлопчик? (читають). Що читають дівчинка і хлопчик? (книжку).

За допомогою гри: *«Сонячні зайчики»*, вчимо дітей самостійно будувати складносурядне речення зі *сполучником «і»*, у якому вже є перша його частина: «Сонечко прокинулося, *і...*». Далі дітям ми пропонували розглянути круглі сонячні зайчики та розповісти, що на них зображено. Потім розкладаючи їх на промінці сонця, діти складали велике речення, записували його графічну схему за допомогою кольорових смужок, відповідали на питання логопеда, аналізуючи зміст речення.

Після того, як діти навчились складати речення даного типу за допомогою опорних ілюстративно-графічних схем та записувати за допомогою графічних схем, ми переходили до самостійного складання цих речень за сюжетними малюнками, графічними схемами, підбирали схему до відповідного малюнка.

2 *Формування навичок розуміння й побудови складносурядного багатокомпонентного речення з єднальними сполучниками*

а) Спочатку вчили дітей будувати складносурядні багатокомпонентні речення, які *виражають одночасність дій*. Наприклад: Мама читає книжку, *і* тато читає книжку, *і* донька читає книжку.

Формування побудови даного типу речень проводили:

- з опорою на одночасну демонстрацію дій;

- три сюжетних малюнки, які відображають одночасність дій;

- за одним сюжетним малюнком;

- з опорою на графічну модель.

Побудова складносурядного багатокомпонентного речення з опорою на одночасну демонстрацію дій. Логопед викликав трьох дітей просив виконати однакові дії, решта дітей будували речення за демонстрацією дій.

Наприклад: «Наталка *поливає* квіти, *і* Сергійко *поливає* квіти, *і* Оленка *поливає* квіти. Максим *грається* машинкою, *і* Артем *грається* машинкою, *і* Гліб грається машинкою».

Побудова складносурядного багатокомпонентного речення з опорою на три сюжетних малюнки, які відображають одночасність дій.

Модифікований варіант гри: *«Знайди та поєднай пару»* Дітям пропонуємо розглянути три малюнки, придумати за кожним із них просте речення, інтонаційно підкреслюючи однорідні дії, сполучні слова, а потім за допомогою «єднального слова» «і» поєднати їх в одне велике речення та викласти його ілюстративно-графічну, графічну схеми. Провести структурний аналіз.

Наприклад: 1-й малюнок «Дівчинка *читає* книжку», 2-й малюнок «Хлопчик *читає книжку», 3-й малюнок «Дідусь читає кн*ижку».

Речення: Дівчинка *читає* книжку, *і* хлопчик *читає* книжку, *і* дідусь *читає* книжку. *Структурний аналіз:* Хто читає книжку? Що вони роблять? Що читають?

Потім пропонували побудувати речення за одним сюжетним малюнком на якому відображено одночасність дій трьох різних предметів, живих істот.

Наприклад: Пірамідка *стоїть* на полиці, *і* ваза *стоїть* на полиці, *і* кубик *стоїть* на полиці.

На заключному етапі діти будують речення з опорою на ілюстративно-графічну, графічну схеми.

Рекомендовані ігри: на розуміння змісту цього типу речень *«Покажіть малюнок, про який я розповіла», «Побудуйте речення за малюнком», «Що спільного?»* (Дерева ростуть у лісі, *і* кущі ростуть у лісі, *і* гриби ростуть у лісі.).

б) Далі вчили дітей будувати складносурядні багатокомпонентні речення, які виражають послідовність дій, подій, явищ, станів за тим же алгоритмом, що і попереднє речення.

Роботу проводили з опорою на гру: *«Розкажи про все по черзі»*.

Мета: вчити розуміти і будувати складносурядне багатокомпонентне речення з єднальним сполучником «і», яке виражає послідовність подій, явищ, станів; за трьома сюжетними малюнками. Розвивати плануючу (програмуючу) функцію мовлення, вербальне мислення, оперативну пам'ять. Інструкція: діти уважно розгляньте три послідовно розташовані малюнки, складіть за ними прості речення, з’єднайте речення єднальним словом «і», побудуйте складне речення.

Наприклад: 1-й малюнок «Зимовий день», 2-й малюнок «Діти на вулиці», 3-й малюнок «Взяли з собою санки, лижі».

Речення: Був гарний зимовий день, *і* діти вирішили піти покататися, *і* взяли з собою санки і лижі. *Структурний аналіз:* Який був день? Хто пішов кататися? Що з собою взяли діти? *Викладання:* ілюстративно-графічної, графічної схеми.

Розуміння даного типу речень ми проводили, шляхом підбору предметних, сюжетних малюнків до прочитаного речення; закінчення речення за поданим початком, відповіді на питання за змістом речення, забезпечуючи таким чином розвиток симультанного аналізу і синтезу.

в) Потім вчили дітей будувати речення*, які виражають причинно-наслідкову залежність між діями, подіями, явищами, станами*.

Наприклад: Насунула хмара, *і* вдарив грім, *і* пішов дощ.

З цією метою ми використовували модифікований варіант гри: *«Сонячні зайчики»*. Просили дітей побудувати речення за трьома сюжетними малюнками, у якому один із малюнків незмінний «Сонечко прокинулось».

Наприклад: «Сонечко прокинулось, *і* заспівав півник, *і* пташки почали будувати гніздечко*, і*… .»

Потім викладали його ілюстративно-графічну, графічну схему. Проводили структурний аналіз на розуміння змісту речення: Що прокинулось? Хто заспівав? Що почали будувати пташки?

Також цей вид речення ми формували, під час екскурсій, спостережень дітей за змінами, явищами, станами, які відбуваються в природі. В цьому випадку побудова речень проходила в природних умовах в контекстному мовленні.

3 Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із сурядним і безсполучниковим зв'язком

Формування розуміння і побудови складних синтаксичних конструкцій із безсполучниковим і сурядним зв'язком *«…, …,і …»* ми здійснювали з опорою на блок - схеми, сюжетний малюнок, ілюстративно-графічну, графічну схеми.

Наприклад: Пригріло сонечко, розквітли квіти, *і* бджоли почали збирати нектар. Прийшла осінь, подув холодний вітер, *і* стало холодно.

Після того, як діти самостійно навчились будувати і записувати речення даного типу за допомогою опорних ілюстративно-графічних, графічних схем, за двома – трьома сюжетними малюнками, одним сюжетним малюнком, підбирати схему до відповідного малюнка, ми переходили до складання наступного виду речень.

4 Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з протиставним (зіставним) сполучником «а»

Роботу над *складносурядними реченнями з протиставними сполучниками «а», «але», «або»* ми розпочинали зі сполучника «а».

Оскільки під час побудови цього виду речень у дітей повинні бути сформовані антонімічні явища, ми проводили роботу над розумінням і вживанням слів-антонімів, шляхом введення їх у контекст складносурядного речення з протиставним сполучником «а».

Цю роботу ми проводили під час занять:

- *з лексико-граматичної сторони мовлення* відповідно до лексичної теми (Наприклад: лексична тема «Фрукти» (Яблуко солодке, а лимон кислий. Сливи ростуть на сливі, а вишні ростуть на вишні), «Фрукти-овочі» (Яблука ростуть на яблуні, а помідори ростуть на городі.); «Посуд» (в чашку наливають, а з чашки виливають; на сковороді жарять, а в каструлі варять тощо); «Професії» (Лікар *лікує* людей, а вчитель *учить* дітей. Перукарю потрібні *ножиці*, а художнику *фарби, олівці і папір*); «Пори року» (Взимку *холодно*, а влітку *спекотно*. Взимку падає *сніг*, а влітку іде *дощ*. Восени птахи *від*літають *в* теплі краї, а весною *при*літають *з* теплих країв.);

- *занять із зв'язного мовлення*, на яких знаходили протилежні за значенням слова в літературних творах та звертали на них увагу дітей (*лагідна* донька, але *зла* мачуха, півник *працює, а* мишенята *граються*), також під час опису предметів, при складанні оповідань особливо за серією малюнків, відгадуванні загадок (*Вдень* по небу гуляє, а *вночі* відпочиває. (сонце); *Коло* вуха – завірюха, а *у* вісі – ярмарок.(бджоли і вулик), під час роботи над прислів'ям (*Нема* товариша – шукай, а *знайшов* – бережи; Сім раз - *відмір*, а один раз – *відріж*.).

Ігри з формування даного типу речень:

На наступних заняттях ми пропонували дітям пограти в гру: *«Доповни речення словом»*, з метою правильної побудови складнопідрядного елементарного речення зі сполучником «а» з опорою на наочність та без неї. Логопед розпочинав речення, виділяючи голосом сполучник, а діти доповнювали його. (Логопед: «Дівчинка *посадила* дерево*, а...* - дитина: «*а* хлопчик *полив* дерево. Дерева в лісі ростуть товсті й … . Ми збирали сливи солодкі й … . Ставки бувають глибокі й … . У лисички лисенята, а у зайчихи … . Дуб це дерево, а ромашка - … .»). Далі діти називали протилежні слова.

Також ми використовували *гру: «Протилежності»*. Слова в цій грі протиставлялися за діями, ознаками, якостями предметів зображених на двох половинках пазлів (Дівчинка піднімається сходами, а хлопчик спускається сходами.). Дітей просили, з'єднати дві половинки пазлів, які є частинками

складного речення, та скласти за сюжетними малюнками речення з сполучником «а».

Потім пропонували дітям записати це речення за допомогою кольорових смужок та графічної схеми і поетапно проаналізувати його за питаннями логопеда.

Для самостійного складання речень даного типу пропонували пограти в такі ігри, як «Годинник».

Вправляли дітей в умінні знаходити речення з єднальним словом «а» в якутській народній казці «Як білка і заєць одне одного не впізнали».

Розуміння змісту цих конструкцій ми формували не лише, шляхом відтворення речень, структурного їх аналізу, відгадуванні загадок, під час роботи над прислів'ями, казками, віршами, а й під час виконання різноманітних доручень, прохань, завдань за словесною інструкцією.

Наприклад: Сашко, принеси мені будь-ласка зошит, *а* Софійка - олівці. Сергійко, намалюй *жовтим* олівцем *сонечко, а зеленим* олівцем намалюй *травичку*.

Розуміння логіко-граматичних порівняльних конструкцій типу: *Праворуч* від Іванка стоїть Сергійко, *а ліворуч* від Іванка – Мишко. Розкажи, хто в якій сорочці. *Марійка* вища за Іринку, а *Іринка* вища за Катрусю. Хто з них найвищий? А хто найнижчий?

5 Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з протиставним сполучником «але»

Формуючи *вміння дітей будувати складносурядні елементарні речення з протиставним сполучником «але»,* ми вчили їх протиставляти не одиничні дії, ознаки, якості предметів, а протиставляти певні явища, події, обставини навколишньої дійсності. З цією метою, дітей вчили спостерігати за явищами природи; вчинками людей; поведінкою тварин під час читання казок, віршів, розповідей; відгадуванні загадок тощо.

- *У літературних творах, казках.* Наприклад: Небо було чистим, *але* раптом пішов дощ. Попелюшка дуже хотіла поїхати на бал, *але* зла мачуха не пустила її. Півник попросив мишенят обмолотити колосок, *але* Круть та Верть пішли гратися в

довгої лози. Коза наказала козенятам нікому не відчиняти двері, *але* козенята не послухали своєї мами.

- *Під час відгадування загадок:* «Круглий – круглий. Ніг не має, *але* високо стрибає.» (М'яч)

Під час роботи над змістом казок, віршів, оповідань, під час їх переказу слідкуємо за тим, щоб діти розуміли та відтворювали смисл цих речень, синтаксично та граматично правильно повторювали їх, вживали в повсякденному мовленні, тобто робили синонімічний перенос відповідно до схожої ситуації.

Потім вчили дітей самостійно складати даного типу речення за сюжетними малюнками, робити графічно-схематичний та структурний аналіз цих речень.

6 Формування навичок розуміння й побудови складносурядного елементарного речення з розділовим сполучником «або»

Навчаючи дітей вмінню будувати даний тип речень, ми використовували вправи творчого (продуктивного) характеру. Вчили дітей вибирати за смислом речення подію із декількох альтернатив.

Під час роботи використовували таку ігрову вправу: *«Я почну, а ти продовжуй»*. Пропонували дітям розглянути пару сюжетних малюнків і побудувати складне речення із розділовим словом *«або»*.

Наприклад: 1-й малюнок: «Діти у садочку граються іграшками – (далі продовжують діти), *або* вони малюють олівцями».

Потім вчили дітей самостійно складати даного типу речення за сюжетними малюнками, робити графічно-схематичний та словесний аналіз цих речень.

Для побудови складносурядного речення і самостійного підбору відповідного сполучника сурядності ми використовували такі дидактичні ігри та ігрові вправи, як: «Склади пазли», «З'єднай мильні кульки», «Паровози їдуть» [284], ігрова вправа: «Я почну, а ти продовжуй» (Тато читав книгу - (далі продовжують діти), *а* діти уважно його слухали); Пройшов дощ...- діти спираючись на сюжетний малюнок доповнюють – , *і* діти пішли збирати гриби у ліс. Мама сказала Маші вивчити уроки... – , *але* Маша пішла гуляти на вулицю.), «Так чи ні?». Вчимо підбирати відповідні графічні схеми з потрібним сполучником.

7 Формування навичок розуміння й побудови складносурядних багатокомпонентних речень

а) із єднально-зіставними (протиставними) сполучниками

Роботу з формування розуміння й побудови складносурядних багатокомпонентних речень із єднально-зіставними сполучниками *«…, і …, а … .», «…, і ..., але ….»* ми проводили лише після того, як були сформовані у дітей навички розуміння й побудови складносурядних елементарних речень із сполучниками «і», «а», «але», «або». Вона передбачала актуалізацію, підсумок знань дітей із попередньо проведеної роботи.

Роботу проводили під час лексико-граматичних занять, згідно лексичних тем, шляхом порівняння, зіставлення предметів за однією та декількома ознаками:

Наприклад: *«Фрукти»* (Лимон *жовтий*, *і* яблуко *жовте*, *а* слива *синя*. Слива *овальна*, *і* лимон *овальний*, *а* яблуко *кругле*.), *«Фрукти – овочі»* (*Яблука* ростуть в *садку*, *і груші* ростуть в *садку*, *а огірки* ростуть на *городі*.), *«Пори року»* (Восени *іде* дощ, *і* весною *іде* дощ, *а* взимку *падає* сніг.), *«Професії»* (*Кравчині* потрібні *ножиці*, *і перукарю* потрібні *ножиці*, *а вчителю* потрібні *книжки*.), «Транспорт» (Машина *їде* по *дорозі*, *і* автобус *їде* по *дорозі*, *а* літак *летить* у *небі*.) тощо.

Побудову цих речень ми здійснювали також з опорою на:

- демонстрацію дій;

- з опорою на сюжетні малюнки з попередньо прочитаних казок;

- під час придумування загадок;

- з опорою на графічні схеми, ідеограми;

- під час гри: *«Що спільне, а що відмінне»*.

Роботу над розумінням даного виду речень ми здійснювали, шляхом:

- вибору відповідного сюжетного малюнку (предметних малюнків) з декількох альтернативних до змісту речень;

- відповіді на питання за змістом речення (структурний аналіз);

- придумування кінцівки речення (з опорою на наочність та без такої), що забезпечувало *розвиток симультанного аналізу і синтезу*.

б) із протиставно-єднальними сполучниками

Роботу з формування навичок розуміння й побудови складносурядних багатокомпонентних речень із протиставно-єднальними сполучниками *«…, а …, і … .», «…, але ..., і … .»* ми проводили за алгоритмом побудови попереднього виду речень, але наочний матеріал підбирали і розташовували таким чином, щоб спочатку діти були вимушені, шляхом зіставлення предметів, подій, явищ, поєднати два простих речення протиставними сполучниками «а», «але», а третє просте речення з'єднати сурядним сполучником «і».

Наприклад: Дівчинка намалювала квітку, *а* хлопчик прочитав книжку, *і* вчителька похвалила дітей. Сашко загоряв на пляжі, *але* сонце припікало все сильніше, *і* Сашкові стало погано.

Побудову даного виду речень ми здійснювали за наочною ситуацією (театралізована діяльність, ігрова діяльність). Наприклад: під час гри: «Лікарня», ми демонструємо таку ситуацію – «лікар хоче зробити ляльці укол; лялька плаче; лікар заспокоює ляльку». Діти відтворюють сюжет наочної ситуації, будуючи речення: «Лікар хотів зробити дівчинці укол, але вона заплакала, і лікар почав заспокоювати дівчинку». Під час гри: «Магазин» - демонструємо таку наочну ситуацію, як: «Покупець хотів купити банани; в магазині бананів немає; покупець засмучується.» Діти будують речення: «Покупець хотів купити банани, але їх в магазині не було, і він дуже засмутився.»

Будували речення за трьома сюжетними малюнками: 1-й малюнок «Хлопчик будує корабель з піску», 2-й малюнок «Пішов дощ», 3-й малюнок «Корабель розмило водою». Діти будують речення: «Хлопчик будував корабель з піску, але раптом пішов сильний дощ, і корабель розмило водою».

8 Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із безсполучниковим і сурядним зв'язком

Роботу над розумінням і побудовою складних синтаксичних конструкцій із безсполучниковим і сурядним зв'язком *«… , … , а (але) …»* ми проводили паралельно з побудовою елементарних і багатокомпонентних складносурядних речень із тими ж сполучниками, з опорою на демонстрацію дій, на сюжетний малюнок, графічну схему, блок-схему тощо.

Наприклад: Лев лежить і ричить**,** змія повзе, *а* павук спускається з дерева. Книжку поставимо на полицю, ручку покладемо на стіл, *а* в альбомі будемо малювати.

Після того, як діти навчилися будувати елементарні і багатокомпонентні складносурядні речення, складні синтаксичні конструкції із безсполучниковим сурядним зв'язком, ми приступили до формування у дітей навичок розуміння й побудови речень більш вищого рівня, а саме: складнопідрядних елементарних і багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій з підрядним і сурядним зв'язком.

б) Навчання розуміння і побудови складнопідрядних елементарних, складнопідрядних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку

Етапи роботи:

1. Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного елементарного *речення причини.*
2. Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного *речення наслідку* .
3. Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного *речення з підрядними мети*.
4. Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного *речення з підрядними часу та умови.*
5. Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного *речення з підрядними порівняння*.
6. Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного багатокомпонентного речення:
   а) з однорідною супідрядністю;
   б) з послідовною підрядністю.
7. Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій з різними типами зв'язку:
   а) з підрядним і безсполучниковим, безсполучниковим і підрядним

зв’язком;

б) з сурядним і підрядним зв’язками;

в) з підрядним і сурядним зв’язками.

На подальших заняттях знайомили дітей із складнопідрядними елементарними і багатокомпонентними реченнями*: причини, наслідку, мети, часу*, *умови*, складними синтаксичними конструкціями з безсполучниковим і підрядним, сурядним і підрядним, підрядним і сурядним зв'язками. Вчили розуміти, будувати та користуватися цими конструкціями в самостійному мовленні.

1 Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного елементарного речення причини.

Ми розпочинали з складнопідрядного речення причини, яке вказує на причину дії, про яку говориться в головному реченні, і відповідає на питання: *чому? З якої причини? Через що?* Це обґрунтовано тим, що діти в цьому віці є «Чомусиками», які цікавляться причиною того чи іншого явища, події, дії, вчинків людей тощо, прагнуть пояснити їх. Ці речення є природно близькими для розуміння їх дітьми. Вікова та психологічна зацікавленість, невимушеність у процесі формування і користування цими конструкціями, на наш погляд, будуть допомагати нам під час вирішення поставленого завдання.

1 Вчимо дітей розуміти, відповідати і самим ставити питання типу: чому? З якої причини? Через що?

2 Вправляємо дітей в умінні будувати складне речення за наочністю, де є чітка причина і наслідок. З цією метою використовуємо пари сюжетних малюнків. Наприклад: 1-й малюнок: «Діти побігли додому, тому що (2-й малюнок) пішов дощ.»

3 Далі пропонуємо дітям пограти в гру-вікторину: *«Чомусики-Томусики»*.

Мета гри: Вчити дітей правильно розуміти, відповідати на питання «Чому?», будувати складнопідрядне речення з підрядними причини, розуміти значення єднального слова *«тому що»* і правильно з’єднувати частинки цього речення, спираючись на зразок логопеда; сюжетний малюнок; серію двох послідовно пов’язаних між собою сюжетних малюнків.

Хід гри: На початку гри, для кращого розуміння побудови даного типу речення, логопед пропонує дітям запитати у нього про те, що їх найбільше цікавить, використовуючи питання *«Чому?»*. Запитання спонукає дитину до усвідомлення реальних причинних відношень, до побудови складнопідрядного речення цього типу й усвідомлення суто граматичного значення причинових відношень**.** Таким чином, діти невимушено для себе задають питання, які і є першою частинкою складного речення. Логопеду лише залишається якомога точніше відповісти на поставлене дитиною запитання і показати, як слід будувати другу частинку складного речення, яка є логічним продовженням першої. Якщо дитині було важко придумати питання, ми використовували з метою допомоги власний зразок питання і відповіді на нього, або пропонували задати питання за певним сюжетним малюнком. Наприклад: дитина запитує: «Чому вранці співає півник?», логопед відповідає: «Тому, що прокинулося сонечко.», «Чому птахи літають? – Тому що птахи мають крила».

Для більшого зацікавлення дошкільників можна використовувати з метою підтвердження своєї відповіді різноманітні енциклопедії для старшого дошкільного віку.

Далі вправляємо дітей в умінні давати відповідь на питання логопеда, спираючись на сюжетний малюнок. Наприклад: логопед починає: «Чому виросли гриби на галявині?», діти продовжують: «Тому що пройшов дощик?»

Потім вправляємо в умінні робити словесний структурний аналіз речення за допомогою графічної схеми, та за допомогою запитань встановлювати причинові зв’язки, між двома частинками речення.

Продовжуючи роботу над цими реченнями, ми пропонували дітям розглянути два пов’язаних між собою сюжетних малюнка, з’ясувати їх зміст, встановити логічні зв’язки, подумати та поставити їх у відповідній послідовності. Скласти за цими малюнками речення, використовуючи набуті знання. Перше речення, як зразок складає логопед, далі діти виконують роботу самостійно. Наприклад: 1 малюнок: «Плаче дівчинка», 2 малюнок: «розбита чашка». Речення: «Дівчинка плаче, тому що розбила чашку.»

Далі вправляємо дітей в умінні записувати речення за допомогою кольорових смужок в графічній схемі.

У роботі можна використовувати також такі дидактичні ігри та вправи, як *«Доповни речення»*; *«Хто знає, нехай продовжить»* на матеріалі знайомих для дітей творів; *«Один починає, а другий продовжує»* (робота дітей по парах), сюжетно-рольові ігри: *«В гостях у ляльки Тетяни», «Магазин», «Розглянь малюнки і закінчи речення»* - Наприклад: *«Діти одягнули теплий одяг і взяли санчата, тому що*...(малюнки – діти катаються на санчатах із гірки, діти купаються в річці, діти грають у футбол).», *«Діти зібрались іти до лісу і взяли з собою кошик, тому що*...(малюнки – діти збирають гриби, діти збирають яблука, діти збирають картоплю).»; *«Хлопчики взяли вудки та відерця і пішли до річки, тому що*... (малюнки - хлопчики ловлять рибу, саджають дерева, ловлять сачком метеликів)».

Для більш кращого розуміння смислу даного виду синтаксичних конструкцій, вироблення оцінки рівня розвитку синтаксичного контролю «мовного чуття», ми використовували в навчанні *речення-перевертні*. Пропонували дітям пограти в гру: *«Так чи ні?»*. Діти повинні були прослухати речення та виправити помилку, за її наявності.

Наприклад: Настала осінь, *тому що* ведмідь ліг спати в барлігу. Пожовтіли листочки на деревах, *тому що* настала осінь. Пішов дощ, *тому що* діти пішли гуляти на вулицю.

2 *Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного елементарного речення наслідку*

Відповідно до принципу наступності у навчанні на наступних заняттях ми знайомили дітей із складнопідрядними реченнями *наслідку*, які вказують на наслідок дії, про яку говориться в головному реченні, підрядні наслідкові речення з’єднуються з головним сполучником *«так що»*. В основі формування навичок побудови даного типу речень лежить уміння дітей встановлювати наслідок відповідно його причини.

Навчання ми будували з опорою:

- на зразок логопеда,

- сюжетний малюнок,

- два сюжетних малюнка, пов’язаних між собою логічною послідовністю.

Спочатку пропонували дітям пограти в гру: *«Доповни речення малюнком»*, мета якої – вчити дітей розуміти та встановлювати наслідкові зв’язки за відомою причиною. Ми пропонували дітям розглянути сюжетні малюнки, розкрити їх зміст. Далі логопед просив дітей прослухати першу частинку речення і доповнити її відповідним за смислом сюжетним малюнком. Наприклад, логопед: «Весною так стало тепло, що...» – малюнок: «прилетіли птахи з теплих країв». Після цього ми пропонували дітям продовжити речення без опори на наочну опору, використовуючи власну уяву і знання про навколишню дійсність. За допомогою питань аналізували це речення, встановлювали лексико-граматичні зв’язки між словами.

Після цього ми замінювали початок речення сюжетним малюнком і пропонували, розглянувши його, підібрати відповідний малюнок-пару. Далі діти складали одне велике речення за цими двома малюнками. Наприклад: 1 - малюнок «Початок весни. Світить дуже сонечко», 2 - малюнок «Тане снігова баба.» – речення: «Весною так пригріло сонечко, *що* почала танути снігова баба.»

З метою розуміння цих речень ми проводили структурний їх аналіз за графічною схемою, за питаннями.

З *Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного елементарного речення з підрядними мети*

На наступних заняттях ми знайомили дітей із складнопідрядними реченнями з підрядними *мети*, які уточнюють мету дії, про яку говориться в головному реченні, і відповідають на питання: *з якою метою? для чого? навіщо?* Підрядні речення мети з’єднуються з головними простими і складними сполучниками *щоб, для того щоб*.

На перших етапах навчання ми пропонували дітям пояснити призначення деяких предметів, спонукаючи їх, таким чином, до відповіді на питання: «Для чого вони потрібні?»

Наприклад: логопед пропонує розглянути і назвати дітям предметні малюнки, або іграшки, або просто предмети та дати відповідь на питання: «Для чого вони нам потрібні?» Діти відповідають на питання логопеда: «Що це?» (телефон); «Для чого він нам потрібний?» (для того, щоб ми могли подзвонити своїм рідним або друзям.). Далі логопед промовляє це речення вцілому: «Телефон нам потрібний для того, щоб зателефонувати своїм рідним або друзям.»

Потім пропонували дітям, спираючись на зразок логопеда скласти речення за іншими предметами, малюнками, іграшками, в ході гри: «Асоціації». Під час проходження лексичної теми: «Професії» для побудови даного виду речень ми використовували такі дидактичні ігри: «Кому, які інструменти потрібні?» (перукарю потрібні ножиці для того, щоб підстригти хлопчика. Лікар візьме термометр для того, щоб поміряти хворому температуру.); «Усі професії важливі» (Лікар лікує хворих для того, щоб вони одужали.); під час вивчення лексичної теми: «Свійські тварини», складаємо речення такого типу: «Люди тримають собаку для того, щоб він охороняв будинок. Корова потрібна людям для того, щоб вона давала молоко.» Ці вправи корисно проводити під час вивчення інших лексичних тем, а також тоді, коли дитина виражає якесь *прохання*, наприклад: «Дайте, будь ласка, олівець для того, щоб я зміг надрукувати букви у зошиті.»

Водночас проводили роботу зі структурного аналізу даного виду речення за питаннями та графічною схемою.

4 Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного речення з підрядними часу та умови

Далі ми приступили до навчання дітей будувати складнопідрядні речення з підрядними *часу та умови*, які уточнюють час дії, про яку говориться в головному реченні, і відповідають на питання *коли? з якого часу? до якого часу? як довго?* Підрядні речення часу з'єднуються з головним за допомогою сполучників і сполучних слів *коли, як тільки, поки, після того, як доки, ледве, щойно.*

Розгляд цих речень вимагає від дітей старшого віку з ТПМ, великих зусиль, тому що поняття часу в них сформоване в недостатній мірі, особливо частини доби, які також передбачають режимні моменти нашого життя, послідовність пір року,

подій у часі та уявлення про них. Роботу з формування цього типу речень ми проводили з опорою на сюжетні малюнки, які є зоровою опорою сприймання абстрактних понять часу, та з опорою на режимні моменти перебування дітей у дитячому закладі.

Для підготовки дітей до сприймання і розуміння побудови цих речень ми проводили бесіду на тему *«Дошкільнята послідовні малята»*, пропонуючи дітям відповісти на низку питань. При цьому вимагали від дітей повної відповіді на поставлене питання. Якщо дітям було важко відповісти на ці питання реченнями даного типу, логопед сам показував варіанти відповіді на поставлене питання, використовуючи зворот «Як тільки».

Питання для бесіди:

- Що ви робите, як тільки прокидаєтесь вранці? (*Як тільки* я прокидаюсь вранці, я іду чистити зуби і вмивати обличчя. *Як тільки* я прокидаюсь вранці, я іду чистити зуби і вмивати обличчя, щоб бути чистим.)
- Що ви робите після того, як вмієтесь? (*Як тільки,* я вмиюсь, я буду витиратись рушником.)
- *Коли* мама приводить вас до дитячого садочка? (Вранці *як тільки* я одягнуся, мама приводить мене до дитячого садочку.)
- *Коли* ви ідете гуляти на вулицю з вихователем? (*Як тільки* ми позаймалися, вихователь виводить нас на прогулянку.) тощо.

Питання під час дослідів, спостережень:

1. Якщо лід поставити на сонці, тоді …(лід перетвориться на воду);
2. Якщо ящірку спіймати за хвоста, то …(вона відкине його);
3. Якщо в чай покласти цукор, то …(чай стане солодким);
4. Якщо в суп покласти сіль, то … (суп стане солоним);
5. Якщо на вулиці вітер, то … (погода вітряна).

Після цього ми пропонували дітям самостійно скласти речення за двома послідовно пов’язаними між собою сюжетними малюнками, які відображали режимні моменти дітей, використовуючи ілюстративний матеріал з теми «Режим дня» (серію сюжетних малюнків) [199], попередньо з’ясувавши смисл кожного

малюнка окремо. Проводили аналіз цих речень за питаннями, та складали в подальшому графічні схеми.

Під час проходження лексичних тем: «Весна», «Літо», «Осінь», «Зима», ми вправляли дітей у складанні речень такого типу, як: «Коли настане весна, розквітнуть перші весняні квіти.», «Коли закінчиться тепла весна, настане жарке літо.», «Тільки тоді, як весною стане тепло, прокинеться ведмідь.» з опорою на пари сюжетних малюнків. Вчили дітей розуміти зміну явищ в природі, відповідно до пір року, спираючись на спостереження дітей за живою природою. Використовували такі дидактичні ігри як: «Коли це буває?» (Листочки облітають з дерев, *коли* настає листопад місяць. Сніг падає тоді, *коли* настає зима. Діти підуть купатися на річку тоді, *коли* настане літо.) тощо. «Пори року», «Що неправильно намалював художник?».

Пропонували пограти в гру *«Як ти думаєш?»*.

Мета гри: Вчити дітей висловлювати думку за допомогою відповідного складнопідрядного елементарного речення.

Хід гри: Логопед називає речення (наприклад: У лісі ми побачили пролісок.) і пропонує дітям висловити цю думку інакше, за допомогою складного речення, спираючись на графічну схему.

Речення: «*Як* тільки-но прийшла весна, ми побачили у лісі проліски.», «У лісі ми побачили проліски, *тому* що прийшла весна.», «Ми пішли до лісу для того, *щоб* побачити проліски.» Для того щоб викликати більший інтерес у дітей до гри, у запропонованих нами синтаксичних конструкціях можна використовувати назви звірів, яких вони могли побачити у лісі. Наприклад: «У лісі ми побачили білочку, *що* стрибала з гілочки на гілочку.»

5 Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного елементарного речення з підрядними порівняння

На наступних заняттях формували навички розуміння й побудови складнопідрядного елементарного речення з підрядними порівняння, які вказують на місце або напрям дії, про яку йдеться в головному реченні і відповідають на

питання як? як саме? подібно до чого? Вони пояснюють усе головне речення і приєднуються до нього сполучниками «як», «ніби», «неначе», «немов», «немовби».

Роботу над побудовою даного виду речень розпочинали з формування у дітей уміння порівнювати предмет чи дію з подібним явищем, властивістю, сенсорною ознакою, засобами образного мовлення (образні порівняння). Одночасно проводили роботу над розвитком образного мислення.

Формування навичок побудови даного виду речень ми здійснювали:

- З опорою на початок речення і малюнки:

Пропонували дітям пограти в гру: *«Порівняй і підбери пару»*

Мета: Вчити дітей будувати складнопідрядне речення з підрядними порівняння, за поданим початком, підбираючи порівняння до відповідного предмету. Розвивати образне мислення.

Хід гри: Логопед розподіляє малюнки на дві категорії, ті, що порівнюються, і ті, з чим їх порівнюватимуть. Логопед залишає собі малюнки, які будуть порівнюватись, а дітям роздає малюнки, з якими їх будуть порівнювати. Пропонує дітям розглянути малюнки і назвати предмети, які на них зображені. Потім логопед будує початок речення за малюнком, діти підбирають відповідний малюнок, з яким слід порівняти вихідний і називають кінцівку речення. У деяких реченнях слід дотримуватися рими, щоб вибрати вірний малюнок.

Наприклад: логопед починає «На озері плаває білий лебідь, наче … дитина продовжує (малюнки – сніг, дощ, грім).»; логопед «На подвір'ї бігає жовте курчатко, наче … дитина (малюнки – сонечко, місяць, зірка).»; логопед «У ляльки Оленки очі сині, наче … дитина (малюнки - ромашки, небо, сніжинки).»; логопед «Стрічки у вінку в Оленки, мов барви у ... дитина (малюнки – ялинки, веселки, осені).»; логопед «Хрущ зібрався у політ і гуде, як … дитина (малюнки – поїзд, машина, вертоліт).»; логопед «Живе в болоті жаба, зелена, як … дитина (малюнки - листя, трава, огірок).»; логопед «Сонце по діброві ходить, як … дитина (ведмідь, лисичка, вовк).»

- Побудова з опорою на піктограму, вибір порівнюваних ознак з альтернативних: Наприклад: Сонечко …(піктограма кольорів фарб), *як* курчатко. (Жовте). Сонечко … (ідеограму геометричних фігур), *як* м'яч.

- Побудова з опорою на схему:

Наприклад: сніжок, як пушок; кульбабки, ніби сонечка малі.

- Самостійна побудова речень за двома малюнками.

- Вживання речень в контекстному мовленні.

Розуміння цих конструкцій формували під час прослуховування віршів, оповідань, казок, загадок, які насичені цими конструкціями, шляхом пояснення значення порівняльних зворотів; під час структурного аналізу речення, шляхом відповіді на поставлені питання за змістом речення; під час виконання завдань за словесною інструкцією і предметними малюнками (Наприклад: зроби похмуре, як хмаринка обличчя; розсердься, як вовк; здивуйся, як дівчинка, посміхнися, як сонечко).

6 Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного багатокомпонентного речення

а) Побудова складнопідрядного багатокомпонентного речення з однорідною супідрядністю

Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень із однорідною супідрядністю, ми починали після того, як сформували у дітей вміння розуміти і будувати елементарні складні речення з різною підрядністю: причини, наслідку, часу, умови, мети, які є базовими синтаксичними конструкціями, та паралельно до кожного виду елементарного складнопідрядного речення формували вміння й навички побудови більш складних синтаксичних структур, а саме складнопідрядних багатокомпонентних речень із однорідною супідрядністю.

З цією метою ми використовували такі *методи і прийоми роботи*, які сприяють побудові даного виду речень: спостереження за подіями і явищами, станами, які відбуваються в навколишньому середовищі; метод наслідування; засіб аналогії; розмірковування; варіювання висловлювань; вироблення

умовисновків; коментування побаченого, почутого; встановлення причинно-наслідкових подій з опорою на наочність та без такої; обґрунтування власної і чужої думки; проблемні ситуації; ігри; доповнення речення малюнком; побудова речень за трьома пов'язаними між собою малюнками; відповідь на послідовно поставлені питання: чому діти побігли додому? Ще чому?; ілюстративно-графічну, графічну, блок-схеми; переказ казок, оповідань, вивчення віршів, відгадування загадок, які насичені цими конструкціями.

Розуміння таких конструкцій ми формували:

- під час виконання завдань за словесною інструкцією під час занять з формування математичних уявлень, образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, конструювання), занять із розвитку граматичної будови мови, зв'язного мовлення, ігор:

Наприклад: Намалюй квадрат для того, *щоб* поділити його лінією навпіл, так *щоб* утворилося два трикутники. Послухай загадку для того, *щоб* відгадати її, *щоб* знайти відповідний малюнок-відгадку.

- Під час знаходження відповідного сюжетного малюнку, сюжетних малюнків до змісту почутого речення;

- під час структурного аналізу речення, шляхом відповіді на питання за змістом речення: Наприклад: Весною так стало тепло, *що* повилазили комахи зі шпаринок, *що* повернулися птахи з теплих країв. Питання: *Коли* стало тепло? *Що* сталося весною? *Чому* повилазили комахи? *Чому* прилетіли птахи?

Ці запитання спонукали дітей до розуміння різного типу питань, побудови певної відповіді, варіювання висловлювань. Цим ми закладали основу трансформації однієї синтаксичної конструкції в іншу.

- Під час роботи над реченнями-перевертнями, нісенітницями: Наприклад: Пішов дощ, *тому що* діти побігли додому, *тому що* піднявся сильний вітер. Так чи ні? *Восени* так стало тепло, що *повилазили* комашки зі шпаринок, що *повернулися* птахи з теплих країв.

Побудову даного виду речень ми формували під час лексико-граматичних занять, занять із розвитку зв'язного мовлення; спостережень за живою природою;

екскурсій; пояснення правил гри тощо з опорою на мовний зразок, питання, на блок-схеми, сюжетний малюнок, три сюжетних малюнки.

Наприклад: під час вивчення теми «Пори року» будували складнопідрядні багатокомпонентні речення зі сполучниками *причини*:

алгоритм побудови: Діти побігли додому, *тому що* пішов дощ. Діти побігли додому, *тому що* пішов дощ, (ще чому?) *тому що* подув сильний, холодний вітер.

- Зі сполучниками *наслідку, часу:* Весною так стало тепло, *що* повилазили комахи зі шпаринок. Весною так стало тепло, *що* повилазили комахи зі шпаринок, *що* повернулися птахи з теплих країв. Весною так стало тепло, *що* з бруньок розпустилося молодесеньке листя, *що* на галявині розквітли квіти. Коли настане осінь, тоді ми побачимо вранці туман, тоді почне жовтіти листя на деревах. Під час вивчення теми: «Сад-ліс» будували складнопідрядні багатокомпонентні речення зі сполучниками *місця:* В лісі, *де* ростуть дерева, *де* співають птахи, ми побачили під кущем зайчика. В садку, *де* ростуть фруктові дерева, *де* збирають нектар бджоли, дівчата плели з квітів віночки. Ліс – це місце, *де* ростуть багато дерев, грибів, ягід, кущів, квітів, *де* живуть тварини, *де* співають птахи.»

Під час вивчення теми: «Предмети побуту та вжитку», «Родина» та ін. будували складнопідрядні багатокомпонентні речення зі сполучниками *мети*: Праска потрібна для того, *щоб* прасувати білизну. Електроплита потрібна *для того*, *щоб* готувати їжу, *щоб* випікати пиріжки, торти, хліб. Телевізор потрібний *для того*, *щоб* дивитися кіно, мультфільми, новини, *щоб* слухати музику. Мама взяла віника і ганчірку *для того, щоб* підмести в кімнаті, *щоб* витерти пил.

Самостійну побудову даного виду речень, ми відпрацьовували під час гри: *«Доведи-но»*

Мета: вчити дітей доводити свою точку зору, шляхом логічно побудованого складнопідрядного багатокомпонентного речення з однорідною супідрядністю.

Хід гри: дітям роздаємо предметні малюнки (назв: предметів, професій, явищ природи, пір року, узагальнюючих понять, тощо) і пропонуємо довести, що це саме це слово, явище тощо. Хто найточніше зможе підібрати докази і розповісти про них одним великим реченням, той виграє.

Дитина називає свій малюнок (наприклад, «Зима»), логопед не погоджується з дитиною, і стверджує що це «Весна», дитина доводить свою точку зору, логічно розмірковуючи, спираючись на власні знання, уявлення.

Речення: Це зима, *тому що* лежить сніг, *тому що* дерева стоять голі, *тому що* діти катаються на ковзанах і лижах.

Приклади відповідей: Це пташка, *тому що* вона вміє літати, у неї є крила і дзьоб, *тому що* тіло її вкрите пір'ям. Це сонце, *тому що* воно світить у небі, *тому що* воно кругле, жовте і гаряче. Це кухар, *тому що* він працює на кухні, *тому що* він готує їжу. Це гриби, *тому що* вони ростуть у лісі, *тому що* у них є шляпка і одна ніжка.

б) Формування навичок розуміння й побудови складнопідрядного багатокомпонентного речення з послідовною підрядністю

Подальша робота передбачала побудову складнопідрядних речень із послідовною підрядністю, які є найпоширенішою моделлю серед складнопідрядних багатокомпонентних речень і найскладнішою щодо розуміння і побудови, тому що в їхній основі лежить вміння дітей обґрунтовувати власну думку, формувати оцінні судження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати ймовірні зміни.

На нашу думку, роботу над побудовою цього виду речень, слід розпочати з формування у дітей *уміння розуміти* їхній зміст під час:

- прослуховування речень;

- багаторазовому повторенні з опорою на мовний зразок, наочність та без неї;

- відповіді на питання щодо їхнього змісту:

Наприклад: «Після того, *як* журавлі повернуться з теплих країв, вони почнуть будувати гнізда, *щоб* висиджувати там пташенят.» *Коли* журавлі почнуть будувати гнізда? «Миша спритний звір, *як* справжній акробат, *що* лазить по стеблинках рослин.» Мишка, *як хто*? Де лазить? «На леваді росли кульбаби, *ніби* маленькі сонечка, *які* посідали на землі.» *Які* росли кульбаби на леваді? «На траві блищали краплинки роси, *ніби* кришталеві намистинки, *які* загубилися в листі.» *Які*

краплинки роси блищали? «Хмари насувалися, *наче* великі хвилі, *які* хотіли накрити собою все небо.» *Які* насувалися хмари?

- під час сприймання і порівнюванні двох суджень (одне з яких включає верифікацію) і вибору правильного з: «Я зварила суп, *щоб* взяти овочі, *які* виросли у нас на городі.», або «Я взяла овочі, *які* виросли у нас на городі, *щоб* зварити суп.»;

- під час сприймання цих речень у віршах, казках, загадках;

- виконання завдань за словесною інструкцією:

Наприклад: Розглянь уважно малюнок і скажи, *які* продукти необхідні, *щоб* приготувати ці страви.

Далі приступали до навчання будувати складнопідрядні багатокомпонентні речення з послідовною підрядністю з опорою на:

- початок речення з опорою на наочність та без такої;

- сюжетні малюнки;

- запитання;

- ілюстративно-графічні, графічні, блок-схеми;

- під час пояснень (Наприклад: понять, значення слова).

Розпочинаючи роботу над побудовою цих речень, ми пропонували дітям, на початковому етапі, придумати кінцівку речення за його початком. Використовуючи такий вид роботи, ми навчали дітей робити ймовірне синтаксичне прогнозування на рівні складного речення.

Наприклад: «*Якщо* випаде мокрий сніг, *тоді* … (малюнки: «Діти збираються на вулицю», «Діти ліплять снігову бабу») ... діти підуть на вулицю, *щоб* зліпити снігову бабу.». «*Коли* настане літо, *тоді* … (малюнки: «Діти ідуть на річку», «Діти купаються») … діти підуть на річку, *щоб* покупатися.».

Потім вчили будувати дітей речення за трьома малюнками: пропонували уважно розглянути три послідовних сюжетних малюнки, пов’язаних між собою логічним змістом, та дати відповідь на питання повним реченням: 1-й малюнок «Ранок. Діти прокинулись», 2-й малюнок «Діти вмиваються, чистять зуби», 3-й малюнок «Діти чисті». Запитання: «*Коли* це здійсниться?». Речення: «*Після того, як* діти прокинуться, вони підуть вмиватись і чистити зуби, *щоб* бути чистими.»

Використовуючи цей вид роботи ми вчили дітей *планувати послідовну програму мовленнєвого висловлювання*, а отже, розвивали плануючу (програмуючу) функцію мовлення.

Самостійну побудову даного виду речень ми відпрацьовували під час гри: *«А хто, хто зможе пояснити?»*

Мета: Вчити дітей пояснювати призначення і застосування предметів, спираючись на власний досвід, знання.

Хід гри: Дітям роздаємо малюнки з зображеннями предметів, пропонуємо пояснити навіщо цей предмет, явище, потрібне, і як його можна використати в повсякденному житті. Хто перший правильно пояснить слово, і правильно побудує *речення-пояснення*, той виграє.

Наприклад: речення «Шапка – це головний убір, *який* одягаємо на голову, *щоб* було тепло. Холодильник – це предмет побуту, *який* потрібний нам для того, *щоб* зберігати в холоді продукти харчування, їжу. Дощ – це явище природи, *яке* потрібне для того, *щоб* поливати дерева, квіти, кущі, землю, наповнювати водою річки.»

Під час гри: *«Коли нам знадобляться ці предмети?»*

Мета: вчити дітей пояснювати призначення і застосування предметів, спираючись на власний досвід, знання, відповідно до пір року. Закріплювати знання з лексичних тем «Пори року», «Забави дітей».

Хід гри: Дітям роздаємо малюнки з зображеннями предметів, пропонуємо пояснити навіщо цей предмет потрібний, і як його можна використати відповідно до пори року. Хто перший правильно пояснить слово, і правильно побудує *речення-пояснення*, той виграє.

Наприклад: речення «*Коли* прийде літо, ми візьмемо ролики, *щоб* покататися. *Коли* прийде зима, ми візьмемо ковзани і лижі, *щоб* покататися.»

7 Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку

а) *Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із підрядним і безсполучниковим, безсполучниковим і підрядним зв'язком*

Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із безсполучниковим і підрядним зв'язком ми проводили паралельно з побудовою елементарних і багатокомпонентних складнопідрядних речень умови та часу з тими ж сполучниками підрядності, з опорою на сюжетний малюнок, графічну схему, блок-схему тощо.

Наприклад: Після того, *як* діти побудували гірку, вони полили її водою. Після того, *як* перелітні птахи повернуться з теплих країв, вони почнуть будувати гнізда. *Коли* прийде зима, випаде білий сніг, *тоді* діти підуть кататися на санчатах, лижах, ковзанах. *Коли* прийде осінь, підуть осінні дощі, *тоді* тварини почнуть готуватися до зими.

б) *Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із сурядним і підрядним зв'язком*

Роботу над розумінням і побудовою більш складних синтаксичних конструкцій ми розпочинали з конструкцій із сурядним і підрядним зв'язком.

Спочатку ми вчили дітей розуміти зміст цього виду речень під час виконання завдань за словесною інструкцією:

Наприклад: «З'єднай лініями те, *до чого* можна доторкнутися рукою, з ручкою дитини, *а* те, *що* можна почути, з вушком.», «Зафарбуй кружечок зеленим кольором поряд із дитиною, *яка* поводиться добре, *а* червоним – поряд із дитиною, *яка* поводиться погано.»

Потім переходили до побудови цих речень з опорою:

- на початок речення, договорюючи його кінцівку:

Наприклад: «Мама піде в магазин для того, *щоб* купити продукти, а тато піде на роботу, *щоб* … .»

- На графічну, блок-схему;

- сюжетний малюнок і питання:

Наприклад: Сюжетний малюнок, на якому дівчинка пише в зошиті, а хлопчик читає книжку. Питання: «Навіщо вони це роблять?», Можлива відповідь дітей: «Дівчинка взяла ручку і зошит, щоб написати завдання, а хлопчик взяв книжку, щоб прочитати казку.»

- Сюжетний малюнок:

Наприклад: «Ведмедик узяв відро з водою, *щоб* полити вишню, *а* ведмежата місять тісто, *щоб* зліпити і наварити вареників.»

- На сюжетні малюнки, пов'язані одним змістом:

Наприклад речення типу: «Настала зима, *і* Гриць згадав, *що* у нього немає рукавичок.», будуємо за двома сюжетними малюнками, під час переказів оповідань, казок [92].

- За блок-схемою і питаннями у формі складносурядних речень із протиставним сполучником «а», з єднальним сполучником «і»:

Питання: «*Для чого* потрібні вушка, *а для чого* потрібні ручки?»

Речення: «Вушка нам потрібні для того, *щоб* слухати і чути звуки, *а* ручки нам потрібні для того, *щоб* писати, малювати.» *Питання:* «*Для чого* потрібний годинник, *а для чого* потрібна праска?»

Речення: «Годинник потрібний для того, *щоб* знати котра година, *а* праска потрібна для того, *щоб* прасувати білизну.» *Питання:* «*Чому* людина в дворі тримає кішку, і *чому* тримає собаку?»

Речення: «Людина тримає кішку в дворі, *тому що* вона ловить мишей, *а* собаку тримає, *тому що* вона охороняє двір.» *Питання:* «*Навіщо* потрібні олівці, *і навіщо* потрібні фломастери?»

Речення: «Олівці потрібні для того, *щоб* малювати і розфарбовувати малюнки, *і* фломастери потрібні для того, *щоб* малювати і розфарбовувати малюнки.»

Далі діти робили структурний аналіз цих речень, відповідаючи на питання за його змістом; будували графічні схеми.

в) Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із підрядним і сурядним зв'язком

Формування навичок розуміння й побудови складних синтаксичних конструкцій із підрядним і сурядним зв'язком ми проводили за тими ж етапами роботи, що і попередній вид складних синтаксичних конструкцій.

- Виконання завдань за словесною інструкцією:

Наприклад: Розкажи, *що* зображено на малюнках, *і* розфарбуй їх. Скажи, *що* лежить праворуч від коробки, *а* що лежить у коробці? Скажи, *яка* машина їде перед вантажівкою, *а* яка – позаду синьої машини?

- Побудова речень за сюжетним малюнком.

Наприклад: «Тато прибирає килим, *щоб* він був чистим, *а* синочки ставлять книжки на полицю шафи.»

- Побудова речень за двома сюжетними малюнками:

Наприклад: 1-й малюнок «Зайчик тримає в лапках олівець і малює», 2-й малюнок «Мама зайчиха». Речення: «Зайчик узяв у лапки олівець, *щоб* намалювати малюнок, *і* подарувати його мамі.»

Формування даного виду синтаксичних конструкцій можна здійснювати під час гри: *«Четвертий зайвий».*

Мета: вчити дітей групувати (класифікувати) предмети за ознаками, визначати зайвий предмет, пояснювати свою відповідь, будуючи відповіді-міркування. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, увагу, сприймання, оперативну пам'ять. *Інструкція:* діти розгляньте і назвіть (чотири) малюнки, визначте, який малюнок зайвий, поясніть чому ви так вирішили.

Наприклад: заєць, лисиця, вовк, корова.

Речення-міркування: Корова зайва, *тому що* вона свійська тварина, *а* заєць, лисиця, вовк – дикі тварини.

Речення-констатація: Діти прийшли до річки, *щоб* покататися на човні, *але* човен був зламаний. Ваня пішов до лісу, *щоб* назбирати грибів, *але* вони ще не виросли. Марійка хотіла піти на вулицю, *щоб* погуляти, *але* мама їй не дозволила, *бо* дівчинка не поприбирала в своїй кімнаті. Хлопчик у лісі знайшов бліду поганку, *але* він її не зірвав, *бо* вона неїстівна.

Після того, як ми сформували у дітей навички розуміння і побудови різних видів складного речення, ми приступили до формування у дітей навичок виконання складних синтаксичних трансформацій речень.

ІІІ етап навчання: формувати вміння виконувати складні синтаксичні трансформації (на протязі місяців: квітень-травень):

Метою нашого заключного етапу роботи було – формування у дітей вміння виконувати складні синтаксичні трансформації (звуження та розширення) речень.

Завдання третього етапу навчання:

1. Вчити розрізняти просту та складну синтаксичну структуру речень;
2. Вчити дітей утримувати основні смислові ситуації, які виражені у реченні.
3. Вдосконалювати уміння користуватися всіма видами зв'язку в реченні.

Завдання заключного етапу навчання ми реалізовували паралельно.

Етапи роботи з формування вміння виконувати складні синтаксичні трансформації.

1. Диференціація простих і складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку.
2. Звуження складного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку.
3. Поширення складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку.
4. Перебудова однієї синтаксичної конструкції в іншу.

Є. Соботович зазначає, що операції звуження та розширення речення є критерієм розуміння висловлювань і сприяють розумінню дитиною сприйнятого мовлення, Л. Виготський зазначає, що операція звуження мовленнєвого висловлювання є передумовою формування внутрішнього мовлення дитини.

О. Моісеєнко вказує на те, що головним показником сформованості операцій внутрішнього програмування зв'язного висловлювання є різноманітні способи продукування, які використовуються під час побудови внутрішньої програми висловлювання. Засвоєння цих способів відбувається в процесі розвитку мовленнєвого мислення і передбачає оволодіння дитиною вміння встановлювати

логічні відношення між різними смисловими блоками і оформлювати ці відношення за допомогою засобів мови.

Під час формування вмінь і навичок виконувати трансформацію речень ми використовували такі *методи і прийоми*: спостереження, бесіда з дорослим, зразок логопеда, питання – відповідь, гра, графічні схеми, ідеограми, піктограми, сюжетні малюнки тощо.

Спираючись на зразок логопеда, ми показували трансформацію складних синтаксичних конструкцій. Звертали увагу дітей на те, що складне речення, яке ми побудували з двох простих речень може бути не дуже великим і його можна поширити за допомогою опису певного предмету, дії, або явища. Наприклад: «*Як* тільки прийшла весна, ми побачили проліски.» – «*Як* тільки прийшла тепла, рання весна, ми побачили у лісі перші весняні квіти – проліски.» Або навпаки, якщо речення дуже велике за обсягом ми можемо його зменшити відповідним чином, наприклад: «У лісі ми побачили маленьку руденьку білочку, *що* дуже уміло стрибала з гілочки на гілочку.» – «У лісі ми побачили білочку, *що* стрибала з гілочки на гілочку.» [102]

1. Диференціація простих і складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку

Під час основного етапу навчання ми проводили роботу на диференціацію простих і складних синтаксичних конструкцій. Вчили дітей звертати увагу на обсяг речення, його структуру, що вказує на рівень сформованості формально-синтаксичної організації речення (схема). Якщо діти навчились відрізняти просту синтаксичну конструкцію від складної, тоді вони будуть уміти будувати відповідні прості і складні речення. З цією метою пропонували дітям пограти в гру: *«Плесни в долоньки, якщо почуєш складне речення»* Наприклад: Мама варить борщ. Дівчинка малює олівцями, і хлопчик малює олівцями. Пригріло сонечко, розквітли квіти, і з'явились метелики. На городі ростуть овочі тощо.

Потім пропонували дітям скласти просте або складне речення за дією, діями, предметним, сюжетним малюнками, серією сюжетних малюнків; підібрати

відповідну ілюстративно-графічну, графічну схеми - відповідно до запропонованої наочності, виконаних дій або дії.

На наступних заняттях з метою актуалізації, закріплення, контролю набутих дітьми знань, вмінь та навичок, а також для більш усвідомленого вживання речень різної складової структури ми вчили дітей виконувати трансформацію простих і складних речень в процесі бесіди з дорослим. З цією метою ми використали одне з завдань методики вивчення мовної здібності дошкільників Н. Мікляєвої [174, с.81]. Питання:

1. Ти – бабуся (дідусь). Правильно я сказала чи ні? Чому?
2. У тебе два рота. Правильно я сказали чи ні? Чому?
3. У тебе не має носа? Правильно я сказали чи ні? Чому?
4. Ти не вмієш їсти? Правильно я сказали чи ні?
5. Ти не підеш не гуляти. Що це значить?
6. Папа відремонтував стілець. Отже, стілець вже …
7. Мама випрала сукню. Отже, сукня вже …
8. Суп звариться сам. Таке буває? Чому?
9. Пиріжки спечуться самі. Таке буває? Чому?
10. Я десь живу. Спитай мене про це.
11. У мене щось є. Спитай мене про це.
12. У мене є якась іграшка. Спитай мене про це.
13. Я граюсь із лялькою. Попроси мене дати її тобі.
14. Про що ти мене попросив? Навіщо?
15. Якщо ти її зламаєш, що ти скажеш?
16. Мама сказала: «Я зварила борщ». Про що вона сказала?

Цей вид роботи формує у дітей вміння користуватися: правилами граматичного, синтаксичного структурування в межах діалогічного мовлення; будувати синтаксичні конструкції, які засвоєні, автоматизовані в мовленні дитини.

2. Звуження складного речення, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку

Далі ми пропонували дітям пограти в гру: *«Скажи по-іншому»*. Ця гра вимагала точності висловлювання думки, швидкості, кмітливості в доборі варіантів речень. Інструкція для дитини: прослухай речення, яке я придумала за даним малюнком, і спробуй повторити це речення по-іншому, більш простіше. Матеріал для гри: сюжетні малюнки. Речення:

1. Всю зиму проспав ведмідь в барлігу, *а* навесні, *коли* стало тепло, ведмідь прокинувся.
2. Діти збирали яблука, *які* росли в садку у дядька Івана для того, *щоб* мама зварила з них варення.
3. Після теплого дощу, через річку, на якій плавало багато гусей, перекинулась райдуга.»

3. Поширення складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку

З метою поширення простих, складних речень, складних синтаксичних конструкцій можна використати таку дидактичну гру, як: *«Доповни речення словами»*, використовуючи для цього опорні таблиці-ідеограми, піктограми, блок-схеми. Наприклад: запропоноване речення : «Діти збирали яблука, *які* росли в садку у дядька Івана.» – похідне речення: «Діти збирали (таблиця-ідеограма: круг, червона фарба, сік) круглі, червоні, соковиті яблука, *які* росли в садку у дядька Івана.»

З опорою на сюжетний малюнок на якому зображено три дійові особи будуємо складну синтаксичну конструкцію з безсполучниковим та сурядним зв'язком, потім шляхом вилучення однієї особи будуємо просте складносурядне речення. І навпаки. Такий прийом, слід спочатку відпрацьовувати з дітьми під час навчання поширення простих речень, а потім, коли діти здобули відповідні навички, переносити на більш складні синтаксичні конструкції.

Далі ми навчали дітей поширювати або звужувати запропоноване нами речення самостійно.

4. Перебудова однієї синтаксичної конструкції в іншу

Під час заключного етапу роботи ми вчили дітей перебудовувати синтаксичну конструкцію одного виду в другу більш складну, або більш легшу відповідно до певної мовної ситуації, шляхом усвідомлення семантичного значення сполучних слів, структури простого і складного речень.

З цією метою пропонували дітям погратив гру: *«Яке речення побудуємо?»*

Мета: Вчити дітей розуміти мовну ситуацію, про яку вони будуть повідомляти; будувати мовленнєві висловлювання різного виду, спираючись на знання, вміння та навички сформовані на попередніх заняттях. Розвивати вербальне мислення, оперативну пам'ять, сприймання, увагу.

Хід гри: Повідомляємо дітям про те, що за певною життєвою ситуацією, сюжетним малюнком, ми можемо побудувати різні види речень відповідно до того, про що хочемо повідомити, або розповісти іншим людям.

Дітям пропонували пригадати гру «Сонячні зайчики», в яку вони грали під час формування навичок розуміння і побудови простого елементарного складносурядного речення зі сполучником «і», побудувати відповідне речення «Сонечко прокинулось, *і* діти пішли до школи.», виконати його структурний аналіз, викласти графічну схему. Потім пропонували дітям побудувати речення за двома сюжетними малюнками цієї гри (модифікований варіант гри «Сонячні зайчики») – діти будують складносурядне багатокомпонентне речення з єднально-зіставними сполучниками типу: «Сонечко прокинулось, *і* діти пішли до школи, *а* дорослі пішли на роботу.», виконують структурний його аналіз, будують графічну схему речення. Звертаємо увагу дітей на те, що в другому реченні ми повідомили більше інформації відносно першого речення.

Далі діти будують складні синтаксичні конструкції із сурядним і підрядним зв'язком за тими ж сюжетними малюнками, що і попереднє речення, але повідомляючи про те, навіщо діти і дорослі пішли до школи і на роботу «Сонечко прокинулось, *і* діти пішли до школи, *щоб* навчатись, *а* дорослі пішли на роботу, *щоб* працювати.». Діти виконують структурний аналіз речення, будують його графічну схему.

Речення типу: «*Коли* прокинеться сонечко, *тоді* діти підуть до школи, *а* дорослі підуть на роботу.» діти будують за навідним питанням «Коли це може відбутися?», роблять структурний його аналіз, викладають графічну схему.

В кінці гри логопед разом із дітьми роблять висновок, що про одну і ту ж саму життєву ситуацію можна сказати по-різному, будуючи речення різного виду.

Таким чином, методика формувального експерименту передбачала створення проблемної ситуації, яка залучала дитину в активний процес мислення. Під час вирішення поставленого завдання розглядались і порівнювались різні судження, точки зору, які висловлювалися дошкільниками. Діалогічна форма навчання забезпечувала розвиток самостійності і творчої активності дитини.

По закінченню експериментального навчання нами було проведене контрольне дослідження дітей із ТПМ експериментальних та контрольних груп за аналогічними завданнями третього етапу констатувального експерименту, а саме: дослідження стану сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту.

Аналіз результатів формувального навчання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, показав зростання кількісних і якісних показників стану сформованості володіння дітьми складними синтаксичними конструкціями в самостійному мовленні порівняно з результатами аналізу констатувального експерименту.

Аналіз дослідження стану володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ в самостійному мовленні складносурядними, складнопідрядними багатокомпонентними реченнями; складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв'язку, показав такі результати:

Завдання 1. *Спрямовано на вивчення вміння дітей будувати складносурядні багатокомпонентні (неелементарні) речення*: а) з *єднальними* сполучниками *«і…,і…»*; *єднально-зіставними «протиставними»* сполучниками «*і…,а»; протиставно-єднальними* сполучниками *«а…,і», «але…,і»*.

Кількісні показники:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ на високому рівні виконали завдання 2 дитини (6,67% від 30 дітей); на І рівні (достатній) 20 дітей (66,67% від 30 дітей); на ІІ рівні (середній) 8 дітей (26,66% від 30 дітей); у КГ на І рівні (достатній) виконали завдання 3 дитини (16,67% від 18 дітей); на ІІ рівні (середній) 15 дітей (83,33% від 18 дітей).

2 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:* в ЕГ на високому рівні виконали завдання 5 дітей (12,5% від 40 дітей); на І рівні (достатній) 26 дітей (65% від 40 дітей); на ІІ рівні (середній) 9 дітей (22,5% від 40 дітей); у КГ на І рівні (достатній) 5 дітей (29,41% від 17 дітей); на ІІ рівні (середній) 12 дітей (70,59% від 17 дітей).

3 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»:* в ЕГ виконали завдання на ІІ рівні (середній) 8 дітей (88,89% від 9 дітей); на ІІІ рівні (низький) 1 дитина (11,11% від 9 дітей); у КГ - на ІІ рівні (середній) виконали завдання 2 дитини (33,33% від 6 дітей); на ІІІ рівні (низький) 4 дитини (66,67% від 6 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 3.1. (Додаток Ж).

Якісне виконання:

1 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»:* діти ЕГ, які вийшли на *високий рівень* виконання завдання, розуміли його з першого пред'явлення, не потребували допомоги з боку дорослого, були уважними і зосередженими; самостійно будували складносурядні багатокомпонентні речення за сюжетним малюнком, грамотно оформлювали його як структурно, морфологічно так і семантично. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Мама поливає квіти, і Маша поливає квіти, і Мишко поливає квіти.»

Діти ЕГ, які показали *достатній рівень* виконання завдання, відразу розуміли зміст сюжетного малюнка: могли визначити головних діючих осіб, події які відбуваються, а отже, структурувати мовленнєву ситуацію і розповісти про неї. Хоча діти ще і замінювали єднальні сполучники протиставними, та ці помилки носили нестійкий характер, діти могли виправити їх самостійно, що свідчить про сформований контроль на синтаксичному рівні. Знизився рівень помилок з боку морфологічного (діти почали правильно узгоджувати слова в роді, числі, відмінку; утворювати відповідну словоформу тощо), структурного (діти давали імена діючим особам, не пропускали головних і другорядних членів речення) оформлення речення. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Ліза іглаєт лялькою, (спочатку дитина вжила сполучник «а», а потім самостійно виправила на сполучник «і») і Софія іглает лялькою, а Максим иглает масин*ай*.»

Діти ЕГ, які вийшли на *середній рівень* виконання завдання, розуміли його з другого-третього пред'явлення, потребували допомоги з боку дорослого у вигляді роз'яснень, додаткових запитань. Мали труднощі під час визначення дійових осіб, дій, які відбувалися на сюжетному малюнку, не могли підібрати імена дітям. Пропускали головні та другорядні члени речення, опускали один із сполучників сурядності, допускали помилки морфологічного характеру зі сторони словозміни та словотвору. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»:* «Девоська іглает лялькой, девоська ігає …, а хлопсік іглає масінк*ай*.»

2 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: діти ЕГ, які виконали завдання на *високому рівні,* проявляли первинне зацікавлення до виконання роботи, були уважними і зосередженими, розуміли зміст сюжетного малюнка, правильно будували складносурядні багатокомпонентні речення, граматично правильно оформлювали його. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія».*: «Тьотя поливает квіти, і Оля поливає квіти, і Сергій поливае квіти.»

Діти ЕГ, які виконали завдання на *достатньому рівні*, розуміли зміст сюжетного малюнка, могли структурувати мовленнєву ситуацію, відразу починали будувати речення. Хочемо звернути увагу на те, що у дітей із дизартрією легкого степеня значно поліпшилася звуковимовна сторона мовлення, тому діти концентрували увагу на змісті повідомлення, а не артикуляції звуків; знали алгоритм побудови складносурядного багатокомпонентного речення, тому менше допускали помилок структурного, характеру. Діти з задоволенням давали імена діючим особам, правильно визначали події і розповідали про них, менше допускали помилок зі сторони морфологічного оформлення зв'язного повідомлення, але ще досить недосконалою залишається семантична організація речення, оскільки діти допускали помилки під час вибору відповідного сполучника сурядності. У дітей із дизартрією середнього ступеня, покращилося структурне оформлення речення, його морфологічна і семантична організація, помилки, які вони допускали носили нестійкий характер, діти помічали і намагалися відразу виправити їх; витрачали менше часу на побудову задуму повідомлення і його моторну реалізацію, використовували менший рівень допомоги; могли розподіляти увагу за контролем правильної вимови звуків і побудовою речення, але у них ще й досі залишається недосконалою семантична сторона мовлення: підбір більш влучного слова до смислу речення, невлучне вживання сполучників сурядності, недостатнє розуміння їх семантичного і синтаксичного значення для вираження і побудови думки. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Тьотя поливает квіти, і девочка поливає квіти, а мальчик поливае … .»

Діти ЕГ, які виконали завдання на *середньому рівні*, сприймали завдання фрагментарно, потребували допомоги зі сторони дорослого, не точно розуміли

зміст сюжетного малюнка, не могли в достатній мірі структурувати мовленнєву ситуацію. Речення побудовані дітьми були структурно, семантично, морфологічно неправильно оформленими. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Тьотя поливает …, девочка поливає…, а мальчик поливае квіти.»

3 група: діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії»*: в ЕГ виконали завдання переважно на *середньому рівні*, що свідчить про певні труднощі під час побудови складносурядного багатокомпонентного речення. Діти уважно розглядали сюжетний малюнок, визначали головних героїв мовленнєвої ситуації, але не завжди правильно могли зрозуміти відношення між подіями, що пов'язано, на нашу думку, з малим обсягом дієслівного словника, недостатнім рівнем зорового, просторового сприймання, аналітико-синтетичної діяльності, невмінням структурувати мовленнєву ситуацію і повідомляти про неї, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в межах складносурядного багатокомпонентного речення. Хочемо зазначити, що у дітей експериментальної групи почали формуватися навички побудови даного виду речення, але ці конструкції залишаються малими за обсягом на відміну від інших груп дітей із ТПМ, що свідчить про низький рівень володіння дітьми засобами мови. У дітей також спостерігаються грубі стійкі помилки з боку морфологічного і семантичного оформлення речення. Дітям важко контролювати свої дії на синтаксичному рівні. Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Тьотя поливати цеты, девочка поливати, і мальчик поливати … .»

Завдання 2. *Спрямовано на вміння дітей будувати складнопідрядні багатокомпонентні речення з послідовною підрядністю.*

Кількісні показники:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ на високий рівень виконали завдання 6 дітей (20% від 30 дітей); на І рівні (достатній) 18 дітей (60% від 30 дітей); на ІІ рівні (середній) 6 дітей (20% від 30 дітей); у КГ на І рівні (достатній) 8 дітей (44,44% від 18 дітей); на ІІ рівні (середній) 10 дітей (55,56% від 18 дітей).

2 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:* в ЕГ на високому рівні виконали завдання 11 дітей (27,5% від 40 дітей); на І рівні (достатній) 22 дитини (55% від 40 дітей); на ІІ рівні (середній) 7 дітей (17,5% від 40 дітей); у КГ на І рівні (достатній) 4 дитини (23,53% від 17 дітей); на ІІ рівні (середній) 13 дітей (76,47% від 17 дітей).

3 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії»:* в ЕГ виконали завдання на ІІ рівні (середній) 7 дітей (77,78% від 9 дітей); на ІІІ рівні (низький) 2 дитини (22,22% від 9 дітей); у КГ - на ІІІ рівні (низький) 6 дітей (100% від 6 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 3.2. (Додаток Ж).

Якісне виконання:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: діти ЕГ, які показали *високий рівень*, розуміли завдання з першого пред'явлення, проявляли зацікавлення до його виконання. Самостійно граматично правильно будували складнопідрядні багатокомпонентні речення з послідовною підрядністю. Розуміли причинно-наслідкові відношення між дійовими особами, ситуаціями, які були зображені на сюжетному малюнку. Відповідь дитини з *ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)*: «Девочка помила посуд, тому що посуд був грязним, тому що хотіла допомогти мамі.»

Діти ЕГ, які показали *достатній рівень*, навчились брати за основу у побудові складнопідрядного багатокомпонентного речення з послідовною підрядністю схему складнопідрядного елементарного речення причини, і розвивати думку, застосовуючи логічне міркування, у межах більш складного у синтаксичній і семантичній організації висловлювання. Таким чином, структурні компоненти складнопідрядного багатокомпонентного речення з'єднувалися двома різними за семантикою сполучниками підрядності, а саме: причини і мети. (Наприклад: Дівчинка миє посуд, *тому що* він грязний, *щоб* допомогти мамі.) Діти з задоволенням будували послідовний ланцюжок викладу думки, намагаючись усе пояснити; речення, побудовані дітьми, були великими за обсягом, поширені однорідними членами речення; діти правильно визначали головних героїв

мовленнєвої ситуації, встановлювали причинно-наслідкові зв'язки між подіями, що відбувалися в межах певного сюжету малюнка, але мали незначні труднощі у морфологічному і структурному оформленні речення, що вказує на недостатнє вміння дітей із мовленнєвими порушеннями одночасно слідкувати за змістом і формою вираження думки. Відповдь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Девочка моет посуду для того, чтобы было чисто, чтобы посуда блистіла, и из нее было плиятно есть.»

Діти ЕГ, які показали *середній рівень* виконання завдання розуміли його з другого пред'явлення, потребували допомоги з боку дорослого, не завжди могли самостійно виправити допущені помилки, недостатньо розуміли причинно-наслідкові відношення між дійовими особами, подіями, зображеними на сюжетному малюнку. Тому під час побудови речень допускали помилки структурного, морфологічного, семантичного характеру, від чого висловлювання було недостатньо зрозумілим для оточуючих. Відповдь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Девочка решила сделать, угостить собачку, чтобы ее удобрить, и она ее не укусила.»

2 група – діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: діти ЕГ показали три рівні (високий, достатній, середній) побудови складнопідрядного багатокомпонентного речення з послідовною підрядністю, що вказує на поліморфний склад групи дітей із дизартрією, а отже: різний ступінь сформованості даного виду речення, ступінь і прояв синтаксичних порушень у даної категорії дітей.

1) Діти зі стертою псевдобульбарною дизартрією, виконали завдання на високому і достатньому рівнях, і показали значні зрушення у побудові даного виду речення. Діти добре володіли алгоритмом побудови даного виду речення, структурно і граматично правильно будували і оформлювали його, вживали різні сполучники підрядності в контексті одного складного зв'язного повідомлення. Незначні помилки, які допускали діти під час побудови складного багатокомпонентного речення, були переважно зі сторони морфологічного і семантичного оформлення. Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Дівчинка пригостила хлопчика яблуком, тому що хлопчик був голодний, тому що

вона хотіла поділитися з ним.», «Дівчинка помила посуд, тому що посуда була грязная, тому що мама попросила.»

2) Діти з псевдобульбарною дизартрією середнього ступеня вийшли на достатній і середній рівні побудови даного виду речення і також показали добрі результати на відміну від результатів констатувального дослідження. Діти потребували більше часу на побудову даного виду речення, допомоги з боку дорослого у вигляді навідних питань, часткового пояснення сюжету малюнка, а саме причинно-наслідкових зв'язків між подіями, що відбуваються. Це свідчить про недостатній рівень уміння структурувати мовленнєву ситуацію, виокремлювати головне і враховувати другорядне у побудові зв'язного висловлювання. Помилки, які допускали діти, це вживання одного виду сполучників підрядності, або комбінація сполучників підрядності і сурядності, що призводило до підміни складнопідрядного багатокомпонентного речення з послідовною підрядністю – складним багатокомпонентним реченням із однорідною супідрядністю, складними синтаксичними конструкціями з підрядним і сурядним зв'язком, неправильний порядок слів у реченні, пропуск головних і другорядних членів речення, невлучний підбір слів щодо змісту речення, недостатнє розуміння синтаксичного і семантичного значення сполучників підрядності, їх диференціація.

Відповіді дітей із *дизартрією*: «Девочка Маша дає яблуко мальчику Артему, щоб пригостити його.», «Оля миє посуду, щоб посуда була чистою, щоб помогти мамі, мама устала на работе.»

3 група – діти з *«ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії»*: в ЕГ вийшли на *середній рівень* побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю, що свідчить про значно нижчий рівень володіння дітьми даним видом речення на відміну від дітей із ТПМ інших груп, але вище, ніж під час констататувального етапу дослідження. Діти з моторною алалією мали труднощі як під час побудови самого задуму (програми) висловлювання, так і під час його моторної реалізації, тому речення побудовані дітьми були недостатньо структурно, граматично і семантично правильно оформленими. Недостатня сформованість аналітико-синтетичної діяльності, симультанного і сукцесивного аналізу і синтезу,

просторового і часового сприймання, труднощі під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків впливали на змогу дітей чітко структурувати мовленнєву ситуацію в межах одного сюжету, розуміти відношення між головними героями, подіями, що відбуваються. Також діти з моторною алалією недостатньо чітко розуміли семантичне і синтаксичне значення сполучників підрядності, мали труднощі у їх диференціації, тому в контексті складного речення переважно вживали сполучники підрядності одного виду, або замінювали їх на більш прості для розуміння сполучники сурядності, внаслідок чого складні багатокомпонентні речення з послідовною підрядністю замінювались на складнопідрядні елементарні речення, або складні синтаксичні конструкції з підрядним і сурядним зв'язком, які були малими за обсягом. Спостерігалась позитивна динаміка у побудові складнопідрядних багатокомпонентних речень: діти навчились будувати складнопідрядні речення причини з відповідним сполучником підрядності, складні синтаксичні конструкції з підрядним і сурядним зв'язком, які є базовою основою у побудові більш складних у синтаксичному плані повідомлень, витрачали менше часу на виконання завдання, рівень допомоги з боку дорослого, речення стали більш правильно структурно, семантично, граматично оформленими порівняно з результатами констатувального дослідження, де діти будували елементарні складнопідрядні речення причини. Таким чином, ми можемо відмітити значні зрушення у дітей під час побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень із послідовною підрядністю. Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Соня дает яблоко, а Витя он хосет яблоко, он голодный.», «Калина моет посуды, соб класиво было.», «Она хотет дать ей есть, она голодная, она хотет есть.»

Діти ЕГ, які вийшли на *низький рівень*, розуміли завдання після другого-третього пред'явлення; не проявляли зацікавлення під час його виконання, потребували допомоги зі сторони дорослого у вигляді навідних питань; мали труднощі під час встановлення причинно-наслідкових подій, зображених на сюжетному малюнку. Речення, побудовані дітьми, були простими за своєю структурою, граматично неправильно оформлені. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІ рівня. Вихід* із *моторної алалії»*: «Девота дати ябуко матіку.»

Завдання 3. *Спрямовано на вміння дітей будувати складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю* показав такі дані:

Кількісні показники:

1 група - діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ виконали завдання на високому рівні 3 дитини (10% від 30 дітей); на І рівні (достатній) 17 дітей (56,67% від 30 дітей); на ІІ рівні (середній) 10 дітей (33,33% від 30 дітей); у КГ на І рівні (достатній) виконали завдання 6 дітей (33,33% від 18 дітей); на ІІ рівні (середній) 12 дітей (66,67% від 18 дітей).

2 група - діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:* в ЕГ виконали завдання на І рівні (достатній) 26 дітей (65% від 40 дітей); на ІІ рівні (середній) 14 дітей (35% від 40 дітей); у КГ показали, що на І рівні (достатній) виконали завдання 3 дитини (17,65% від 17 дітей); на ІІ рівні (середній) 14 дітей (82,35% від 17 дітей).

3 група – діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії»:* в ЕГ на ІІ рівні (середній) 6 дітей (66,67% від 9 дітей); на ІІІ рівні (низький) 3 дітей (33,33% від 9 дітей); у КГ - на ІІІ рівні (низький) 6 дитини (100% від 6 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 3.3. (Додаток Ж).

Якісне виконання:

1 група - діти з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ виконали завдання переважно на достатньому і середньому рівнях.

Діти ЕГ, які виконали завдання на *високому рівні*, із задоволенням розглядали сюжетні малюнки, розуміли їх зміст, відразу будували речення даного виду, граматично правильно оформлювали їх. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»:* «Восени перелітні птахи відлітають у теплі краї, тому що стало холодно, тому що немає чого їсти.»

Діти ЕГ, які виконали завдання на *достатньому рівні,* уважно розглядали сюжетні малюнки, розуміли їх зміст, могли відразу побудувати складнопідрядні багатокомпонентні речення з однорідною супідрядністю, допускали незначні помилки структурного та морфологічного характеру. Зі сторони семантичного оформлення даного виду речення помітні значні зрушення: діти в більшості

випадків використовували сполучники підрядності одного типу (причини, місця), що свідчить про вміння дітей розвивати логіку зв'язного повідомлення, а отже, навчилися послідовно розмірковувати. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»:* «Птахи осінню відлітають, тому що холодно, тому що немає їсти.»

Діти ЕГ, які виконали завдання на *середньому рівні*, уважно розглядали сюжетний малюнок, розуміли його зміст, могли визначити події, явища природи, які відбуваються, але ще не досить добре усвідомлюють і встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, просторово-часові уявлення і відношення, тому речення побудовані дітьми є недостатньо структурованими, граматично правильно оформленими. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»:* «Птахи відлітають, вони голодні, тому що холодно стало.»

2 група – діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: в ЕГ виконали завдання переважно на достатній і середній рівні побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень із однорідною супідрядністю, що свідчить про вміння дітей користуватися алгоритмом побудови даного виду речень, але у них ще досі недостатньо сформоване вміння семантично і граматично правильно оформлювати зв'язне висловлювання з підрядним зв'язком.

Діти ЕГ, які виконали завдання на *достатньому рівні*, з задоволенням розглядали сюжетні малюнки, розуміли їх зміст, могли самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, просторово-часові відношення. Структурували мовленнєві ситуації в одне повідомлення речення-мірковування, контролювали свої дії на синтаксичному рівні. Витрачали більше часу на побудову задуму висловлювання, його граматичне оформлення, моторну реалізацію (на відміну від дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)», але це тільки позитивно впливало на якість виконання завдання. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Восени птахи відлітають у теплі клаї, тому що немає чого їсти, бо стало холодно.»

Діти ЕГ, які вийшли на *середній рівень* виконання завдання, проявляли первинне зацікавлення до роботи, уважно розглядали сюжетні малюнки, але мали труднощі під час встановлення причинно-наслідкових, просторово-часових уявлень і відношень, що позначалося на побудові логіки викладання висловлювання. Під

час граматичного оформлення речення допускали помилки структурного, морфологічного, семантичного характеру. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Осенью птиськи улетают, потому сто немає чого їсти, бо стало холодно.»

З група – діти з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії»*: в ЕГ вийшли переважно на *середній рівень* побудови складнопідрядних багатокомпонентних речень із однорідною супідрядністю, що вказує на недостатній рівень логічного міркування; контролю на синтаксичному рівні; аналітико-синтетичної діяльності в цілому; внутрішнього мовлення, в якому проявляється взаємодія граматичної і семантичної структур, яке є перехідною структурою від семантичного плану висловлювання до зовнішнього мовлення, а саме його моторної реалізації. Хоч діти з моторною алалією експериментальних груп показали найнижчі результати на відміну від дітей інших експериментальних груп, однак, у них все одно відбулися позитивні зрушення у побудові даного виду речень як кількісно так і якісно. Діти почали розуміти і використовувати під час побудови складного речення відповідний алгоритм-схему, що свідчить про удосконалення задуму висловлювання, його плану; речення, побудовані дітьми, збільшилися за обсягом і лексичним наповненням, стали більш граматично правильно оформленими; діти стали розуміти і сприймати семантику, синтаксичне значення сполучників підрядності, диференціювати їх стосовно мовленнєвих ситуацій; почали використовувати однакові сполучники підрядності для вираження наступності подій. Відповідь дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Детки поиглаться, они хотят гуляти, они будут спати.»

Діти ЕГ, які вийшли на *низький рівень* виконання завдання, розуміли його з другого-третього пред’явлення, проявляли первинне зацікавлення до виконання роботи, але бажання працювати виявлялося нестійким. Мали труднощі під час встановлення причинно-наслідкових, просторово-часових уявлень та відношень, не могли побудувати програму речення-міркування, допускали грубі помилкі при його оформленні, особливо зі сторони формально-семантичної організації речення.

Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»:* «Осеню ховодно, птиськи уветеви.»

Завдання 4. *Спрямовано на вивчення вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з різними типами зв'язку*: а) з сурядним і безсполучниковим, б) з безсполучниковим і підрядним виявилися більш доступними для дітей обох груп, порівняно з іншими видами складнопідрядного речення. Ми отримали такі результати:

Кількісні показники:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ виконали завдання на високому рівні 10 дітей (33,33% від 30 дітей); на І рівні (достатній) 20 дітей (66,67% від 30 дітей); у КГ на високому рівні виконали завдання 2 дитини (11,11% від 18 дітей); на І рівні (достатній) 12 дітей (66,67% від 18 дітей); на ІІ рівні (середній) 4 дитини (22,22% від 18 дітей).

2 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:* в ЕГ на високому рівні виконали завдання 17 дітей (42,5% від 40 дітей); на І рівні (достатній) 23 дитини (57,5% від 40 дітей); у КГ показали І рівень (достатній) 14 дітей (82,35% від 17 дітей); ІІ рівень (середній) 3 дитини (17,65% від 17 дітей).

3 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»:* в ЕГ виконали завдання на І рівні (достатній) 2 дитини (22,22% від 9 дітей); на ІІ рівні (середній) 7 дітей (77,78% від 9 дітей); у КГ - на ІІ рівні (середній) виконали завдання 6 дітей (100% від 6 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 3.4. (Додаток Ж).

Якісне виконання:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ показали переважно високий і достатній рівні побудови складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку. Хочемо зазначити, що дітям легше було будувати синтаксичні конструкції, які виражали послідовність подій або констатували конкретні мовленнєві ситуації. Ті, конструкції, які вимагали від дітей логічного міркування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків,

знання просторових і часових відношень, було будувати важче. Хоча порівняно з констатувальним експериментом діти навчилися структурувати ситуації, поєднувати їх у зв'язне повідомлення.

Діти ЕГ, які вийшли на *високий рівень* виконання завдання, розуміли його з першого пред'явлення, розглядали сюжетні малюнки, розуміли його зміст, структурно, граматично правильно будували складні синтаксичні конструкції. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня(різного походження)»*: «Настала весна, пригрело сонечко, розтаяв сніг, і виросли цветочки.»

Діти ЕГ, які вийшли на *достатній рівень* виконання завдання, із задоволенням виконували роботу, з цікавістю розглядали сюжетні малюнки, самостійно будували речення означеного типу. Допускали меншу кількість помилок з боку морфологічного і семантичного оформлення речення. Діти правильно узгоджували слова в роді, числі, відмінку, використовували відповідну словоформу, могли утворювати нові слова за допомогою префіксів і суфіксів, вживали відповідний сполучник сурядності чи підрядності стосовно конкретної мовленнєвої ситуації. На нашу думку, це пов'язано з тим, що ці конструкції включають у свою структуру найпростіший безсполучниковий і один зі складних сурядний чи підрядний зв'язок.

Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Мама моет вікно, папа вытирает стул, а мальчик с девочкой тоже убирают.»

2 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: діти ЕГ, які вийшли на *високий рівень*, з цікавістю розглядали сюжетний малюнок, розуміли його зміст. Могли визначити події, явища природи, головних героїв, структурували мовленнєві ситуації і поєднувати їх за допомогою засобів мови в одне зв'язне повідомлення. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Весна настала, сонечко светіло на все, а потом снег розтаяв, і виросли цветочки.»

Діти ЕГ, які вийшли на *достатній рівень* виконання завдання, із задоволенням виконували роботу, уважно розглядали сюжетні малюнки, розуміли їх зміст, були уважними та зосередженими; відразу починали будувати речення означеного типу, допускали незначні помилки структурного, граматичного,

семантичного характеру. Діти розуміли синтаксичне значення та семантику сполучників сурядності і підрядності, тому допускали меншу кількість помилок у їх вживанні, стосовно певної мовленнєвої ситуації. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Мама мила окно, детки помагалі ей, а папа стул витілал.»

3 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: в ЕГ виконали завдання переважно на достатньому і середньому рівнях. Хочемо відмітити те, що діти з моторною алалією значно краще будували складні синтаксичні конструкції на відміну від складних багатокомпонентних речень.

Діти ЕГ, які вийшли на *достатній рівень* виконання завдання, уважно розглядали сюжетний малюнок, розуміли його зміст, могли визначити головних героїв мовленнєвої ситуації, але не завжди розуміли відношення, події, явища природи; не могли правильно встановити причинно-наслідкові зв'язки, просторово-часові відношення, розповідати про них за допомогою засобів мови; речення будували малими за обсягом. Помилки, які допускали діти під час побудови речень носили більш стійкий характер і проявлялись переважно з морфологічної, структурної, семантичної сторони мовлення, що свідчить про низький рівень контролю на синтаксичному рівні. Однак, на відміну до результатів констатувального експерименту, у дітей із моторною алалією значно покращилися результати, як кількісно, так якісно. Відповіді дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Снег лозтаял, сонце глело, а потом квіточки ласту.», «Мама лесыла окно помыть, а папа стув, а детки убилать.», «Зима, стало холодно ай-ай, а дети лепят снезную бабу.»

Діти ЕГ, які вийшли на *середній рівень* виконання завдання, розуміли його з другого пред'явлення, потребували допомоги з боку дорослого, проявляли інтерес до виконання завдання, але він швидко згасав. Речення будували з грубими помилками структурного, морфологічного, семантичного характеру. Діти мали труднощі під час побудови програми висловлювання її граматичного розгортання, що свічить про недостатнє усвідомлення смислового і граматичного ядра в реченні.

Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*: «Зима піся, снізок (дитина показує рухами пальців «падає») .. земю, … бево-бево.»

Таким чином, діти старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних груп показали значно вищі результати побудови складних синтаксичних конструкцій як кількісно так і якісно на відміну від дітей контрольних груп у яких значних зрушень у формуванні відповідних речень не відбулось.

Завдання 5. *Спрямовано на вивчення вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з сурядним і підрядним зв'язком.*

Кількісні показники:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: в ЕГ виконали завдання на високому рівні 6 дітей (20% від 30 дітей); на І рівні (достатній) - 15 дітей (50% від 30 дітей); на ІІІ рівні (середній) – 9 дітей (30% від 30 дітей); у КГ на І рівні (достатній) - 4 дітей (22,22% від 18 дітей); на ІІ рівні (середній) - 14 дітей (77,78% від 18 дітей).

2 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:* в ЕГ на високому рівні виконали завдання 6 дітей (15% від 40 дітей); на І рівні (достатній) 26 дітей (65% від 40 дітей); на ІІ рівні (середній) 8 дітей (20% від 40 дітей); у КГ на І рівні (достатній) виконали завдання 3 дітей (17,65% від 17 дітей); на ІІ рівні (середній) 14 дітей (82,35% від 17 дітей).

3 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії»:* в ЕГ на ІІ рівні (середній) 6 дітей (66,67% від 9 дітей); на ІІІ рівні (низький) 3 дитини (33,33% від 9 дітей); у КГ - на ІІ рівні (середній) виконали завдання 1 дитина (16,67% від 6 дітей); на ІІІ рівні (низький) 5 дітей (83,33% від 6 дітей).

Дані кількісних показників виконання завдання відображено в таблиці 3.5. (Додаток Ж).

Якісне виконання:

1 група - діти *з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: діти ЕГ, які вийшли на *високий рівень* виконання завдання, проявляли інтерес до роботи, відразу розуміли запитання, будували відповідь у формі складних синтаксичних конструкцій із сурядним і підрядним зв'язком, структурно та граматично правильно оформлювали їх. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Ніж потрібний для того, щоб різати хліб, ковбасу, а ложка потрібна для того, щоб їсти кашу, суп.»

Діти ЕГ, які вийшли на *достатній рівень* виконання завдання, відразу розуміли питання, будували відповідь у формі складнихсинтаксичних конструкцій із сурядним і підрядним зв'язком, але допускали незначні помилки зі сторони структурного і морфологічного оформлення речення. На нашу думку, це пов'язано з тим, що чим більші за обсягом синтаксичні конструкції, тим менше уваги діти приділяють граматичному оформленню речення. Хочемо зазначити, що діти правильно вживали протиставний сполучник сурядності і сполучники підрядності, це свідчить про семантичне усвідомлення мовленнєвої ситуації. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*: «Пральна машина потрібна для того, щоб стирать вещи, а пилосос … … , щоб убирать мусор.»

Діти ЕГ, які вийшли на *низький рівень* виконання завдання, розуміли його з другого пред'явлення, потребували допомоги з боку дорослого у вигляді навідних питань, не проявляли інтерес до виконання роботи. Відповідь на питання будували з грубими помилками структурного та морфологічного характеру. Відповідь дитини з *ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)*: « «Ніж … … , щоб різати, а ложка … … , щоб їсти.»

2 група – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: діти ЕГ, які вийшли на *високий рівень* виконання завдання, проявляли інтерес до роботи, уважно слухали запитання, намагалися ґрунтовно дати відповідь на нього. Слідкували за обсягом включених лексичних елементів у структуру складного речення. Чим більша за обсягом була побудована синтаксична конструкція, тим більше задоволення отримувала дитина від роботи. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Ніж потрібний для того, щоб різати ковбасу, хлеб, а ложка потрібна для того, щоб кушать суп, кашу.»

Діти ЕГ, які показали *достатній рівень* виконання завдання, проявляли інтерес до роботи, були зацікавлені в позитивному результаті. Діти розуміли питання з першого пред'явлення, будували складні синтаксичні конструкції з меншою кількістю помилок структурного, морфологічного характеру, на відміну від результатів констатувального етапу дослідження. У них покращилась семантична організація речення, сполучники вживали відповідно до мовленнєвої

ситуації, розуміли, що слід спочатку порівняти предмети за призначенням, а потім пояснити навіщо ці предмети потрібні. Таким чином, діти навчились одночасно порівнювати і розмірковувати, виконувати складні операції симультанного і сукцесивного аналізу і синтезу. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Стиральная машина нужна, чтобы стирать кофту, а пылесос, чтобы убирать.»

Діти ЕГ, які вийшли на *середній рівень*, проявляли первинне зацікавлення до роботи, розуміли питання, але потребували більше часу на побудову програми висловлювання, припускалися грубих помилок під час структурного, морфологічного, семантичного оформлення складних снтаксиичних конструкцій. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»*: «Стиральную масину взять … , … стилать кофту, а пылесос …, стоб убирать … .»

Згрупа – діти *з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із Моторної алалії»*: діти ЕГ, які виконали завдання на *середньому рівні*, навчились розуміти алгоритм (схему, план) побудови складних синтаксичних конструкцій і будувати відповідь на поставлене питання, враховуючи два типи синтаксичного зв'язку. Діти допускали багато помилок зі сторони структурного оформлення речення, але, помітивши, їх намагалися самостійно виправити, що вказує на формування у них контролю на синтаксичному рівні. Складні синтаксичні конструкції, побудовані дітьми були меншими за обсягом на відміну від дітей інших експериментальних груп, що свідчить про дещо знижений активний словник дієслів, прикметників, прислівників. Діти пропускали головні і другорядні члени речення, допускали помилки у словоформі і словотворенні; пропускали сполучники підрядності, або вживали їх другу частину, що свідчить про недостатню сформованість структурної, граматичної, семантичної сторони мовлення. Зрушення, що відбулися у дітей під час побудови даного виду синтаксичних конструкцій, є дуже істотними. Це, свідчить про можливість формування у дітей із моторною алалією більш складних у синтаксичній організації речень, орієнтуючись на зону найближчого розвитку.

Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІрівня. Вихід із моторної алалії»*: «Ніз … …, стоб лежать, а лозка … …, стоб кусать ….». Діти ЕГ, які вийшли на *низький рівень* виконання завдання, проявляли первинне зацікавлення до завдання, але бажання

працювати виявлялося нестійким. Діти розуміли питання з другого-третього пред'явлення, потребували постійної допомоги з боку дорослого у вигляді навідних питань. Складні синтаксичні конструкції замінювали простими реченнями бідними за змістом. Під час побудови речень не враховувались сполучники сурядності та підрядності. Відповідь дитини з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»:* «Масина нузна стивать, пилосос убилать.»

Отже, можна зробити висновки про те, що діти старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних груп на достатньому рівні засвоїли алгоритм (схеми) побудови складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку. Діти в змозі структурувати мовленнєві ситуації в одне зв'язне повідомлення, розповісти про нього, можуть визначати головних героїв, події і відношення, що відбуваються, але допускають ще помилки в семантико-синтаксичній її структурі, а саме: невлучне або неправильне вживання сполучників сурядності, підрядності, їх заміна, недостатня диференціація за семантичною ознакою. Витрачають менше часу на побудову задуму висловлювання, на його структурне, семантичне, граматичне оформлення, моторну реалізацію, лексичне наповнення, що свідчить про урізноманітнення засобів мови. Почали допускати менше помилок з боку морфологічної сторони мовлення, що свідчить про вміння дітей свідомо користуватися граматичними категоріями в контексті складного речення. У дітей експериментальних груп значно покращився контроль на синтаксичному рівні, логічне міркування, зріс обсяг оперативної памяті, діти почали краще розуміти причинно-наслідкові зв'язки, просторово-часові уявлення і відношення, сприймати сюжет малюнку в цілому і аналізувати його за окремими складовими частинами.

На відміну діти з ТПМ контрольних груп мають труднощі у побудові замислу зв'язного повідомлення, структуруванні мовленнєвої ситуації, використанні засобів вираження синтаксичних зв'язків. Діти ще недостатньо навчились користуватися морфологічним, просодичним маркерами, вживати і розуміти семантичне значення службових слів, невлучно вживають або пропускають предикативні частини речення, що забезпечують розуміння та визначення семантичних відношень у

межах складносурядного багатокомпонентного речення. Мають труднощі під час розуміння причинно-наслідкових зв'язків, просторово-часових уявлень і відношень, які є психологічною основою у побудові складних синтаксичних конструкцій, складних речень різного типу, речень-міркувань, низький рівень аналітико-синтетичної діяльності, а отже, симультанного і сукцесивного аналізу і синтезу.

Далі ми обчислювали показник рівня сформованості *(F)* володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями в експериментальних і контрольних групах за формулою А.2., с.108.

Порівняльні дані за рівнями сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми з ТПМ експериментальних та контрольних груп представлені в таблиці 3.6. (додаток Ж) і діаграмах 3.1.; 3.2. (додаток Ж):

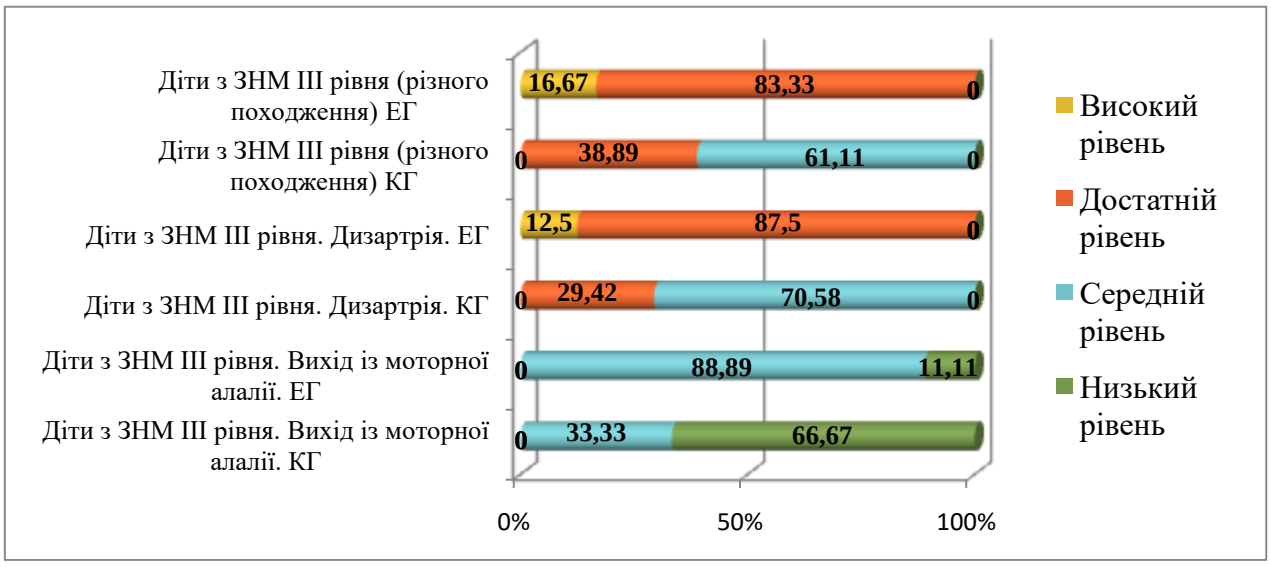


Рис. 3.1. Кількісні показники стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ в експериментальних та контрольних групах у (%)

Потім ми обчислювали індекси групового стану сформованості володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями в експериментальних та контрольних групах за формулою А.3., додаток К. Відсоткову різницю індексів

групового стану вираховували за формулою А. 4., додаток К. Обрахування індексів групового стану сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями на констатувальному і формувальному етапах експерименту подано в таблиці 3.7., додаток К.

Результати дослідження показали, що на констатувальному і формувальному етапах експерименту відсутні показники високого індексу групового стану сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ на відміну від дітей із НМР. Але помітні істотні зрушення у дітей із ТПМ експериментальних груп у порівнянні з контрольними групами. Діти ЕГ вийшли на достатній і середній рівні володіння означеними конструкціями на відміну від дітей КГ, які вийшли на середній і низький рівні володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями.

Якісний аналіз виконання завдань показав, що діти ЕГ у процесі формувального експерименту навчились орієнтуватися в формально-синтаксичній схемі висловлювання, основу якої складає певний ступінь впорядкованості елементів граматичної структури; встановлювати смислові зв'язки між словами у реченні, між декількома ситуаціями, що входять у структуру простих, складних речень, складних синтаксичних конструкцій; розуміти, встановлювати причинно-наслідкові, інвертовані зв'язки, застосовуючи логічне міркування. Діти ЕГ засвоїли на достатньому рівні моделі побудови простих поширених, складних елементарних, багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій, застосовуючи відповідний тип зв'язку та їх модифікації, форму синтаксичних зв'язків; навчились правильно користуватися засобами вираження синтаксичних зв'язків (морфологічним маркером; службовими словами; порядком слів у реченні; інтонацією); вміють здійснювати диференціацію простих і складних речень, граматичну трансформацію: перекодовувати поверхневу розгорнуту структуру складних синтаксичних конструкцій у глибинні граматичні структури, виділяючи основну логіку їх побудови.

Характер мовленнєвої діяльності дітей набув продуктивного характеру виконання завдань (діти самостійно обирали види тактики). Це говорить про сформованість у дітей ЕГ навичок працювати в певному темпі, розуміти зміст та вимоги завдання, використовувати власний досвід при визначенні шляхів виконання певного виду завдання. Під час виконання завдань діти стали витрачати менше часу, порівняно із експериментальним дослідженням; покращилась готовність до сприймання інформації; до усвідомлення мети завдання; цілеспрямованої діяльності; збільшився рівень спроможності утримувати смисл мовленнєвої інструкції і контролювати свої дії; здатність довільно керувати своїми діями; виконувати завдання за зразком.

Одже, використання запропонованих нами методів і прийомів корекційної роботи під час проведення формувального експерименту сприяло розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних груп, правильному вживанню ними граматичних форм з урахуванням конкретної ситуації мовлення, забезпечило достатній лексико-граматичний запас для висловлювань, допомогло дітям оволодіти конструкціями складного речення, складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв’язку (алгоритмом побудови), розуміти зв’язок між його головними і другорядними членами, користуватися сполучниками.

Хочемо звернути увагу на те, що діти ЕГ: 1 групи з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» і діти 2 групи з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» показали найкращі кількісні і якісні результати сформованості складних синтаксичних конструкцій. У них покращилася морфологічна, структурна, семантична організація складного речення, складних синтаксичних конструкцій, обсяг простих речень, які входять до складу зв’язного висловлювання. На відміну від них діти 3 групи з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» ще мають певні труднощі у структуруванні мовленнєвої ситуації за наочною опорою, вони недостатньо чітко можуть визначити головних героїв ситуації, події, які відбуваються в межах певного сюжету малюнка, у них страждає вміння побудови задуму зв’язного висловлювання, його граматичне оформлення; недостатнє розуміння і усвідомлення лексичного і семантичного

значення сполучників сурядності та підрядності позначається на формально-семантичній організації речень; діти мають труднощі в застосуванні набутих знань, умінь і навичок у нових мовленнєвих ситуаціях, що призводить до труднощів формування комунікативної діяльності в цілому.

Таким чином, діти з ТПМ мають потенційні можливості до побудови складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій, але їм необхідний більш тривалий термін навчання. Тому корекційну роботу з формування окреслених видів речень, слід продовжувати під час навчання дітей у школі.

З метою виявлення статистичної значущості та достовірності показників сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ ми порівняли результати виконання завдань формувального етапу дослідження ЕГ і КГ. Згідно з результатами перевірки статистичної значущості виявлено відсутність істотних зрушень у рівнях сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей КГ на початку та після проведення формувального етапу дослідження. Таким чином, без спеціально організованого диференційованого навчання процес формування складних синтаксичних конструкцій у дітей із ТПМ відбувається лише незначною мірою зі значними лексико-морфологічними, структурними, семантичними помилками. Для порівняння результатів виконання завдань дітьми експериментальних і контрольних груп між собою після проведення корекційно-формувальної роботи використано коефіцієнт рангової кореляції t-критерія Стьюдента (для незалежних, непов’язаних вибірок), який засвідчив, що середній рівень сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей експериментальних груп є вищим, ніж у дітей із ТПМ контрольних груп. (Додаток Л, таблиці: 3.8.,3.9.,3.10.)

Отже, результати формувального експерименту свідчать про те, що за умов спеціально організованого, послідовного, систематичного корекційного навчання за представленою методикою у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ значно зростають можливості до побудови складних синтаксичних конструкцій.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

На підставі аналізу даних науково-теоретичної літератури, враховуючи теоретичні положення: про взаємозв'язок першої і другої сигнальної систем, складну структуру мовленнєвої діяльності, операції сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання, сучасні лінгвістичні і психолінгвістичні уявлення про речення як найвищий рівень ієрархічної структури мови і мовлення, про структуру мовленнєвого дефекту в дітей із ТПМ та його вплив на формування мовної функціональної системи, про онтогенез мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку і конкретно складних синтаксичних конструкцій у мовленнєвому розвитку, про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей із ТПМ; на підставі результатів констатувального експерименту, програмних вимог до мовлення старших дошкільників, науково-методичних принципів і напрямків корекції мовленнєвого розвитку дітей із ТПМ обґрунтовано та розроблено спеціальну методику формування складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, складних багатокомпонентних речень у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Визначено етапи і форми проведення корекційної роботи, методи і прийоми роботи з формування речень різного виду, психолого-педагогічні умови, з метою досягнення позитивних результатів.

Корекційна методика формування складних синтаксичних конструкцій передбачала три етапи корекційної роботи: перший етап - пропедевтичний, другий етап – розуміння і побудова означених типів речення, які проходили послідовно-паралельно один одному і третій етап навчання – вміння виконувати складні синтаксичні трансформації. Для кожного з них ми визначили завдання, тривалість, зміст і обсяг навчального матеріалу, етапи, методи і прийоми роботи. Під час реалізації корекційно-формувального навчання було застосовано диференційований підхід у навчанні дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, з метою впливу безпосередньо на ті особливості порушень, які лежать в основі мовленнєвих дефектів різного ґенезу, здійснення ефективної корекційної роботи.

У результаті апробації методики формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ значно покращилась лексико-граматична сторона мовлення. Діти засвоїли узагальнюючі поняття мови, усвідомили ієрархію мовних одиниць, навчились диференціювати їх у спеціально створених умовах. Засвоїли поняття «речення», яке виражає закінчену думку і є основною комунікативною одиницею мовлення. Навчилися розуміти зміст як простих так і складних речень різного виду, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, виконувати їх словесний аналіз. Засвоїли алгоритм побудови речень різного виду від простого до складного, навчились структурувати мовленнєві ситуації в одне велике зв'язне повідомлення, виконувати трансформацію однієї синтаксичної конструкції в іншу, що вказує на достатньо сформований рівень логічного міркування на синтаксичному рівні. Діти почали виокремлювати і розрізняти сполучники сурядності та підрядності, їх комбінацію; розуміти семантичне і синтаксичне значення для побудови складного речення.

Мовленнєва діяльність дітей із ТПМ експериментальних груп надбала продуктивного характеру, на відміну від дітей контрольних груп. Отримані дані формувального етапу дослідження показали, що діти ЕГ достатньою мірою почали розуміти мету завдання, сприймати вербальну інформацію і виконувати завдання за словесною інструкцією, що свідчить про достатній рівень розвитку контролюючої та регулюючої функції мовлення. Діти навчились встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, просторово-часові уявлення та відношення, розмірковувати в межах певної тематики.

Спеціально організоване, систематичне, цілеспрямоване корекційне навчання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ розумінню і побудуви складних синтаксичних конструкцій підвищує рівень розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, а отже, формує в достатній мірі рівень комунікативної функції мовлення.

ВИСНОВКИ

Вивчення науково-теоретичних засад формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та узагальнення результатів проведеного експериментального дослідження дали змогу зробити такі висновки:

1. Мовленнєва підготовка дітей повинна включати оволодіння практичними мовленнєвими навичками, удосконалення комунікативних форм і функцій мовної дійсності, формування її усвідомлення.

У загальних і спеціальних програмах навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку зазначено, що головним показником рівня розвитку дитячого мовлення є кульмінаційний процес мовленнєвого висловлювання – вміння будувати речення різної синтаксичної структури в основі яких лежать складні фізіологічні механізми мовленнєвої системи, багаторівневі процеси сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання, які мають ієрархічно організовану структуру.

Однією з основних задач корекційного навчання дітей дошкільного віку з ТПМ є своєчасне оволодіння правильним мовленням, яке має першочергове значення для формування повноцінної особистості дитини для успішного навчання її в школі та для подальшої трудової діяльності.

Сучасні підходи до навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку з ТПМ дають змогу стверджувати, що формування складних синтаксичних конструкцій у даної категорії дітей є досить актуальним і повинно вирішуватися як одне з корекційних завдань у системі логопедичної роботи.

2. Науково обґрунтовано та розроблено методику дослідження стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, яка включала три етапи: 1) вивчення складу груп та логопедичне обстеження дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня мовленнєвого розвитку з метою розподілу їх за клінічними заключеннями; 2) стану сформованості складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних

конструкцій на рівні імпресивного мовлення; 3) стану сформованості складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій на рівні експресивного мовлення. Уточнено й описано оцінні критерії та загальні рівні розуміння і володіння складними синтаксичними конструкціями. На основі матеріалів констатувального етапу дослідження було визначено особливості розуміння і володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв'язку.

3. Аналіз даних констатувального експерименту показав, що дошкільники старшого віку з ТПМ знаходяться на значно нижчій сходинці розвитку синтаксичної сторони мовлення, ніж однолітки, які розвиваються нормально. Ця категорія дітей є неоднорідною за структурою мовленнєвого недорозвинення, особливостями синтаксичних порушень, і механізмами, що лежать у їх основі. Так, у дітей із «*ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*, дітей із «*ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія (легкого ступеня*)», виявилися порушення переважно зі сторони лексико-морфологічної, формально-синтаксичної організації речення, а у дітей із «*ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія (середнього ступеня)»*, дітей із «*ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* спостерігалися порушення переважно зі сторони лексико-морфологічної, формально-синтаксичної і особливо формально-семантичної організації висловлювання.

За матеріалами дослідження виявлено чотири рівні стану сформованості розуміння і володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у дітей старшого дошкільного віку.

Високий (діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» - 2,08%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» - 7,02%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - 0%; діти з НМР - 90%); достатній (діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» - 91,67%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» - 91,23%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - 80%; діти з НМР - 10%), середній (діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» - 6,25%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» - 1,75%; Діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - 20%; діти з НМР - 0%).

Рівні сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями: високий рівень (діти з ТПМ – 0%, діти з нормальним мовленнєвим розвитком - 66,67%); достатній (діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» - 6,25%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» - 7,02%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - 0%; діти з нормальним мовленнєвим розвитком 33,33%); середній рівень (діти з «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» - 93,75%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія» - 92,98%; діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - 0%; діти з нормальним мовленнєвим розвитком - 0%) і низький рівень (Діти з «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії» - 100%).

4. Розроблено оригінальну методику логопедичної роботи з формування складних синтаксичних конструкцій, яка представлена системою навчальних і тренувальних вправ, завдань, ігор дібраних у рамках найуживаніших лексичних тем у старшій групі для дітей із ЗНМ, відповідно до кожного етапу навчання. Визначено та науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, основними з яких є вироблення у дітей мотивації, забезпечення емоційного фактору в навчальній діяльності; цільової установки щодо: розуміння і використання різних типів речення у власному мовленні дітей, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку; створення розвивального середовища; утворення в ігровій, побутовій, трудовій, навчальній діяльності спеціальних ситуацій для побудови речень різного типу, складних синтаксичних конструкцій; забезпечення вживання усіх типів речень, складних синтаксичних конструкцій у мовленні педагогів.

5. Встановлено, що дошкільники старшого віку з ТПМ в умовах спеціального цілеспрямованого логопедичного диференційованого навчання мають достатні можливості до оволодіння умінням побудови складних синтаксичних конструкцій різного виду.

Контрольний етап дослідження засвідчив помітні кількісні позитивні зрушення рівнів розвитку володіння складними синтаксичними конструкціями у дітей експериментальних груп. Так, високого рівня розвитку досягли 16,67% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»; 12,5% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»;

достатнього рівня – 83,33% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»; 87,5% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»; середнього рівня – 88,89% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»; низького рівня – 11,11% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії».

Щодо дітей контрольної групи, то високого рівня розвитку володіння складними синтаксичними конструкціями зафіксовано не було, як і на констатувальному етапі. На достатньому рівні знаходилося – 38,89% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»; 29,42% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»; на середньому рівні – 61,11% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»; 70,58% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»; 33,33% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»; на низькому рівні - 66,67% дітей із «ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії».

Якісний аналіз виконання завдань контрольного етапу дослідження засвідчує, що у дітей експериментальних груп під час виконання різноманітних завдань-ігор у процесі навчання значно збагатився активний словник дітей; набула удосконалення лексико-граматична сторона мовлення. З’явилася позитивна динаміка в розвитку синтаксичної сторони мовлення, а саме: удосконалення морфологічної, формально-синтаксичної, формально-семантичної організації простих поширених, складних багатокомпонентних речень різного виду, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв’язку. Збільшився обсяг оперативної пам'яті; зросла ступінь контролю на рівні мисленнєвих операцій; продуктивна сторона мовленнєвої діяльності.

Все це свідчить про ефективність і виражену практичну спрямованість методики формування складних синтаксичних конструкцій, яка дозволяє формувати у дітей цілісну систему мовних і мовленнєвих умінь.

Проблема формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ не вичерпується результатами проведеного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З. Е. Агранович. – Спб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 128 с.

2. Адмони В. Г. Партитурное строение речевой цепи и система грамматических значений в предложении / В. Г. Адмони // Филолологические науки. - 1961. - № 3. – С. 3-15.

3. Адмони В. Г. Типология предложения / В. Г. Адмони // Исследование по общей теории грамматики. – М. : Наука, 1968. – С. 232-291.

4. Адмони В. Г. Грамматика и текст / В. Г. Адмони // Вопросы языкознания. – 1985. - № 1. – С. 63-69.

5. Акимова Е. П. К проблеме психолингвистического анализа синтаксической структуры предложения в речи детей старшего дошкольного возраста / Е. П. Акимова // Проблемы детской речи. – 1996. - Спб., 1996. – С. 98-99.

6. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. проф. учеб. заведений, обучающихся по спец. : дошкольная педагогика и психология. – 2-е изд., стер. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академія, 1999. – 157 с.

7. Аленькина Т. Н. Формирование семантических полей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Т. Н. Аленькая // Дошкольная педагогика. – 2006. - № 5. – С. 34-40.

8. Андрусишина Л. Є. Стан сформованості загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ / Л. Є. Андрусишина // Дефектологія. – 2006. - № 1. – С. 33-35.

9. Андрусишина Л. Є. Сучасний стан вивчення проблеми інтелектуального розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення (клініко-психологічний аспект) / Л. Є. Андрусишина // Український логопедичний вісник : зб. наук. праць. – К. : Актуальна освіта, 2010. – Вип. 1. – С. 5-11.

10. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. Академия медицинских наук СССР / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 447 с.

11. Аркин Е. А. Дошкольный возраст / Е. А. Аркин. – М., 1927. – С. 22-23.

12. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин. – М. : Просвещение, 1968. – 445 с.

13. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл : логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. - М. : Наука, 1976. – 383 с.

14. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

15. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи : речь и речевое общение детей : методическое пособие / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика – Синтез, 2008. – 296 с.

16. Ахутина Т. В. Смысловой и семантический синтаксис : детская речь и концепция Л. С. Выготского / Т. В. Ахутина, Т. Н. Наумова // Психолингвистические проблемы семантики. – М. : Наука, 1983. – С. 169-209.

17. Ахутина Т. В. Порождение речи : нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

18. Ахутина Т. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Т. В. Ахутина, С. И. Игнатьева, М. Ю. Максименко, Н. Н. Полонская, Н. М. Пылаева, Л. В. Яблокова // Вестник МГУ. - Сер. 14. Психология. – 1996. – № 2. – С. 51-58.

19. Ахутина Т. В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей : параметры оценки / Т. В. Ахутина, Л. В. Яблокова, Н. Н. Полонская // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий : сборник / под ред. Е. Д. Хомской, В. А. Москвина. – Москва ; Оренбург, 2000. – С. 132-152.

20. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. - № 1. – С. 4-19, 69-101.

21. Байкова С. В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников : картотека знаний с усложнением / С. В. Байкова. – Спб. : КАРО, 2005. – 32 с. (Коррекционная педагогика)

22. Балалаева В. И. Использование языковых моделей для формирования речевых навыков у старших дошкольников с недоразвитием речи / В. И. Балалаева // Дефектология. – 1972. - № 1. – С. 65-68.

23. Балалаева В. И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи / В. И. Балалаева // Хрестоматия по логопедии : в 2-х томах. Т. 2. – М., 1997. – С. 122-131.

24. Барташнікова І. А. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання у школі : навчальний посібник. – 2-ге вид., переробл. / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 72 с.

25. Белова-Давид Р. А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. – М., 1972. – С. 82-129.

26. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. - М., 1972. – С. 32-82.

27. Бенилова С. Ю. Патогенетические подходы к комплексному лечению нарушений речи у детей и подростков с последствиями органического поражения центральной нервной системы : пособие для врачей / С. Ю. Бенилова. – М. : Прометей ; Книголюб, 2003. – 32 с.

28. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 254 с.

29. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.

30. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини : навчально-методичний посібник : в 2 ч. / Г. Й. Блінова. – К. : Благовіст, 2001. – 215 с.

31. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільних закладах / За ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1992. – 413 с.

32. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навчальний посібник / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.

33. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с. : іл.

34. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : програма і методичні рекомендації / А. М. Богуш. – Х. : Ранок, 2011. – 176 с.

35. Бородович А. М. Методика развития речи у детей : учебное пособие для студентов пединститутов по спец. : дошкольная педагогика и психология. – 2-е изд., перераб. / А. М. Бородович. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.

36. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – Спб., 1913. – 441 с.

37. Вашуленко М. С. Післябукварик : навчальний посібник з рідної мови для 1-го класу / М. С. Вашуленко, В. О. Науменко, М. Д. Захарійчук. – К. : Літера ЛТД, 2007. – 114 с.

38. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабіринт, 1996. – 414 с.

39. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Наукова думка, 1983. – 219 с.

40. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наукова думка, 1992. – 222 с.

41. Вихованець І. Р. Граматика української мови : синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либидь, 1993. – 368 с.

42. Визель Т. Г. Как вернуть речь / Т. Г. Визель. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, В. Секачев, 2001. – 224 с.

43. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384, (16) с. – (Высшая школа)

44. Виноградова А. Д. Методика обследования готовности к школьному обучению детей 5-7 лет : методическое пособие / А. Д. Виноградова. – Спб. : Образование, 1992. – 86 с.

45. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения / В. В. Виноградов // Вопросы грамматического строя : сборник. – М. : Из-во АН СССР, 1955. – С. 389-435.

46. Володіна В. С. Альбом з розвитку зв'язного мовлення : говоримо правильно / В. С. Володіна. – К. : ТОВ «Перо», 2009. – 96 с.

47. Воробьева В. К. Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией / В. К. Воробьева // Дефектология. – 1989. --№ 4. – С. 40-47.

48. Воробьева В. К. Зависимость восприятия предложения от его синтаксической глубины (на материале моторной алалии) : «Логопедия XXI века» : всерос. симп. (04. 2006, С.-Петербург) / В. К. Воробьева // Школьный логопед. – 2006. -№ 3. – С. 64-67.

49. Воробьева В. К. Методика развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ ; Астрель ; Транзиткнига, 2006. – 158 [2] с. – (Высшая школа)

50. Вятютнев М. Н. Теория ученика русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.

51. Гаврилова Н. С. Особливості недорозвитку процесів та функцій пізнавальної діяльності у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку / Н. С. Гаврилова // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. – Кам'янець-Подільський : Інформаційно-видавничий відділ університету, 2002. – С. 166-168.

52. Гаврилова Н. С. Структура недорозвитку пізнавальної діяльності у дітей із порушеннями з порушеннями мовленнєвого розвитку / Н. С. Гаврилова // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук. – метод зб. – Вип. 5. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 197-201.

53. Гальперин П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин // Вопросы психологи. - 1957. - № 6. – С. 58-69.

54. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР : т. 1. – М, 1959. – С. 441-469.

55. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологи : сборник / П. Я. Гальперин ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М., 1969. – С. 236-277.

56. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношений языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы философии. – 1977. - № 4. – С. 95-101.

57. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища шк., 1985. – С. 156.

58. Гасанова С. С. Формирование предпосылок анализа словесного состава предложения у дошкольников с недоразвитием речи : дисс… канд. пед. наук : 13.00.03 / Гасанова Светлана Саид-Гаджиева. – М., 2005. – 134 с.

59. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 336 с.

60. Герасимова Е. М. Мотивация к учебной деятельности в логопедической группе детского сада / Е. М. Герасимова, А. А. Саломатова // Дошкольная педагогика. – 2005. - № 4. – С. 46-49.

61. Глухов В. П. Особенности обучения рассказыванию по картине детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 61-67.

62. Глухов В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Дефектология. – 1990. - № 6. – С. 63-70.

63. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятности и математической статистике / В. Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 1979. – 400 с.

64. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошк. віку «Я у Світі» / А. М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 160 с.

65. Горюнова Т. П. Из опыта логопедической работы по преодолению нарушений експрессивной стороны речи / Т. П. Горюнова // Хрестоматия по логопедии : в 2-х томах. Т. 2. – М., 1997. – С. 101-107.

66. Горюнова Т. П. Из опыта логопедической работы по преодолению нарушений импрессивной стороны речи / Т. П. Горюнова // Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

67. Гриншпун Б. М. Классификация нарушений речи. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М., 1998. – С. 55-70.

68. Гриншпун В. М. Развитие коммуникативных учений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / В. М. Гриншпун, В. И. Селеверстов // Дефектология. – 1988. № 3 – С. 8-84.

69. Гуменная Г. С. Особенности речевого высказывания у детей с семантическими нарушениями / Г. С. Гуменная, С. С. Гуменная // Проблемы детской речи – 1999. – Спб., 1999. – С. 58-60.

70. Давнюк С. В. Складні синтаксичні конструкції в мові і мовленні / С. В. Давнюк // Сучасна філологія : збірник наукових праць викладачів, аспірантів, студентів. Випуск третій. – Рівне : РДПІ, 1995. – С. 59-62.

71. Давнюк С. В. Синтаксична будова мови як мови засіб розвитку мислення і виховання особистості / С. В. Давнюк // Гуманітарна освіта і проблеми виховання молоді : матеріали і методичні рекомендації Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон, 1995. – С. 80-81.

72. Давнюк С. В. Синтаксичні зв’язки і семантико-синтаксичні відношення в складних конструкціях із сурядністю і підрядністю / С. В. Давнюк // Лінгвістичні студії : збірник наукових праць. Випуск другий. – Донецьк : ДонДУ, 1996. – С. 46-50.

73. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова. – М. : Учебная литература, 1997. – 432 с.

74. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). - К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

75. Дзюбишина-Мельник Н. Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників : програма-довідник для дошкільних закладів з українським мовним режимом / Н. Я. Дзюбишина-Мельник. – К. : Рад. школа, 1991. – 96 с.

76. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / Укл. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко [та ін.]. – 2-е видан., доопр., допов. – К. : Богдана, 2003. – 327 с.

77. Дифференциальная диагностика речевых расстройств у детей дошкольного и школьного возраста : методические рекомендации / Л. В. Венедиктова, Т. Т. Воробей, Р. И. Лалаева [и др.]. – С-Пб., 1998. – 99 с.

78. Дмитрієва І. В. Використання ігрових методів та прийомів на уроках української мови в молодших класах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ / І. В. Дмитрієва, О. М. Гриненко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XX : в двох частинах. Частина 1. Серія : соціально-педагогічна. - Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2012. – С. 428-438.

79. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Дональдсон. – М. : Педагогика, 1985. – 192 с.

80. Дошколярик : розвиток мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку : методичний посібник для вихователів / Упор. Лапшина І. М., Литовченко В. М. – К. : ВД «Калита», 2006. – Вид. 3-тє, доопрацьоване. – 180 с.

81. Еремина В. Н. Формирование лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи / В. Н. Еремина // Практическая психология и логопедия. – 2003. - № 1-2. – С. 86-90.

82. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник / О. Ю. Ермолаев – 4-е изд., испр. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2006. – 336 с.

83. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников : (дети с общим недоразвитием речи) : пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.

84. Жаренкова Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи / Г. И. Жаренкова // Хрестоматия по логопедии : в 2-х томах. Т. 2.. – М., 1997. – С. 52-53.

85. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

86. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р. А. Белова-Давид. – М., 1972. – С. 9-31.

87. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

88. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Язык – речь – творчество. - М. : Лабиринт, 1998. – С. 146-162.

89. Житникова Л. М. Учите детей запоминать : пособие для воспитателей детского сада. – 5-е изд. / Л. М. Житникова. - М. : Просвещение, 1985. – 96 с.

90. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие / Н. С. Жукова. – М. : Соц.-полит., журн., 1994. – 96 с.

91. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

92. Журавльова А. Є. Книга для читання та розвитку зв’язного мовлення / А. Є. Журавльова, В. В. Федієнко. – Х. : ВД «Школа», 2008. – 80 с. : іл.

93. Журавльова Л. С. Розвиток мовлення у старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. С. Журавльова. – К., 2009. – 23 с.

94. Забрамная С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик : пособие для психолого-педагогических комиссий. – М. : Владос, 2003. - 32 с.

95. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур’єр. – 2001. – 8 серпня (№ 31). – С. 3-8.

96. Законодавство України про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.

97. Зикеев А. Г. Формирование и коррекция речевых навыков и умений в употреблении сложносочиненных предложений младших школьников с нарушениями в развитии / А. Г. Зикеев // Дефектология. – 2004. - № 1. – С. 67-75.

98. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком» / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М. : МГУ, 1969. – С. 5-16.

99. Игнатьева С. А. Оценка коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С. А. Игнатьева, Е. О. Канунникова, Е. С. Парахина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. - № 2. – С. 29-32.

100. Ільїна Н. В. Формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення : дис… канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Ільїна. – К., 2011. – 253 с.

101. Исенина Е. И. Дословесный период развитие речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов, 1986. – 163 с.

102. Калмикова Л. О. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем’яненко, Л. А. Порядченко. – К., 2007.– 303 с.

103. Калягин В. А. Логопсихология : учебн. пособие. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.

104. Карелина И. Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии / И. Б. Карелина // Дефектология. – 1996. - № 5. – С. 10-14.

105. Карпова С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей / С. Н. Карпова, И. Н. Колобкова. – М. : МГУ, 1978. – 165 с.

106. Карпова С. Н. Психология речевого развития ребенка / С. Н. Карпова, Э. И. Труве ; ответст. ред. Боярчук В. К. – Ростов. : Ростовский Ун-т, 1987. – 95 с.

107. Каспарова Ю. Розвиток мовлення та основи грамоти у 5-6 років : посібник для дітей віком 5-6 років / Ю. Каспарова. – Х. : Веста, 2010. – 80 с. : іл.

108. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.

109. Козырева О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи : старшая группа дошкольных специализированых (коррекционных) образовательных учреждений : пособие для логопеда / О. А. Козырева, Н. Б. Дубешко. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 119 с.

110. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей / М. М. Кольцова. – Л. : Наука, 1980. – 164 с.

111. Коноваленко В. В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. I период / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2004. – 40 с.

112. Кононко О. Л. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.

113. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей із ринолалією : дис… докт. пед. наук : 13.00.03 / С. Ю. Конопляста ; керівник роботи : М. К. Шеремет, Л. В. Харьков ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 468 с.

114. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

115. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Спб. : Речь, 2006. – 380 с.

116. Коротков Э. П. Принципы обучения речи в детском саду / Э. П. Коротков. – Ростов н / Д : Рост. гос. пед. ин-т, 1975. – 89 с.

117. Костюк Г. С. Психологія розуміння / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості : зб. / За ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

118. Кравцова І. В. Програма корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / І. В. Кравцова, Л. Л. Стахова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – 60 с.

119. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка / Н. И. Красногорский. – М. : Медгиз, 1958. – 319 с.

120. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика : практическое пособие. – 2-е изд. / Е. И. Краузе. – Спб. : КОРОНА принт, 2005. – 75 с.

121. Кроткова А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. В. Кроткова, Е. Н. Дроздова // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26-34.

122. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2004. – 390 с. : табл., діагр.

123. Кучеренко І. К. Складнопідрядні речення з кількома підрядними / І. К. Кучеренко // Укр. мова і літ. в школі. – 1973. - № 5. – С. 30-39.

124. Кучеренко І. К. Логіко-синтаксична природа речень з однорідними членами / І. К. Кучеренко // Мовознавство. – 1976. - № 4. – С. 29-37.

125. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся : особенности детской речи и пути ее развитие / Т. А. Ладыженская. – М., 1983. – 256 с.

126. Лалаева Р. И. Формирование операций порождения связного высказывания у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы / Р. И. Лалаева. - Л., 1984. – С. 116-124.

127. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : СОЮЗ, 1998. – 224 с.

128. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

129. Лалаева Р. И. Теория речевой деятельности : хрестоматия / Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титова. – Спб. : Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, - 2000. – 413 с.

130. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. – Спб. : Наука Питер, 2006. – 103 с.

131. Лапшина І. М. Дошколярик : посібник для розвитку мовлення і навчання грамоти дітей старшого дошкільного віку / І. М. Лапшина, В. М. Литовченко. – К. : Видавничий дім «КАЛИТА», 2005. – 144 с.

132. Ленів З. П. Корекція порушеного усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дисс… канд. пед. наук : 13.00.03 / З. П. Ленів ; керівник М. К. Шеремет ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 225 с.

133. Ленів З. П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії : навчально-методичний посібник / З. П. Ленів. – К. : Спадщина, 2011. – 64 с. з іл.

134. Леонов А. В. О дифференцированном подходе к работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи / А. В. Леонов // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 49-51.

135. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.

136. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 211 с.

137. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теория коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 18-36.

138. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

139. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.

140. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

141. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 145 с.

142. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

143. Логопедия : методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов : в 5 кн. / Под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. III : Системные нарушения речи : Алалия. Афазия. – 311 с. – (Библиотека учителя-дефектолога).

144. Логопедія : [підручник] / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с. : іл.

145. Логопедія : [підручник. - друге видання, перероблене та доповнене] / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

146. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Спб. : Из-во «Союз», 2000. – 192 с.

147. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогіка, 1978. – 224 с.

148. Лурия А. Р. О патологии грамматических операций / А. Р. Лурия // Изв. АПН РСФСР. – 1946. – Вып. 3. – С. 61-62.

149. Лурия А. Р. Роль речи в психическом развитии ребенка / А. Р. Лурия // Вопросы психологи. – 1958. - № 5. – С. 3-17.

150. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия. – М. : Акад. пед. наук, 1956. – 94 с.

151. Лурия А. Р. Роль речи в психическом развитии ребенка / А. Р. Лурия // Вопросы психологи. – 1958. - № 5. – С. 3-17.

152. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – 374 с.

153. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.

154. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Московский ун-т, 1979. – 320 с.

155. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академія, 1999. – 553 с.

156. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок : книга для воспитателя детского сада. – 2-е изд., испр. / А. И. Максаков. – М. : Просвещение, 1988. – 159 с. ; ил.

157. Малетина Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6. – С. 64-68.

158. Малярчук А. Я. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / А. Я. Малярчук. – К. : Літера ЛТД, 2008. – С. 190-257.

159. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / Укл. С. Є. Кулачківська, Т. Б. Кондратенко, С. П. Тищенко [та ін.]. – К., 1991. – 198 с.

160. Манько Н. В. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку / Н. В. Манько // Дефектологія. – 2006. - № 1. – С. 41-44.

161. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-методичний посібник / Н. В. Манько. – К. : КНТ, 2008. – 256 с.

162. Манько Н. В. Методичні засади використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку / Н. В. Манько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. Наукових праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. - № 18. – С. 151-154.

163. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1974. – 239 с.

164. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : дис… канд. пед. наук : 13.00.03 / Марченко Інна Сергіївна. – К., 2001 - 244 с.

165. Марченко І. С. Формування інтонаційної сторони мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення / І. С. Марченко, Н. Ю. Василевська // Корекційна педагогіка : вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. - № 3. – С. 35-38.

166. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник / І. С. Марченко. – К. : КНТ, 2006. – 92 с.

167. Марченко І. С. Формування початкових форм діалогу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. С. Марченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського ДУ. Серія соціально-педагогічна. – Випуск 6. - Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 176-178.

168. Марченко І. С. Навчання дошкільників із порушеннями мовлення розповіді за картинами / І. С. Марченко // Корекційна педагогіка. – 2008. - № 2. – С.18-23.

169. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів : спеціальність : Корекційна освіта (логопедія). –/ І. С. Марченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.

170. Мастюкова Е. М. Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией / Е. М. Мастюкова // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых : сборник. – М., 1981. – С. 50-55.

171. Мислення дитини / Упоряд. : С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К. : Главник, 2004. – 112 с. (Психол. інструментарій).

172. Микадзе Ю. В. Готовность к школе 6-летних детей с общим недоразвитием речи : сравнительный анализ различных видов диагностики / Ю. В. Микадзе, Н. П. Чурсина // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 2002. - № 4. – С. 67-76.

173. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи: (дошкольники) / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. - № 2. – С. 56–64.

174. Микляева Н. В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование : метод. пособие / Н. В. Микляева. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с. – (Библиотека логопеда-практика).

175. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 208с.

176. Мірченко М. Категорія сурядності / М. Мірченко // Українська мова – 2002. - № 4. – С. 80-89.

177. Моисеенко Е. М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи : дисс… канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. М. Моисеенко. – Санкт-Петербург, 2002. – 216 с.

178. Негнивицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негнивицкая, А. М. Шахнарович. – М., 1981. – 111 с.

179. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

180. Олійник І. С. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І. С. Олійника. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

181. Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В. К. Орфинская // Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

182. Основы теории и практики логопедии / Под. ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 367 с.

183. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению / Под ред. Л. А. Вагнера, Г. Г. Кравцова. – М., 1988. – 58 с.

184. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии нервной деятельности / И. П. Павлов. – М. : Учпедгиз, 1950. – 263 с.

185. Пасов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пасов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

186. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : автореф. дис. …канд. пед. наук : спец. 13.00.03. / Н. Г. Пахомова. – К., 2006. – 20 с.

187. Переслени Л. И. Определение уровня развитие словесно-логического мышления первоклассников / Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупров // Вопросы психологи. 1989. - № 5. – С. 154-157.

188. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко ; Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К. : Нора-принт, 2002. – 310 с.

189. Пироженко Т. А. Мовлення дитини : психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. А. Пироженко. – К. : Главник, 2005. – С. 3-65.

190. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Изд. 7-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 445с.

191. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Боряевой, 2009. – 413 с.

192. Промінець : читанка для малят-дошкільнят : від 5 до 6 років / Укладач В. І. Паронова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 344 с.

193. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1964. – 352 с.

194. Путкова Н. М. Проблема овладения инициативным высказыванием детьми старшого дошкольного возраста в норме и при ОНР / Н. М.Путкова // Дефектология. – 2007. - № 5. – С. 49-56.

195. Развитие понимания речи у младших школьников с речевым недоразвитием / Сост. : В. В. Тарасун, С. В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992. – 123 с.

196. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с., ил., 4 л. ил.

197. Рау Е. Ф. Логопедия : учебное пособие / Е. Ф. Рау, В. А. Синяк. - 2-е изд., испр. и доп. – М., 1970. – 112 с.

198. Рахимова Ж. Т. Проявления общего недоразвития речи у детей 6-летнего возраста и пути коррекции его в условиях массового обучения / Ж. Т. Рахимова // Дефектология. – 1988. - № 1. – С. 80-84.

199. Режим дня : комплект наочних посібників для дошкільних закладів і початкової школи. – Х. : Ранок, 2005. – 16 окремих аркушів у папці.

200. Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем воздасте / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М., 1948. – 200 с.

201. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи в раннем возрасте / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 96 с.

202. Рудакова Н. Обучение старших дошкольников с ОНР предложно-падежным конструкциям / Н. Рудакова // Дошкольное воспитание. – 2004. - № 11. – С. 74-78.

203. Сак Т. В. Особливості формування причиново-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку : дис… канд. психол. наук : 13.00.08. – спец. психологія / Сак Тамара Василівна. – К., 1997. – 141 с.

204. Сак Т. В. Процес порівняння в дітей із затримкою психічного розвитку / Т. В. Сак // Дефектологія. – 1998. - № 4. – С. 5-8.

205. Сак Т. В. Особлива дитина : від народження до 6 років : поради батькам / Т. В. Сак. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 144 с., іл.

206. Семенович А. В. Закономерность становления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием речи / А. В. Семенович // Дефектология. – 2004. - № 5. – С. 55-60.

207. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.

208. Семенюченко М. Л. Складнопідрядні речення з підрядним часовим у сучасній українській мові / М. Л. Семенюченко // Мовознавство. – 1969. - № 2. – С. 32-36.

209. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение / Ф. П. Сергеев. – К. : Рад. шк., 1988. – 126 с.

210. Серебренников Б. А. Общее языкознание : формы существования, функции, история языка / Под. ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1970. – 597 с.

211. Сеченов И. М. Рефлексы головного мезга / И. М. Сеченов. – Спб., 1863. – 179 с.

212. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навчальний посібник для ВНЗ / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К., 2000. – 259 с.

213. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Спб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с. : ил.

214. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90» / Э. Г. Симерницкая. – М. : Об-во «Знание», 1991. – 48 с.

215. Січкарчук Н. Д. Дослідження рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією / Н. Д. Січкарчук // Вісник Луганського Національного Університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки : зб. наукових праць. Частина ІІ. – Луганськ : ЛНУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. - № 14. – С. 177-184.

216. Січкарчук Н. Д. Загальна характеристика складових емоційно-оцінної лексики та особливості розвитку її складових у дітей із моторною алалією відповідно до рівня мовленнєвого недорозвитку / Н. Д. Січкарчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. - № 18. – С. 236-239.

217. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду : занятия с детьми 5 - 6 лет с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика – Синтез, 2006. – 77 с.

218. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду : занятия с детьми 6 - 7 лет с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика – Синтез, 2006. – 96 с.

219. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

220. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. – К. : КГПИ им. А. М. Горького, 1981. –389 с.

221. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції : навчально-методичний посібник / Є. Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с. [Рос. мовою].

222. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : научно-метод. пособие / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.

223. Соботович Є. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1997. - № 2. – С. 2-5.

224. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е. Ф. Соботович, Л. Е. Андрусишин, Л. И. Бартеньева. – К., 1998. – 127 с.

225. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. - № 1. – С. 2-7.

226. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. - № 2. – С. 2-11.

227. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 160 с.

228. Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей із вадами мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць. Вип.2. – К. : Актуальна освіта, 2005. – С. 3-16.

229. Соколова Ю. А. Развитие речи / Ю. А. Соколова. – М. : Эксмо, 2005. – 224 с.

230. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дитини 5-6 років / Ю. Соколова. – К. : Країна Мрій, 2008. – 64 с. ; іл. (Сер. «Академія дошкільного розвитку»)

231. Солдатова Н. А. Использование технологии семантических полей в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня / Н. А. Солдатова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. - № 5. – С. 18-20.

232. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62-66.

233. Соловьева Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 67-72.

234. Сохин Ф. А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи / Ф. А. Сохин. // Проблемы изучения речи дошкольника : сб. науч. тр. / Под ред. О. С. Ушаковой. – М. : Изд-во РАО, 1994. – С. 12-17.

235. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. ; Воронеж, 2002. – 224 с.

236. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

237. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебн. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

238. Тарасун В. В. Стерта форма дизартрії : діагностика та особливості логопедичної роботи / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 1997. – № 4. – С. 44-48.

239. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні / В. В. Тарасун. – К., 1998. – 104 с.

240. Тарасун В. В. Логодидактика : навчальний посібник. - 2-е видання / В. В. Тарасун. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 392 с.

241. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 1 / Н. Э. Теремкова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2008. – 48 с.

242. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 2 / Н. Э. Теремкова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2008. – 32 с.

243. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 3 / Н. Э. Теремкова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2008. – 32 с.

244. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 4 / Н. Э. Теремкова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2008. – 32 с.

245. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис / Я. Г. Тестелец. – М. : РГУ, 2001. – 800 с.

246. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : дис… канд. пед. наук : 13.00.03. / Тищенко Владислав Володимирович. – К., 1999. – 225 с.

247. Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти : від народження до 5 років : поради батькам / В. В. Тищенко, Ю. В. Рібцун. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 128 с., іл.

248. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей детских садов / Е. И. Тихеева. - Изд-е 4-е. – М. : Просвещение, 1972. – 176 с.

249. Тихомирова Л. Ф. Развитие логического мышления детей / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. – Ярославль : ТОО «Гринго», 1995. – 240 с.

250. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи : методическое пособие / Т. А. Ткаченко. – СПб. Детство-пресс, 1999. – 112 с.

251. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи : логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. – Спб. : Детство-пресс, 1998. – 32 с.

252. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно : система коррекции ОНР у детей 6-ти лет / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном, 2001. – 223 с.

253. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений : логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. – Спб. :ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 48 с.

254. Трауготт Н. Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторними алаликами / Н. Н. Трауготт // Расстройства речи в детском воздасте : труды Ленинградского научно-практического института слуха и речи Наркомпроса РСФСР – Петрозаводск : Каргосиздат, 1940. – С. 70-103.

255. Трофименко Л. І. Граматична система мовлення дошкільників із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2003. - № 4. – С. 32-35.

256. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п’ятого року життя з загальним недорозвитком мовлення : дис… канд. пед. наук : 13.00.03. / Трофименко Людмила Іванівна. – К., 2004. – 196 с. – Бібліографія : С. 174-189.

257. Трофименко Л. І. Формування різних типів семантичних зв’язків між словами у дошкільників із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2005. - № 4. – С. 35-38.

258. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / За ред. Є. Ф. Соботович. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.

259. Трофименко Л. І. Формування синтаксичної сторони мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення / Л. І. Трофименко // Український логопедичний вісник : зб. наук. праць – К. : Актуальна освіта, 2010 – Вип. 1. – С. 91-96.

260. Українська мова : Енциклопедія. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 752 с.

261. Ушакова Т. Н. Проблема внутренней речи / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологи. – 1985. – № 2. – С. 39-51.

262. Ушакова О. С. Взаємозв'язок завдань. Розвиток зв'язного монологічного мовлення дітей / О. С. Ушакова // Дошкільне виховання. – 1990. - № 6. – С. 8-9.

263. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М., 1973. – 160 с.

264. Федорович Л. О. Логопедичний альбом : навчальний посібник для студ. вищ. закл. освіти, які навчаються за спец. : дефектологія, логопедія, вихователів, учителів, логопедів шкіл і дитячих садків та батьків / Л. О. Федорович. – Полтава. : Християнська зоря, 2001. – 188 с.

265. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специализированном детском саду : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М., 1987. – 142 с. : ил.

266. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М., 1991. – 44 с.

267. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада : в 2 ч. Ч. І. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студентов дефектол. факульт., практических работников спец. учр., воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 103 с.

268. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с ОНР / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1994. - № 2. – С. 9-14.

269. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : Аркти, 2000. – 135 с.

270. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие / Т. А. Фотекова. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с. – (Библиотека логопеда-практика).

271. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : дис… канд. пед. наук : 13.00.02. / Харченко Наталія Валентинівна. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 230 с.

272. Хомский Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – Вып. 2. – С. 137-159.

273. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учебное пособие для студентов высших учебных и средних специальных педагогических учебных заведений : 2 тт. Т. I / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

274. Хрестоматия по логопеди (извлечения и тексты) : учебное пособие для студентов высших учебных и средних специальных педагогических учебных заведений : в 2 т. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

275. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – 360с.

276. Христіанінова Р. Підрядний зв’язок як визначальний елемент структури складнопідрядного речення / Р. Христіанінова // Українська мова. – 2007. - № 1. – С. 20-29.

277. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – М. : Российское педагогическое агентство ; Когито-центр, 1998. – 128 с.

278. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – Спб. : ИД «МиМ», 1997. – 198 с.

279. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

280. Чередніченко Н. В. Теоретико-методичні аспекти формування вимови у дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Н. В. Чередніченко // Український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2010. – Вип. 1 – С. 46-53.

281. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.

282. Чистякова И. А. 64 игры для формирования грамотной фразы у дошкольников / И. А. Чистякова. – СПб. : КАРО, 2006. – 80 с.

283. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ языкового значения. Синтаксическая семантика в онтогенезе / А. М. Шахнарович // Детская речь : проблемы и наблюдения : межвузовский сборник научных трудов. – Л. : ЛГПИ имени А. И. Герцина, 1989. – С. 13-22.

284. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и граматики : на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 165 с.

285. Шаховская С. Н. Логопедическа работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Шаховская С.Н. Патология речи / С. Н. Шаховская. – М., 1971. – С. 40-56.

286. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зер-нова, И. А. Зимина. – М. : Академия, 2003. - 240 с.

287. Швачкин Н. Х. Психологический анализ детских ранних суждений ребенка / Н. Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР. - Вип. 54. – Изд. АПН РСФСР. - М., 1954. – С. 122-135.

288. Шевченко С. Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 1995. - № 1. – С. 30-37.

289. Шеремет М. К. Особливості формування мовлення у слабочуючих дітей : методичні рекомендації / М. К. Шеремет. – К. : ІЗМН, 1996. – 74 с.

290. Шеремет М. К. Формування усного зв'язного висловлювання у дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / М.К. Шеремет, І.В. Сергеева // Хрестоматія з логопедії : історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : навчальний посібник. / за заг. ред. М. К. Шеремет. – К. : КНТ, 2008. – С. 175-180.

291. Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навчально-методичний посібник / М. К. Шеремет, Н. В. Пахомова. – К. : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 137 с.

292. Шеремет М. К. Методика навчання української мови молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку (у процесі засвоєння словотворчих засобів) : навчальний посібник / М. К. Шеремет, О. В. Ревуцька. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 194 с.

293. Шеремет М. К. Мовленнєва підготовка дошкільників із ТПМ до школи / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. - № 13. – С. 160-162.

294. Шохор-Троцкая М. К. Как будет говорить ваш ребенок, зависит от вас / М. К. Шохор-Троцкая // Наука и жизнь. – 2006. - №8. – С. 39-43.

295. Шульжук К. Ф. Складні речення ускладненого типу у сучасній українській мові / К. Ф. Шульжук. – Рівне : РДПІ, 1983. – 35 с.

296. Шульжук К. Ф. Формально-грамматическая и семантическая структура сложных многокомпонентных предложений / К. Ф. Шульжук // Русское языкознание. – 1989. - № 18. – С. 26-33.

297. Шульжук К. Ф. Складні речення з супідрядністю / К. Ф. Шульжук // Українське мовознавство. – К., 1995. – Вип. 13. - С. 69-76

298. Шульжук К. Ф. Мовленнєва реалізація моделей складних багатокомпонентних речень / К. Ф. Шульжук // Мовознавство. – 1991. - № 3. – С. 49-52.

299. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 408 с. (Серія «Альма-матер»).

300. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974. – 428 с.

301. Юрчишин Т. Лексико-семантична організація складних конструкцій узагальненого змісту / Т. Юрчишин // Збірник наукових праць. – 14 вип., – Херсон : Айлант, 2002. – С. 312-314.

302. Ядэшко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет / В. И. Ядэшко. – М. : Просвещение, 1968. – С. 3-95.

303. Ястребова А. В. Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.

304. Ястребова А. В. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей пяти лет / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. – М. : Арктур, 2001. – 142 с.

305. Яцель О. С. Учимся говорить правильно употреблять предлоги в речи : конспект занятий по обучению детей с ОНР в старших и подготовительных группах / О. С. Яцель. – М. : Гном и Д, 2005. – 48 с.

306. Chomsky N. A. Aspects of the Theory of Syntax / N. A. Chomsky. - Cambridge, 1965.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Мовленнєва картка диференціальної діагностики

Прізвище, ім'я, по-батькові дитини_____
ПІБ, місце роботи батьків_____
Домашня адреса_____
Звідки прибула дитина_____
ПМПК №_____
Дата_____
Заключення_____
Особливості мовленнєвого середовища_____
Ставлення дитини до мовленнєвого дефекту _____
Медичний вплив_____

Анамнестичні дані:

Дитина _____ вагітності, _____ пологів.
Перебіг вагітності_____
Перебіг пологів_____
Оцінка (в балах) за шкалою Апгар[1]_____
Дитина закричала _____, почала сидіти _____, ходити _____
До року перенесла хвороби_____
Перші слова з'явились _____, фраза _____
Стан зору_____
Стан слуху_____
Стан інтелекту як_____
Особливості поведінки_____

Обстеження рухової та мовленнєвомоторної сфери:

1. ***Стан загальної і довільної моторики:***

Обстеження як статичної, так і динамічної координації, одночасності, точності рухів:

пропонуємо дитині: як стоїть _____, як стоїть на одній нозі _____, хода _____, ходіння на п'ятках _____, ходіння на носках _____, як ходить по прямій лінії (10 м) _____, поклавши руки на пояс, стояти рівно _____, пробігти _____, пострибати на правій нозі _____, лівій нозі _____, обох ногах _____, покласти руки на плечі _____, підняти руки вгору _____, володіння

[1] **Шкала Апгар** - система швидкої оцінки новонародженого протягом першої хвилини після народження за п'ятьма основними клінічними ознаками (шкірні покрови, дихання, частота пульсу, м'язовий тонус, рефлекторна реакція на катетер у носі). Оцінка: 9-10 балів – норма; 7-8 балів – свідчить про резидуальну енцефалопатію або легку асфіксію плоду, що в подальшому призводить до мінімальної мозкової дисфункції і церебрастенічного синдрому; низькі оцінки, особливо нижче 5 балів – відносять до факторів ризику по відношенню смертності і розвитку неврологічних порушень.

руками: зловити м’яч двома руками _____, кинути м’яч двома руками _____, чи може тримати м’яч в одній руці _____, чи може кинути м’яч однією рукою _____, ведуча рука _____, характер переключень рухів _____, одночасно підняти ліву ногу вперед, праву руку відвести назад _____.

Висновки_____

2. Обстеження тонких рухів пальців рук:

Визначення якості і ступеня диференційованості рухів:

- Стиснути пальці в кулак.
- Загнути кожний із пальців почергово то на правій, то на лівій руці («Пальчики ховаються»).
- З’єднати пальці однієї руки з пальцями іншої («Пальчики вітаються»).

Висновки_____

3. Обстеження дій із предметами:

- Викласти візерунок мозаїки.
- Самостійно застібнути ґудзики.
- Накреслити олівцем вертикальні палички в зошиті у лінію.
- Нанизування на мотузку (нитку) намистинок.
- Складання в коробку правою і лівою руками по одній, 5 сірників (паличок).

Висновки_____

4. Стан мовленнєвомоторної сфери:

1 Стан загальної моторики губ і нижньої щелепи, дитина має повторювати рухи логопеда:

- Відкрити рот, розімкнути губи так, щоб було видно верхні і нижні зуби. Утримувати положення під рахунок від 1 до 5._____
- Зжати щелепи, зімкнути губи. Виконувати рухи губами вгору, вниз, вправо, вліво._____
- Зжати щелепи. Зімкнути губи витягнути вперед хоботком. Утримувати положення під рахунок від 1 до 5._____
- Широко відкрити рот і утримувати його в такому положенні під рахунок від 1 до 30._____
- Почергово переміщувати нижню щелепу вправо-вліво._____

Висновки_____

2 Стан загальної моторики язика, дитина має повторювати рухи логопеда (вивчення стану під’язикового нерва):

Проби М.Ейдінової, Е.Винарської:

- Рот широко відкрити. Покласти широкий язик на нижню губу. Утримувати положення під рахунок від 1 до 5._____

- Рот широко відкрити. Висунути якомога далі кінчик язика «голочкою». Утримувати положення під рахунок від 1 до 5._____

- Рот широко відкрити. Висунути язик якомога далі, але не робити гострим кінчик. Потім сховати язик в середину рота. Повторювати декілька разів._____
- Рот широко відкрити. Висунути язик. Почергово впиратися кінчиком язика спочатку в верхні, а потім у нижні зуби._____
- Рот широко відкрити. Висунути язик. Виконати вправу «Смачне варення»._____
- Рот широко відкрити. Висунути язик. Виконати вправу «Чашечка»._____

- *Вивчення статичної координації мовленнєвих рухів,* одночасне виконання рухів: відкриваючи рот, піднімати язик вгору._____

Висновки_____

3 Вивчення стану нерва обличчя, виявлення обсягу рухів, дитина має повторювати рухи логопеда:

Проби М. Піскунова:

- Задути свічку._____
- Закрити або замружити очі._____
- Надути дві щоки одночасно і утримувати повітря під рахунок від 1 до 10._____
- Втягнути щоки. Утримувати положення під рахунок від 1 до 5._____
- Почергзі надувати щоки._____

Висновки_____

4 Диференційованість рухів органів артикуляційного апарату, дитина виконує таке завдання:

- Притиснути кінчик язика до нижніх різців і надути щоки._____
- Дитина витягнувши губи вперед, імітує свист, широко розкривши рот, протяжно вимовляє склад «*аа-х*».____

Висновки_____

5 Стан сформованості рухової функції язикоглоткового нерва і кінестетичної чутливості:

- Підняття м'якого піднебіння під час вимови голосного звука «*а*»._____
- Після пасивного пересування логопедом язика дитини вона самостійно, спираючись лише на свої рухові відчуття, піднімає язик угору – вниз до верхніх різців, відтягує його назад._____

Висновки_____

***6 Вивчення праксису мовленнєвого апарату*:**

- Відтворення низки «конструктивних», свідомих символічних актів, показаних дитині та за словесною інструкцією: торкнутися язиком до верхньої губи, покласти язик між верхньою губою і зубами, свист, цокання, поцілунок_____

Висновки_____

7 Обстеження динамічної організації праксису (кінестетичних рухових мелодій):

- Рухове виконання ритмів, які логопед відстукує олівцем по столу_____
- Переключення рухів. *Проби:* «кулак-долоня-ребро» (дитина повинна послідовно змінювати три позиції руки); «кулак-кільце»; на реципрокну координацію (проба Озерецького): швидко і одночасно змінювати позиції обох рук_____

Висновки_____

8 Обстеження сукцесивних (послідовних) синтезів (серія проб на сприймання, утримання і відтворення ритмів):

- Дитині пропонуємо послухати низку ритмічних ударів (два або три послідовних) і оцінити, з яких із них складається ця група (короткі або довгі)_____
- Після проведення попередньої проби пропонуємо дитині назвати кількість ударів (Наприклад: два удари і ще один або два сильних і три слабких удари тощо)_____
- Дитині потрібно відтворити заданий ритм. Якщо ритм відтворено неправильно, то зазначають, якою мірою дитина усвідомлює цю неточність у відтворенні ритмів._____

Висновки_____

***9 Дослідження рівня сформованості у дитини мовленнєвої динамічної координації*:** проводиться у процесі вимовляння слів (використовуються малюнки) складної фонетичної й складової структури самостійно і відображено, наприклад:

- екскаватор, крокодил, міліціонер, листоноша, світлофор, пірамідка, бронетранспортер, іграшка, парашутист тощо.

Висновки_____

10 Функціональні проби для діагностики мінімальних проявів дизартрії:

Проба 1. Дитину просять відкрити рот, висунути язик вперед і утримувати його нерухомо по середній лінії, одночасно слідкуючи очима за предметом, який переміщуємо в обох напрямках. Проба буде позитивною, якщо в момент руху очей відмічається відхилення язика у відповідну сторону.

Проба 2. Дитину просять виконати артикуляційні рухи язиком, поклавши при цьому руки на її шию. Під час диференційованих рухів язика відчувається напруження м’язів шиї, а іноді і візуальні рухи із закиданням голови, що свідчить про дизартрію.

Проба 3. Руки вперед, рот відкритий і дитина виконує артикуляційні вправи для язика.

Висновки_____
_____
_____

5. Стан мімічної мускулатури:

- Виразність носогубних складок_____
- Симетричність, характер змикання губ:_____
- Рухливість м’язів (плавність, сила, об’єм, характер переключень з однієї вправи на іншу): дитині пропонуємо посміхнутися _____; насупити брови _____; закрити одне око _____, поперемінне закривання очей _____, рухи очима: вгору _____, вниз _____, вправо _____, вліво _____; надування двох щік: одночасно _____, по черзі _____, втягування двох щік: одночасно _____, по черзі _____; рухливість губ _____; рухливість вилиць _____; гримаси обличчя _____.

Висновки_____
_____

6.Стан дихальної функції:

- Тип фізіологічного дихання _____
- Стан мовленнєвого дихання: ритмічність _____, темп _____, плавність _____, глибина _____, подовженість _____, сила _____, частота _____, диференціація ротового і носового дихання _____, тривалість видиху _____, узгодженість роботи дихальних м’язів _____, зв'язок дихання з тонусом м’язів _____, зв'язок дихання з положенням дитини _____, як говорить (на вдосі, на видосі) _____,
  причини порушення мовленнєвого дихання (неврологічні дані) _____.

Висновки_____
_____

7. Стан голосової функції:

- *характер просодики* (мелодика): *інтонація* (в нормі, монотонна, скандована) _____; *тембр голосу* (норма, глухий, хрипкий, здавлений, переривчастий, робото подібний, назалізований) _____; *модуляція* _____; *сила голосу* (голос нормальний, затухаючий, ослаблений) _____; *висота* _____; *загальна характеристика голосу* (голос слабкий, тихий, вичерпний, глухий) _____; *логічний фразовий наголос* _____; *емоційність мовлення* (мовлення переривчасте, плавне, гучне, високе, низьке, дзвінке, глухе, рівномірне, виснажене) _____.

Під час обстеження і в процесі спостережень враховуються: загальний вигляд дитини, осанка, відношення до мовленнєвої інструкції, активність, орієнтування у просторі, координація слова з рухами, наявність патологічних або супутніх мовленню рухів, темп рухів, вправляння у моторних навичках.

Висновки_____
_____

Обстеження звуковимови

Звуки	Самостійна вимова	Відображена вимова	Вимова звуку ізольована	Характер дефекту
с				
сь				
з				
зь				
ц				
ць				
ш				
ж				
н				
дз дзь				
щ				
л				
ль				
р				
рь				
к,г				
х,г				
в,ф				
п.б				
д,т				
й				

Висновки про стан звуковимови: _____

Обстеження фонематичних процесів

1) Виконання інструкцій: візьми олівець, поклади на книгу ...

2) Повтори ряд складів:

па-ба-да
да-ба-па
да-ба-та

бити, мити, лити;
сам, сом, сім;
лід, плід, слід.

Висновки_____

1. Фонематичне сприймання.

- Впізнати предмет (слова-пароніми)

оси-коси _____
коза-коса _____
коси-кози _____
зуб-суп _____
мишка-миска _____

лак-рак _____
білка-гілка _____
кіт-кріт _____

Висновки_____

- Сприймати ЗВУК серед ЗВУКІВ

[с] : ц, с, з, ш, с, ц
[л] : л, в, л, й, р, л
[р**]** : р, л, р, р, й, в

на тлі слів:

[с] : просо, сом, ніс, ніж
[ц] : цукерки, сумка, посуд, яйце, галка
[р**]** : рибалка, листя, порошок, повидло

- Сприймати вірно вимовлене слово: подушка, потушка, подужча, подушка, подушк.

Висновки _____

2. Фонематичне уявлення.

- Розкласти малюнки на дві купки.

р – л _____
с – ш _____
ц – ч _____
б – п _____

Висновки _____

3. Фонематичний аналіз.

Визначити у слові	І звук	останній	послідовність	голосні	склади
око					
мак					
сом					
зуби					
хмара					
літаки					

- Знайти спільний звук у виголошених словах:

сир, корова, трава, вітер _____
лопата, поле, клей, пенал _____
серветка, сум, посередині, весна _____
кішка, шафа, куліш, каша _____

Висновки _____

4. Фонематичний синтез.

- із поданих ЗВУКІВ скласти слово:

л, е, в _____
м, о, р, е _____
с, т, і, л _____

- із складів скласти слово:
  лі, то _____
  са, док _____
  шко, ляр _____
  ма, ши, на _____
  ве, ле, тень _____

Висновки _____

Обстеження складової структури слова

- Повтори слова:
  Машина _____ світлофор _____
  міліціонер _____ велосипед _____

- Повтори речення:
  Велосипедист наздожене пішохода. _____
  Рибки живуть в акваріумі. _____
  Міліціонер зупинить самоскид. _____

Висновки _____

Обстеження лексико-граматичної сторони мовлення

Обстеження імпресивного мовлення:
- Стан словника:

- Перевіряємо, як дитина розуміє значення назви предмета. Пропонуємо їй показати:
  Лампу, вікно, туфлі, ведмедика, ручку, гребінець, стіл
- Для того, щоб дізнатися, чи розуміє дитина значення дії предмета, пропонуємо показати на картинці або відповісти на запитання:
  Хто йде? Хто сидить? Хто купається? Хто шиє? Що пливе?
- Перевіряємо чи розрізняє дитина дії схожі за ситуацією. Пропонуємо показати:
  Де дівчинка роздягає ляльку, а де дівчинка витирає ляльку?
  Хто з дітей їсть, а хто п 'є?
- Слід дізнатися, чи розуміє дитина значення ознаки предмета. Показуємо їй різні предмети, та пропонуємо взяти тільки той, про який можна сказати:
  маленький , великий, круглий, квадратний, червоний, синій

Висновки _____

- Стан формально-граматичного синтаксування:

Завдання 1. Повторення речень. *Інструкція:* «Послухай речення і намагайся повторити його якомога точно»

- Пташка звила гніздо._____
- На городі було багато зелених огірків._____
- На клумбі росте багато троянд, ромашок, лілій._____

- Артем сказав, що він не піде гуляти, тому що холодно._____
- На зеленому лузі, який був за селом, паслись коні._____
- Мама пішла в магазин для того, щоб купити продукти, з яких вона приготує борщ._____

Висновки_____

- Смислове синтаксування окремих висловлювань:

Завдання 2. Підбір предметних малюнків до сюжетних малюнків.

Матеріал для обстеження: а) сюжетний малюнок: «Дівчинка читає книжку», предметні малюнки: хлопчик, дівчинка, книжка, стілець, стіл; б) сюжетний малюнок: «Тато дивиться з сином телевізор», предметні малюнки: дівчинка, тато, мама, хлопчик, телевізор, комп'ютер, диван, стілець. *Інструкція:* підбери малюнки, які підійдуть до змісту речення.

Висновки_____

- Стан контролюючої та регулюючої функції мовлення:

Завдання 3. Виконання завдань за словесною інструкцією. *Матеріал для обстеження:* інструкції, предмети (олівці, папір, книжка).

- Плесни в долоні. _____
- Візьми в праву руку олівець, а в ліву руку аркуш паперу. _____
- Візьми синій олівець для того, щоб намалювати хмаринку. _____
- Візьми книжку для того, щоб поставити її на полицю. _____

Висновки_____

- Розуміння логіко-граматичних структур (розроблений О. Р. Лурія):

Завдання 4. Послухай та покажи. *Матеріал для обстеження:* інструкції, предмети (олівець, ключ), пари малюнків.

- Дитині пропонуємо показати два послідовно названих предмета: олівець – ключ _____
- Пропонуємо дитині виконати словесну інструкцію: «Покажи ключем олівець» _____
- Пропонуємо дитині виконати словесну інструкцію: «Покажи ключ олівцем» _____
- Дитині пропонуємо розглянути пари малюнків (жінка з собакою і собака; хлопчик із машинкою і машинка) і показати, де хазяйка собаки, де власник машинки.
- Для виявлення більш тонких проявів імпресивного аграматизму пред'являємо незвичні для дітей конструкції з опорою на малюнки. Наприклад:

  - «Петра вдарив Коля. Хто вдарив?»; «Дуб вище за березу. Покажи березу»; _____
  - «Михайлик іде за Марійкою. Хто іде попереду?» _____
  - «Після того як пройшов дощ, діти пішли в ліс збирати гриби. Коли діти пішли в ліс: до дощу чи після?» _____

- «Маша стала дивитися телевізор після того, як прийшла мама. Що спочатку зробила Маша?» _____

Висновки_____

- Додавання прийменників у речення:

Завдання 5. Вставити пропущене слово у речення.

- Марійка наливає чай … чашки.
- Дівчинка сидить … дивані.
- Олівець випав … коробки.
- М'яч закотився … стіл.
- Собака сидить … будки.

Висновки_____

- Синтаксичне прогнозування на матеріалі складнопідрядного речення (розкриття логічного вербального мислення):

Завдання 6. Продовж речення. *Матеріал для обстеження:* речення.

- Перелітні птахи прилетіли з теплих країв, тому що … _____.
- Хлопчики взяли вудки та відерця і пішли до річки, тому що …_____.
- Зайчик так злякався лисичку, що … _____.
- Бабуся так любить своїх онуків, що … _____.

Висновки_____

- Знаходження і виправлення граматичних помилок, шляхом переконструювання речень – вивчення чуття до граматичної правильності:

Завдання 7. Знаходження помилок під час побудови речень.

- Білочка зістрибнула в дерево.
- На річці пливуть корабель.
- Добре спиться їжак під снігом взимку.
- Під диваном висіла красива люстра.

Завдання 8. Верифікація речень.

- Пішов дощ, тому що я взяла парасольку.
- Спочатку я з'їм кашу, а потім зварю її.
- Я викопала моркву, щоб узяти лопату.

Висновки_____

Обстеження експресивного мовлення

- Стан словника:

1. Словник іменників, називання предметів, частин предметів_____

2. Сформованість узагальнень_____

3. Словник прикметників (назва ознак предметів)_____

4. Дієслівний запас (назвати дії)_____

Висновки_____

- Практичне застосування граматичних (морфологічних) правил змінювання слів:

1. Використання в мові відмінкових закінчень_____
2. Використання числових закінчень_____
3. Використання в мові родових закінчень_____

Висновки_____

- Стан граматичної системи словотворення:

1. Утворення за аналогією іменників із зменшувально-пестливими суфіксами_____
2. Утворення за аналогією прикметників від іменників_____
3. Префіксальне словотворення (дієслів)_____

Висновки_____

- Операції трансформації:

Завдання 1. Бесіда з дитиною.

Питання:

1. Як тебе звати? Хто є в твоїй сім'ї?
2. Скільки тобі років? Твоїй сестрі, братові?
3. Для чого тобі потрібні очі, вуха?
4. З ким ти товаришуєш? Хто є твоїм найкращим другом?
5. Що потрібно зробити, якщо ненароком зламаєш чужу річ?
6. Зараз ранок чи вечір? Чому ти так вирішив?
7. Які пори року ти знаєш? Яка пора року іде після зими? А потім?
8. Яка зараз пора року? Чому ти так вважаєш?
9. Коли буває сніг, взимку чи влітку і чому?
10. Які явища природи ти знаєш? Назви їх. В яку пору року їх можна побачити?

Види допомоги: уважно слухай питання; відповіді на питання давай повним реченням.

Висновки_____

- Програмування висловлювання:

Завдання 2. Побудова речень із слів поданих у початковій формі:

Інструкція: «Спробуй побудувати речення зі слів».

- дівчинка, відкрити, книжка_____
- сидіти, ворона, на, гілка_____
- яблуко,мама, дочка, давати_____
- Марічка, рвати, квіти, мама, для_____

Висновки_____

Інструкція: «Виправ помилку».

- Ранком діти робити зарядку._____
- Зараз дівчинка малювати альбом у. _____
- Я прасувати праска спідничку._____
- Іванко швидко кататися гора з санчата на._____

Висновки_____

- Семантичне синтаксування окремих висловлювань:

Завдання 3. Складання речень за предметним малюнком (семантичне синтаксування окремих висловлювань). *Матеріал для обстеження:* предметні малюнки, за якими можна побудувати речення.

- Лялька _____
- Диван _____
- Олівець _____
- Ведмідь _____
- Чашка _____

Висновки_____

Завдання 4. Побудова речень заданої структури за сюжетними малюнками. *Матеріал для обстеження:* сюжетні малюнки, за якими можна побудувати такі речення.

- Хлопчик гойдається на гойдалці._____
- Лев сидить і дивиться на метелика._____
- Жабка лежить і загоряє під парасолькою._____
- На городі ростуть капуста, помідори, огірки, буряки, цибуля._____
- Дівчинка грається іграшками, а хлопчик дивиться телевізор._____

За сюжетним малюнком і навідним питанням: «Навіщо?», «Для чого?», «Чому?»

- Дівчинка взяла олівці, щоб намалювати малюнок._____
- Ніж потрібний для того, щоб різати хліб, ковбасу, огірок._____
- Ведмідь спить у барлігу, тому що настала зима._____

Висновки_____

Завдання 5. Складання речень за серією малюнків. *Матеріал для обстеження:* серія малюнків, за якими можна побудувати речення. _____

Висновки_____

Логопедичне заключення _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ДОДАТОК Б

Кількісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Табл. 2.1.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості розуміння складносурядних багатокомпонентних речень: з єднальними; єднально-зіставними сполучниками дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	43	89,58	5	10,42	—	—	—	—
Діти з знм III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	53	92,98	4	7,02	—	—	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії. (15 дітей)	12	80	3	20	—	—	—	—
Діти з НМР (30 дітей)	30	100	—	—	—	—	—	—

Табл. 2.2.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості розуміння складнопідрядних багатокомпонентних речень з послідовною підрядністю дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	8	16,67	25	52,08	15	31,25
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	7	12,28	32	56,14	18	31,58
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії. (15 дітей)	—	—	—	—	6	40	9	60
Діти з НМР (30 дітей)	27	90	3	10	—	—	—	—

Табл. 2.3.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості розуміння складнопідрядних багатокомпонентних речень з однорідною супідрядністю дітьми старшого дошкільного віку (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	48	100	—	—	—	—	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	57	100	—	—	—	—	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії. (15 дітей)	15	100	—	—	—	—	—	—
Діти з НМР (30 дітей)	30	100	—	—	—	—	—	—

Табл. 2.4.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку: сурядним безсполучниковим, підрядним безсполучниковим дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	30	62,5	17	35,42	1	2,08	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	35	61,41	21	36,84	1	1,75	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії. (15 дітей)	6	40	8	53,33	1	6,67	—	—
Діти з НМР (30 дітей)	29	96,67	1	3,33	—	—	—	—

Табл. 2.5.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку: з сурядним і підрядним, із підрядним і сурядним зв'язком дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	21	43,75	26	54,17	1	2,08
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	22	38,6	33	57,89	2	3,51
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	2	13,33	9	60	4	26,67
Діти з НМР (30 дітей)	13	43,33	17	56,67	—	—	—	—

Табл. 2.6.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складносурядними багатокомпонентними реченнями: з єднальними; єднально-зіставними сполучниками дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	1	2,08	46	95,84	1	2,08
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	7	12,28	47	82,46	3	5,26
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	—	—	3	20	12	80
Діти з НМР (30 дітей)	25	83,33	5	16,67	—	—	—	—

Табл. 2.7.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складнопідрядними реченнями причини дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	3	6,25	44	91,67	1	2,08
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	5	8,77	49	85,97	3	5,26
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	—	—	3	20	12	80
Діти з НМР (30 дітей)	23	76,67	6	20	1	3,33	—	—

Табл. 2.8.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складнопідрядними багатокомпонентними реченнями з однорідною супідрядністю дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	—	—	33	68,75	15	31,25
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	1	1,75	36	63,16	20	35,09
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	—	—	—	—	15	100
Діти з НМР (30 дітей)	10	33,33	15	50	5	16,67	—	—

Табл. 2.9.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями з різними типами зв'язку: з сурядним і безсполучниковим; з безсполучниковим і підрядним зв'язком дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	4	8,34	43	89,58	1	2,08
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	12	21,06	44	77,19	1	1,75
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	—	—	6	40	9	60
Діти з НМР (30 дітей)	21	70	8	26,67	1	3,33	—	—

Табл. 2.10.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями з сурядним і підрядним зв'язком дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	—	—	35	72,92	13	27,08
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія (57 дітей)	—	—	9	15,79	29	50,88	19	33,33
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	—	—	1	6,67	14	93,33
Діти з НМР (30 дітей)	26	86,67	3	10	1	3,33	—	—

Табл. 2.11.

Порівняльні дані рівнів сформованості розуміння складних синтаксичних конструкцій, складних багатокомпонентних речень дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	1	2,08	44	91,67	3	6,25	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	4	7,02	52	91,23	1	1,75	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	12	80	3	20	—	—
Діти з НМР (30 дітей)	27	90	3	10	—	—	—	—

Табл. 2.13.

Порівняльні дані рівнів сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку в (%)

Категорія дітей	Рівні та кількісні показники							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%	кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження). (48 дітей)	—	—	3	6,25	45	93,75	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія. (57 дітей)	—	—	4	7,02	53	92,98	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії (15 дітей)	—	—	—	—	—	—	15	100
Діти з НМР (30 дітей)	20	66,67	10	33,33	—	—	—	—

ДОДАТОК В

Статистичний аналіз експериментальних даних на констатувальному етапі дослідження

Для підтвердження вірогідності результатів констатувального етапу дослідження ми розраховували [63]:

б) *Індекс групового стану* сформованості розуміння і володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ, нормальним мовленнєвим розвитком складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у межах групи ***I,*** розраховували за формулою А.3.:

$$Ic.сф. = \frac{4\sum_{n-1}^{k} Pb + 3\sum_{n-1}^{k} Pd + 2\sum_{n-1}^{k} Pc + \sum_{n-1}^{k} Pn}{100k}$$

де І – індекс групового стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ;

К – кількість досліджених показників (завдань) , що впливають на стан сформованості складних синтаксичних конструкцій, тобто К = 5;

Рв – кількість дітей групи (у %), які досягли високий рівень за певним показником;

Рд – кількість дітей групи (у %), які досягли достатній рівень за певним показником;

Рс – кількість дітей групи (у %), які досягли середній рівень за певним показником;

Рн – кількість дітей групи (у %), які досягли низький рівень за певним показником.

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними показників індексу групового стану сформованості розуміння і володіння дітьми означеними конструкціями здійснювався таким чином, індекс групового стану сформованості, який знаходиться в числовому проміжку:

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

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

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

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

в) Потім обчислювали *відсоткову різницю індексів* (***Vr)*** у дітей із ТПМ і дітей із НМР за формулою А.4.:

$$Vr = \frac{Ic.сф.(НМР) - Ic.сф.(ТПМ)}{Ic.сф.(НМР)} \cdot 100\%$$

Спочатку проводили обчислення індексів групового стану сформованості розуміння складних багатокомпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ і відсоткової різниці індексів:

1) у дітей із НМР:

$$I_{с.сф.роз.} = \frac{4(100+90+100+96{,}67+43{,}33)+3(10+3{,}33+56{,}67)}{100\cdot 5} = \frac{1720+210}{500} = \frac{1930}{500} = 3{,}86$$

2) у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*:

$$I_{с.сф.роз.} = \frac{4(89{,}58+100+62{,}5)+3(10{,}42+16{,}67+35{,}42+43{,}75)+2(52{,}08+2{,}08+54{,}17)+}{100\cdot 5}$$

$$\frac{(31{,}25+2{,}08)}{} = \frac{1008{,}32+318{,}78+216{,}66+31{,}25}{500} = \frac{1575{,}01}{500} \approx 3{,}15;$$

$$Vr = \frac{3{,}86-3{,}15}{3{,}86}\cdot 100\% = \frac{0{,}71}{3{,}86}\cdot 100\% \approx 0{,}18\cdot 100\% \approx 18\%;$$

3) у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:*

$$I_{с.сф.роз.} = \frac{4(92{,}98+100+61{,}41)+3(7{,}02+12{,}28+36{,}84+38{,}6)+2(56{,}16+1{,}75+57{,}89)+}{100\cdot 5}$$

$$\frac{(31{,}58+3{,}51)}{} = \frac{1017{,}56+284{,}22+231{,}6+35{,}09}{500} = \frac{1568{,}47}{500} \approx 3{,}13;$$

$$Vr = \frac{3{,}86-3{,}13}{3{,}86}\cdot 100\% = \frac{0{,}73}{3{,}86}\cdot 100\% \approx 0{,}19\cdot 100\% = 19\%;$$

4) у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*:

$$I_{с.сф.роз.} = \frac{4(86,67+100+40)+3(13,33+53,33+20)+2(40+6,67+66,67)+(60+13,33)}{100\cdot 5} =$$

$$\frac{906,68+259,98+226,68+73,33}{500} = \frac{1466,67}{500} \approx 2,93;$$

$$Vr = \frac{3,86-2,93}{3,86}\cdot 100\% = \frac{0,93}{3,86}\cdot 100\% \approx 0,24\cdot 100\% = 24\%.$$

Далі проводили обчислення індексів групового стану сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ і відсоткової різниці індексів [63]:

1) у дітей із НМР:

$$I_{с.сф.вол.} = \frac{4(83,33+76,67+33,33+70+86,67)+3(16,67+20+50+26,67+10)+}{100\cdot 5}$$

$$\frac{2(3,33+16,67+3,33)}{} = \frac{1400+370,02+46,66}{500} \approx 3,64$$

2) у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*:

$$I_{с.сф.вол.} = \frac{3(2,08+6,25+8,34)+2(95,84+91,67+68,75+89,58+72,92)+}{100\cdot 5}$$

$$\frac{(2,08+2,08+31,25+2,08+27,08)}{} = \frac{50,01+837,52+64,57}{500} = \frac{952,1}{500} \approx 1,90;$$

$$Vr = \frac{3,64-1,90}{3,64}\cdot 100\% = \frac{1,74}{3,64}\cdot 100\% \approx 0,47\cdot 100\% \approx 48\%;$$

3) у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:*

$$I_{с.сф.вол.} = \frac{3(12,28+8,77+1,75+21,06+15,79)+2(82,46+85,97+63,16+77,19+50,88)+}{100\cdot 5}$$

$$\frac{(5,26+5,26+35,09+1,75+33,33)}{} = \frac{178,95+719,32+80,69}{500} = \frac{978,96}{500} \approx 1,96;$$

$$Vr = \frac{3,64-1,96}{3,64}\cdot 100\% = \frac{1,68}{3,64}\cdot 100\% \approx 0,46\cdot 100\% \approx 46\%;$$

4) у дітей із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*:

$$I_{с.сф.вол..} = \frac{2(20+20+40+6{,}67)+(80+80+100+60+93{,}33)}{100\cdot 5} = \frac{173{,}34+413{,}33}{500} = \frac{586{,}67}{500} \approx 1{,}17;$$

$$Vr = \frac{3{,}64-1{,}17}{3{,}64}\cdot 100\% = \frac{2{,}47}{3{,}64}\cdot 100\% \approx 0{,}68\cdot 100\% \approx 68\%.$$

ДОДАТОК Д

Пропедевтичний етап навчання

Завдання пропедевтичного етапу:

1. Сформувати основні узагальнюючі поняття мови: «мовленнєві й немовленнєві звуки», «слово», «наголос», «склад», «речення», диференціацію понять «слово-речення». Показати їх ієрархічну обумовленість.

2. Формувати навички розуміння і побудови простих речень за питаннями, демонстрацією дій, за малюнком, моделлю, графічною схемою.

3. Формувати навички встановлювати зв'язок між словами у реченні за допомогою питань (словесний аналіз речення).

4. Закріплювати навички побудови простих речень;

5. Вчити поширювати речення шляхом введення однорідних членів; вправляти в умінні користуватися прийменниковими конструкціями; підготувати дітей до засвоєння найбільш доступних складних синтаксичних конструкцій.

Перший етап навчання забезпечував підготовчу роботу у формуванні складних речень, складних синтаксичних конструкцій із різними типами зв'язку, оскільки просте речення є основною (базовою) одиницею, що формує складне речення.

В основу навчання лягли адаптовані методики з формування лексико-граматичної будови мовлення Н. Жукової, Г. Ляміної, І. Марченко, Є. Мастюкової, Н. Серебрякової, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тищенка, Т. Ткаченко, Л. Трофименко, Г. Чиркіної та ін.

Етапи роботи з формування навичок побудови простого поширеного речення:

1. Формування базових узагальнюючих понять мови;
2. Формування розуміння змісту простого речення:
   - Виконання різноманітних доручень дорослого;
   - Виконання завдань за словесною інструкцією;

- Підбір відповідних предметних малюнків до змісту речення;
- Підбір сюжетного малюнка до змісту поданого речення.
- Відповіді на запитання за змістом речення.

3. Гра: «Живі слова»;

4. Побудова речень із заданим словом:

а) іменником; б) дієсловом; в) прикметником; г) числівником.

4.1. Складання речень із заданим словосполученням або доповнення речення відповідним словосполученням.

5. Заміна всіх слів у реченні;

6. Гра: «Плутанина» (заміна слів у фразах-нісенітницях);

7. Складання речень із ряду слів;

8. Запис речення за допомогою схем:

а) ілюстративно-графічних; б) графічних.

9. Складання речень із прийменниковими конструкціями.

Види роботи з реченнями, які включають прийменникові конструкції:

1. Розуміння речень із прийменниковими конструкціями;

2. Робота над реченнями з пропущеними прийменниками;

3. Виділення з ряду поданих прийменників один;

4. Завдання на розуміння узагальнюючого значення прийменників;

5. Вправи на закріплення правильного і свідомого вживання в мовленні прийменникових конструкцій;

6. Вправи на самостійний добір неправильно вжитого прийменника.

10. Складання простих поширених, простих поширених речень із однорідними членами за:

- Демонстрацією дій;
- Побудова речень за малюнками, предметами;
- За опорними словами;
- Доповнення речень словами, яких не вистачає.

11. Розуміння та складання логіко-граматичних конструкцій (із прямим та інвертованим порядком слів).

12. Формування просодичного маркеру (інтонації) під час побудови простого речення.

Формування навичок побудови різних видів простих речень ми здійснювали під час логопедичних підгрупових занять: із підготовки до навчання грамоти (1 раз на тиждень: жовтень- березень), лексико-граматичних (1 раз на тиждень: вересень-березень), індивідуальних (щоденно); занять вихователів у різних видах діяльності на протязі першого-другого етапів навчання (вересень - березень). Поточна перевірка знань здійснювалась під час занять із розвитку зв'язного мовлення (1 раз на тиждень) на яких діти застосовували набуті знання, вміння та навички, будували прості речення та поєднували їх у розповідь за сюжетним малюнком, серією сюжетних малюнків, розповідь-опис, розповідь із опорою на піктограму; під час побудови бесіди, діалогу, реалізуючи, таким чином, комунікативну організацію речення, а отже комунікативну функцію мовлення в цілому.

Під час лексико-граматичних занять формували лексичну, граматичну сторони мовлення (*словотворчу* – утворення слів на базі іншого однокореневого слова (або інших слів); *морфологічну* – вивчення граматичних властивостей слова і його форми, граматичне значення в межах слова; *синтаксичну* – словосполучення і речення, поєднання, порядок і зв'язок слів), практично вводили граматичні категорії у структуру простого речення на сенсорному рівні. Головною умовою було те, що під час лексико-граматичного заняття ми формували лише одну граматичну категорію.

Велику роль відводили підгруповим заняттям з підготовки до навчання грамоти, на яких формували у дітей такі узагальнюючі поняття як: «мовленнєві й немовленнєві звуки»; «слово», «наголос», «склад», «слова, що позначають назви предметів, дії предметів, ознаки предметів, число предметів», «речення», диференціація понять «слово-речення»; вчили дітей розуміти і будувати прості, прості поширені речення; правильно користуватися засобами вираження синтаксичних зв'язків (морфологічним маркером (флексії), службовими словами (прийменники, сполучники, порядок слів у реченні); робити словесний аналіз речення, а саме розуміння його семантики.

Таким чином, ми вводили дітей у мовну дійсність на основі «мовного чуття». Практично показували ієрархічну обумовленість і взаємозв'язок мовних одиниць української мови. Знайомили дітей із правилом піраміди, яке відображає цю ієрархію від простого до складного (від звука до речення).

Формування базових узагальнюючих понять мови починаємо з *«мовленнєвих»* та *«немовленнєвих» звуків*. Звертаємо увагу дітей на те, що «немовленнєві» звуки утворюють предмети та живі істоти навколишньої дійсності, а «мовленнєві» звуки вимовляють лише люди за допомогою органів артикуляції, і вони слугують будівельним матеріалом для слів. Вчимо дітей не тільки утворювати «мовленнєві» й «немовленнєві» звуки, але і розрізняти їх на матеріалі ігор: «Чия пісенька?», «Хто, як голос подає?», «Що звучало?», «Де звучав звук?», «Звуки природи», «Спіймай звук в долоньки» тощо.

Ігрові та тренувальні вправи з формування уявлення про «немовленнєві звуки»:

Вправа 1. «Який предмет звучав?»

Мета: накопичення словника, розвиток слухової уваги. *Інструкція:* Дітки розгляньте та назвіть предмети, які стоять на столі. Спробуйте відгадати звук, кожного з цих предметів. Назвіть і покажіть відповідний предмет. Закрийте очі, уважно слухайте. *Обладнання:* листя дерев, дві склянки з водою, бубон, папір, гілка дерева. *Наприклад:* шелестіння сухого листя, переливання води зі склянки в склянку, гра музичного інструменту, ламання гілки тощо. Відповіді дітей.

Вправа 2. «Звуки природи»

Мета: накопичення словника, розвиток слухової уваги. *Інструкція:* діти розгляньте малюнки, що на них зображено? Назвіть ці явища природи. Спробуйте відгадати звук кожного з цих явищ природи. Назвіть і покажіть відповідний малюнок. Закрийте очі, уважно слухайте вушками звуки. *Обладнання:* аудіозаписи на диску, магнітофон або комп'ютер, малюнки явищ природи, а саме: вітер, дощ, грім, море, струмок, спів пташок. Дії і відповіді дітей.

Вправа-гра 3. «Що звучало?»

Мета: вчити дітей розрізняти звуки окремих предметів і явищ природи, розвивати слухову увагу, пам'ять. *Інструкція:* діти розгляньте і назвіть предмети й

малюнки явищ природи. Спробуйте визначити на слух звуки цих предметів, явищ природи і розкласти їх на дві групи. *Обладнання:* ложка і склянка, барабан, дудочка, папір, аудіозаписи на диску, магнітофон або комп'ютер, малюнки явищ природи, а саме: вітер, дощ, грім, море. Дії і відповіді дітей.

Відповідно до даного алгоритму продовжуємо формувати уявлення про «немовленнєві» звуки на матеріалі таких ігор: «Хто, як голос подає?», «Плесни в долоньки, коли почуєш звук бубна», «Що звучить голосно, а що тихо?», «Як звучить вулиця?», «Утвори «немовленнєвий» звук», «Звуконаслідування предметів», «Де звучить звук?», «Який звук зник?», «Що за чим звучало?», «Відгадайте звук та правильно назвіть предмет» (без опори на наочність) тощо. З цією метою можна використати посібник Селівьорстова «Ігри в логопедичній роботі» (1994).

Потім формуємо у дітей розуміння того, що «мовленнєві» звуки бувають голосними й приголосними і не мають лексичного значення на відміну від слова. «Звуки» - ми вимовляємо, чуємо.

Ігрові вправи з формування уявлення про «мовленнєві звуки»

Вправа-гра 4. «Чарівне люстерце»

Мета: вчити наслідувати і вимовляти голосні, приголосні звуки української мови, розвивати мовленнєвий слух. *Інструкція:* дітям пропонуємо правильно повторити «мовленнєві» звуки за логопедом. *Обладнання:* люстерка. Дії дітей.

Вправа-гра 5. «Ехо»

Мета: вчити дітей за положенням органів артикуляції логопеда відгадувати й вимовляти відповідний голосний звук, розвивати зорову, слухову, мовленнєву увагу. *Інструкція:* пропонуємо дітям уважно подивитися на артикуляцію голосного звука логопедом без супроводу голосу і назвати його. Дії дітей.

Вправа-гра 6. «Спіймай звук в долоньки»

Мета: вчити дітей визначати на слух певний звук, розвивати слухову, мовленнєву увагу. *Інструкція:* пропонуємо дітям уважно слухати вимову звуків логопедом і плескати в долоньки лише тоді, коли почують вони звук «ш». Дії дітей.

Потім відпрацьовували визначення складів і слів із заданим звуком. Вчили визначати спільний звук у словах, реченні, вірші, тексті.

Формувати уявлення про «мовленнєві» звуки можна також на матеріалі таких ігор: «Хто з дітей, вимовив звук?», «Сигналики» (фішки голосних і приголосних звуків), «Пілоти» (розвиток сили голосу під час вимови звуків: тихо-голосно і навпаки), «Голосний чи приголосний звуки?» тощо.

На заключному етапі вчили дітей розрізняти, диференціювати «немовленнєві» і «мовленнєві» звуки на матеріалі ігор: «Людина, чи предмет?», «Плесни в долоньки, коли почуєш «немовленнєві» звуки», «Плесни в долоньки, коли почуєш «мовленнєві звуки», «Утворіть «мовленнєві» звуки», «Утворіть «немовленнєві звуки» тощо.

На наступних заняттях формували у дітей *поняття «слово»* у широкому і вузькому аспектах (категоріальне, контекстуальне значення слова, формування словозміни і словотворення). Актуалізували знання з формування поняття «звук», розповідаючи дітям про те, що сам «звук» нічого не позначає, ми не можемо пояснити його значення. Наприклад: пропонуємо дітям пояснити значення звука «р», діти роблять висновок, що цей звук нічого не позначає.

Отже, звук маленька частинка будівельного матеріалу, яка слугує для побудови слів. Звертали увагу дітей на те, що звуки у слові стоять у певному порядку, і для того, щоб правильно вимовляти слова слід уміти правильно вимовляти і чути звуки, інакше слова будуть незрозумілими для інших людей. «Слово» на відміну від «звука» має певне лексичне (семантичне) і граматичне значення.

Формування поняття «слово» *розпочинали зі слів іменників*, які відповідають на питання: «Хто?» або «Що?» і виконують головну роль у побудові простого речення. Ми пропонували дітям розглянути оточуючі нас предмети, назвати їх, розуміючи й відповідаючи на питання типу: - «Що це?» (шафа, стіл, стілець, ручка, книга тощо); «Хто це?» (дівчинка, хлопчик, кішка тощо).

Далі *формували уявлення дітей про дію предмета*, це вкрай необхідно оскільки в побудові висловлення визначальним є дієслово - центральна з

семантико-синтаксичного погляду синтаксема, яка вказує на модально-часові характеристики простого речення та на його синтаксемний склад. Предикат дії виконує головну роль у семантико-синтаксичній організації речення. Ми пропонували дітям назвати дії предмета, розуміючи й відповідаючи на питання типу: «Що робить?», «Що робити?», «Що роблять?», «Що робили?». Наприклад: «Шафа що робить?» (стоїть), «Ручкою що робимо?» (пишемо).

Потім *формували уявлення дітей про ознаки предметів*. Вони в реченні виступають другорядними членами речення (означеннями), відносяться до групи підмета і слугують для поширення речення. Ми пропонували дітям назвати ознаки предмету, відповідаючи і розуміючи питання типу: «Яка?», «Який?», «Яке?», «Які?». Наприклад: «Стіл який?» (дерев'яний), «Шафа яка?» (висока), «Яблуко яке?» (зелене), «Рукавички які?» (теплі).

Головною метою цього етапу роботи – є актуалізація, узагальнення, контроль знань дітей із лексики, морфології, які були сформовані ще під час навчання в середній групі.

Таким чином, формуючи поняття «слово», ми одночасно здійснювали роботу по формуванню лексичної системності – синтагматичних зв'язків слів (включення слова у синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст); парадигматичних зв'язків слів (смисловий зв'язок слів, який ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати у логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорними (колір, величина, форма), внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням тощо); морфологічних засобів мови.

Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Шахнарович та ін. зазначають, що оволодіння лексичною системністю передбачає певний рівень сформованості у дитини цілого ряду розумових операцій: структурування наочної ситуації, кумуляція (накопичення) й узагальнення різних значень одного і того самого слова, класифікація і узагальнення слів за семантичними ознаками, порівняння предметів (встановлення подібності та різниці), встановлення смислових відношень між словами. Засвоєння цих операцій вимагає сформованості мовних, сенсорних,

логічних категорій. Лише на цій основі у процесі постійного розширення й уточнення дитиною значення слова, спостереження за його використанням у різних мовленнєвих ситуаціях, порівняння значень за подібними та різними ознаками, у дітей формуються певного роду семантичні зв'язки між словами, а отже відбувається формування асоціативних і семантичних полів слів.

Ігрові та тренувальні вправи з формування поняття «слово»:

Слова, що позначають назви предметів (іменники):

Вправа-гра 7. «Що це? Хто це?»

Мета: вчити дітей відповідати на питання, називати живі та неживі предмети, розрізняти їх. *Інструкція:* пропонуємо дітям пригадати, які предмети ми називаємо живими, а які неживими. Звертаємо увагу на те, що живі предмети відповідають на питання «хто?», а неживі на питання «що?». Обладнання: предмети навколишньої дійсності. Далі діти самостійно відповідають на питання: *Що це?* – шафа, стіл, стілець, олівець, книжка, іграшка, вікно, будинок. *Хто це?* – дівчинка, хлопчик, собака, кішка, пташка, квітка, дерево. За аналогією під час занять, прогулянок на свіжому повітрі можна пограти в такі ігри: «Їстівне, неїстівне», «Живі, неживі предмети».

Вправа-гра 8. «Що, означає слово?»

Мета: збагачувати активний словник іменників, вчити розуміти і пояснювати значення слів. *Інструкція:* дітям пропонуємо назвати предмети і пояснити їх значення. *Обладнання:* стіл, чашка, ручка, лимон, собака тощо.

Наприклад: *Що це?* – стіл. Що означає це слово? Стіл - це предмет за яким пишуть, їдять.

Вправа-гра 9. «Назви окремо – назви одним словом» (формування парадигматичних зв'язків)

Мета: збагачувати активний словник іменників узагальнюючими поняттями, вчити класифікувати предмети за спільними ознаками. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, увагу, пам'ять. *Інструкція:* діти назвіть запропоновані предмети, замініть їх одним словом. *Обладнання:* предмети або предметні малюнки за лексичними темами.

Наприклад: лимон, яблуко, груша, слива, абрикос – *це фрукти*; перець, помідор, огірок, капуста, морква – *це овоч;* лисички, опеньки, маслюки, білий гриб – *це гриби*; ложка, чашка, ніж, тарілка, виделка, сито – *це посуд*; шкарпетки, шорти, сукня, шапка, пальто – *це одяг* тощо.

Вправа-гра 10. «Продовж ланцюжок слів» (з опорою на малюнки чи слова).

Мета: вчити дітей називати предмети певної групи класифікувати їх, збагачувати активний словник іменників. Розвивати логічне мислення, контроль за виконанням завдання, увагу, пам'ять, сприймання. *Інструкція:* діти уважно прослухайте низку слів і продовжіть ланцюжок відповідними словами. *Обладнання:* предметні малюнки чи слова за лексичними темами.

1 варіант: *предметні малюнки* – стіл, ліжко, крісло, …, …, … . (діти підбирають відповідні малюнки і називають їх);

2 варіант: *слова*: голуб, ластівка, синиця, сова, …, …, … .

Вправа-гра 11 «У світі слів»

Мета: вчити дітей підбирати до узагальнюючих слів відповідні предмети, слова даної групи, класифікувати їх, збагачувати активний словник іменників. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, контроль за виконанням завдання, увагу, пам'ять, сприймання. *Інструкція:* діти підберіть до відповідного малюнка решту предметних малюнків, пригадайте їх назви.

Обладнання: предметні малюнки чи слова за лексичними темами.

1 варіант: малюнок *«овочі»* - предметні малюнки: помідор, морква, слива, огірок, груша, редиска, картопля тощо;

2 варіант: слово *«фрукти»* - діти підбирають відповідні слова-назви фруктів, наприклад: слива, груша, яблуко, абрикос, персик.

З цією метою пропонуємо використовувати різноманітні ігри, ігри-лото: «Мій дім» (диференціація понять: одяг, взуття, меблі, іграшки), «На господарському подвір'ї» (диференціація понять: дикі, свійські тварини та птахи).

На індивідуальних заняттях під час автоматизації та диференціації звуків в словах використовували такі ігри, ігри-лото: «Невмійко навчись правильно вимовляти звук «р», «Підбери слова зі звуком «с», «Звукове лото», «Логопедичне

лото», «Магазин», «Піраміда звуків», «Звукова доріжка», «Сонячні зайчики», «Акваріум», «Чарівний мішечок», «Хмаринки і краплинки» тощо. Одночасно проводили роботу по розрізненню слів досить близьких за звуковим складом і звучанням, але різних за значенням.

Наприклад: *р*ак – *л*ак, л*и*с – л*і*с, ми*с*ка – ми*ш*ка, *р*ис – *л*ис, *л*іс – *н*іс, *м*ошка – *д*ошка, к*и*т – к*і*т, *ж*ук – *с*ук, ма*ш*ина – ма*л*ина.

Також вчили дітей розуміти, розрізняти, знати назви емоційного стану людини: радість, сум, горе, здивування, засмучення тощо. Використовуємо гру: «Намалюй чуття», «Що відчуває людина?», «Підбери чуття до ситуації» під час формування знань із валеології, під час занять із психологом (гра: «Садочок радісних дітей», «Підбери два однакових обличчя», «Що відчуває малюк?»).

Великої уваги ми приділяли формуванню таким абстрактним узагальнюючим поняттям, як: «часу» (сьогодні, вчора, завтра тощо), «частини доби», «дні тижня», «пори року» (назви пір року, їх місяців), «явища природи», ті, які є базовою основою по формуванню у дітей просторово-часових уявлень і відношень, причинно-наслідкових зв’язків, їх усвідомленого розуміння.

Вправа-гра 12. «Назви частинки предмету»

Мета: збагачувати активний словник іменників, вчити виділяти у цілого його частини та називати їх. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, увагу, пам’ять, сприймання. *Інструкція:* пропонуємо дітям назвати предмети, розказати, з яких частинок, ці предмети складаються. *Обладнання:* предмети, предметні малюнки за лексичними темами.

Наприклад: *стілець* має – ніжки, спинку, сидіння; *машина* має – колеса, кабіну, двері, руль, сидіння тощо. *Дерево* має – корінь, стовбур, гілки, гілочки, листочки, плоди тощо. *Сорочка* має – рукава, ґудзики, комірець, манжети тощо.

Сюди відносили також роботу з формування у дітей розуміння і вживання *слів омонімів*, які однаково звучать і пишуться, але мають різне значення (багатозначні слова). Наприклад: *ніс* – людини, корабля, літака, тварини; *ручка* – дверей, що пише, частина тіла людини; *капелюх* – головний убір, частина гриба;

лисички – назва грибів, тварина; *рукав* – рукав одягу, річки; *ключ* – від дверей, птахів, інструмент тощо.

Вправа-гра 13. «Домов – словечко»

Мета: вчити дітей за першим складом слова відгадати його назву, домовляючи його кінцівку, збагачувати активний словник іменників. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, увагу, пам'ять, сприймання. *Інструкція:* діти уважно послухайте початок слова та відгадайте, яке слово я загадала, підберіть відповідний малюнок. *Обладнання:* склади, предметні малюнки.

Наприклад: *ма- ма*шина, *ма*ма, *ма*к, *ма*люк, *ма*люнок, *ла- ла*па, *ла*таття, *ла*к, *ла*ма, *ло- ло*пата, *ло*ток, *ло*м, *ка- ли*на, *ка*мінь, *ка*жан.

Далі пропонували дітям виконати завдання без наочної опори. Але в цьому випадку діти повинні пояснити значення згаданих слів. Таким чином, ми перевіряли розуміння лексичного (семантичного) значення слова.

Вправа-гра 14. «Відгадай загадки – назви відгадки»

Мета: вчити дітей за характерними ознаками, описом відгадувати назву конкретного предмету, збагачувати активний словник іменників. Розвивати творче уявлення, логічне мислення. *Інструкція:* діти уважно послухайте загадку, назвіть слово-відгадку. *Обладнання:* загадки за лексичними темами.

Наприклад: «Влітку сіренький, а взимку біленький» (Зайчик).

Ігрові вправи з формування і розуміння граматичних форм:

Формування і розуміння граматичних форм: словозміни, словотворення іменників є основою для усвідомлення і розуміння правильного граматичного зв'язку слів у реченні під час їх побудови.

Вправи з формування словозміни іменників:

- Відмінювання іменників за родами:

Вправа-гра 15. «Він, вона, воно, вони»

Мета: вчити дітей визначати рід іменника. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти розподіліть слова за будиночками з зображенням малюнків жіночого (дівчинка), чоловічого (хлопчик), середнього (курчатко) роду, множини (рукавички), визначаючи їх рід. *Обладнання:* будиночки, предметні малюнки.

Наприклад: *він* – хлопчик, стіл, стілець, огірок, сир, мак тощо.

Звертаємо увагу дітей на кінцівку слова, що воно закінчується приголосним звуком, який не можна співати.

Вона – дівчинк*а*, сов*а*, машин*а*, кішк*а*, книжк*а* тощо.

Звертаємо увагу на закінчення (флексію) слова, воно закінчується на голосний звук «а», «я», який можна співати.

Воно – курчатко, сонечко, сова, телятко, віконечко тощо.

Звертаємо увагу на закінчення (флексію) слова, воно закінчується на голосний звук «о», «е» «а», який можна співати.

Вони (категорія роду, числа) – руки, рукавиці, ноги, очі тощо.

Звертаємо увагу на закінчення (флексію) слова голосні звуки «и»,«і», які можна співати, інтонаційно виділяючи його.

Знання формуємо під час вивчення лексичних тем: «Свійські тварини», «Свійські птахи», «Дикі тварини» тощо. Наприклад, ігрова вправа: «Мама, тато, я» (*він* – кіт, *вона* – кішка, *воно* – кошеня, *вони* – котенята; він – ведмідь, вона – ведмедиця, воно – ведмежа, вони – ведмежата; він – півень, вона – курка, воно – курча, вони – курчата).

Вправа-гра 16. «Мій, моя, моє, мої»

Мета: вчити дітей визначати рід іменника, узгоджувати їх із займенниками відповідного роду. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти назвіть тільки ті малюнки, про які можна сказати (мій, моя, моє, мої) *Обладнання:* предметні малюнки.

Наприклад: *мій* – шар*ф*, свет*р*, олів*ець*, стілець, табур*ет*, лік*ар*, чов*ен*; *моя* – кішк*а*, шаф*а*, спідниц*я*, вчительк*а*, чашк*а*, ромашк*а*; *моє* – ліжко, дзеркал*о*, яблук*о*, пальт*о*, метр*о*, курчатк*о*; *мої* (рід та число) – лиж*і*, ковзан*и*, рукавиц*і*, олівц*і*, оч*і*.

Оскільки морфологічна і синтаксична сторони мовлення розвиваються паралельно, то доцільно граматичні категорії вводити в структуру речення для більш усвідомленого їх розуміння, практичної реалізації.

Словосполучення: узгодження займенників із іменниками в роді, числі, відмінку – мій шарф, моя сукня, моє пальто, мої рукавички.

Речення: Сергійко забрав мою машинку. Мої рукавички червоного кольору. Моє пальто велике. Мій стілець дерев'яний.

У процесі роботи над кожною морфемою Є. Соботович рекомендує:

1) спочатку використовувати вправи на формування практичної навички виділення числових закінчень іменників і дієслів (однина і множина);

2) формувати навички практичного виділення відмінкових закінчень.

- *Вправи на відмінювання іменників за числами:*
- *Вправа-гра 17.* «Один-багато»

Мета: вчити дітей утворювати множину іменників. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти розподіліть слова на дві групи, визначаючи його число. *Обладнання:* дві іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: *один* – стілець, *багато* – стільц*і* (У називному відмінку); *один* – стілець, *багато* – стільц*ів* (У родовому відмінку); *одна* – шапка, *багато* – шапк*и* (У називному відмінку); *одна* – шапка, *багато* – шап*ок* (У родовому відмінку); *одне* – яблуко, *багато* – яблук*а* (У називному відмінку); *одне* – яблуко, *багато* –ябл*ук* (У родовому відмінку).

Словосполучення: багато грибів, одне яблуко, один олівець.

Речення: Багато грибів виросло в лісі. На гілці висіло одне яблуко.

Вправи з формування розуміння відмінкових форм, відмінювання іменників за відмінками:

Такі вчені як І. Марченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін. засвідчують, що один і той самий відмінок має декілька значень, тому спочатку послідовно вводять у роботу словосполучення з основними значеннями відмінків. Послідовність їх відпрацювання визначається легкістю засвоєння дітьми відмінкових форм у процесі нормального онтогенезу.

Розуміння відмінкових форм і відмінювання іменників починали з однини, а потім у множині, порівнювали й зіставляли ці дві категорії, на матеріалі ігор: «Як правильно сказати?», «Підбери відповідне слово», «Підбери відповідний малюнок».

Вправа-гра 18. «Хто це? Що це?»

Мета: вчити дітей вживати іменники у Н.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «Хто це?», «Що це?». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «Хто це?», «Що це?», назвати слово й показати відповідний малюнок. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *Хто це?* – дівчинк*а*, дівч*ата*; лік*ар*, лікар*і*; курч*а*, курч*ата*; *Що це?* – ст*і*л, стол*и*; чашк*а*, чашк*и*; ліжк*о*, ліжк*а*.

Словосполучення: спритн*а* дівчинк*а*, весел*і* дівч*ата*, дерев'ян*і* ліжк*а*.

Речення: Дерев'ян*і* стол*и* стоять у їдальні. Досвідчен*ий* лік*ар* лікує людей.

Вправа-гра 19. «Кого? Що бачу?»

Мета: вчити дітей вживати іменники у З.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «Кого (бачу)?», «Що (бачу)?». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «Кого (бачу)?», «Що (бачу)?», назвати слово й показати відповідний малюнок. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *Кого(бачу)?* – дівчинк*у*, дівчат; лікар*а*, лікар*ів*; курч*а*, курч*ат*. *Що (бачу)?* – ст*і*л, стол*и*; чашк*у*, чашк*и*; ліжк*о*, ліжк*а*.

Словосполучення: Бачу ст*і*л, бачу машин*и*, бачу молок*о*, бачу кот*а*.

Речення: Я бачу іграшк*и*. Марійка годує кішк*у*. Сергійко поставив на стіл чашк*у*.

Вправа-гра 20. «Кого? Чого не стало?»

Мета: вчити дітей вживати іменники у Р.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «Кому?», «Чому?». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «Кого не стало?», «Чого не стало?», назвати слово й показати відповідний малюнок. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *Кого не стало?* – дівчинк*и*, дівч*ат*; лікар*а*, лікар*ів*; курч*ати,* курч*ат*. *Чого не стало?* – стол*у*, стол*ів*; чашк*и*, чаш*ок*; ліжк*а*, ліж*ок*.

Словосполучення: не було дівчинк*и*, не було стол*у*. *Речення:* На галявині не було дівч*ат*. У кімнаті не було стол*у*.

Вправа-гра 20. «Кому, що дати?»

Мета: вчити дітей вживати іменники у Д.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «Кому?», «Чому». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «Кому?», «Чому?» - дати, назвати слово й показати відповідний малюнок. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *Кому?* – дівчинц*і*, дівчат*ам*; лікар*ові, -у*, лікар*ям*; курч*яті*, курчат*ам*. *Чому?*- чашц*і*, чашк*ам*; стол*у*, стол*ам*; ліжк*о*, ліжк*ам.*

Словосполучення: даю дівчинц*і*, даю тат*ові*, у чашц*і*, по ліжк*ам*, по стол*у.*

Речення: Наталка дає вчител*ю* зошит. Хлопчик подарував дівчинц*і* квіти. У чашц*і* був налитий чай. По ліжк*ам* стрибали сонячні зайчики. По стол*у* покотився олівець.

Вправа-гра 21. «На кому? На чому?»

Мета: вчити дітей вживати іменники у М.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «На кому?», «На чому?». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «На кому?», «На чому?», назвати слово й показати відповідний малюнок. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *На кому? –* … дівчинц*і*, … дівчат*ах*; … лікар*ові, - і*, … лікар*ях*; … курч*яті*, … курчат*ах*. *На чому? –* … стол*і*, … стол*ах*; … чашц*і*, … чашк*ах*; … ліжк*у*, … ліжк*ах*.

Словосполучення: на тарілц*і*, на стол*і*, на голов*і*. *Речення:* На тарілц*і* лежить хліб. На голов*і* є волосся.

Вправа-гра 22. «Ким? Чим?»

Мета: вчити дітей вживати іменники у О.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «Кому?», «Чому?». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «Ким?», «Чим?», назвати слово й показати відповідний малюнок. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *Ким?* – дівчинк*ою*, дівчатам*и*; лікар*ем*, лікар*ями*; курч*ам*, курчатам*и*. *Чим?* – стол*ом*, стол*ами*; чашк*ою*, чашк*ами*; ліжк*ом*, ліжк*ами*. *Словосполучення:* за столом, з дівчинкою, з іграшками. *Речення:* Я сиджу за столом. Хлопчик грається з іграшками. Хлопчик іде з дівчинкою.

Вправа-гра 23. «Скажи клично!»

Мета: вчити дітей вживати іменники у К.в. (однини; множини), розуміти та відповідати на питання «Хто?», «Що?». Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте відповісти на питання «Хто?», «Що?», звертаючись до когось, чогось. *Обладнання:* питання, предметні малюнки.

Наприклад: *Хто?* – дівчинк*о*, дівчинк*и*; лікар*ю*, лікар*і*; курч*а*, курчат*а*. *Що?* – стол*у*, стол*и*; чашк*о*, чашк*и*; ліжк*о*, ліжк*а*.

Словосполучення: Дівчинк*о*, подай; вчител*ю*, повторіть; курч*а*, тікай.

Речення: Лікар*ю*, випишіть мені, будь-ласка, довідку. Дівчинк*о*, подай нам, будь-ласка, м'яча.

Вправи з формування словотвору іменників:

- *Вправи на розуміння і утворення іменників за допомогою суфіксів:*

Вправа-гра 24. «Назви лагідно»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати іменники за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, розуміти лексичне значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти покажіть предмет, який я назвала; діти спробуйте назвати слова лагідно, як я. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: *покажіть:* де хмара, а де хмаринка; де будинок, а де будиночок; де дерево, а де деревце.

Назвіть лагідно: ст*і*л – ст*олик*, стілець – стіль*чик*, н*і*ж – н*ожик*; дівчина – дівч*инк*а, чашка – чаш*ечк*а, квітка – квіт*очк*а; дерево – дерев*ц*е, яблуко – яблуч*к*о, курча – курча*тк*о; рукавиці – рукавич*к*и, штани – штан*ц*і, ножиці-ножич*к*и. *Словосполучення:* велика чашка, маленький олів*чик*. *Речення:* У маленької Соні є маленька чаш*ечк*а. У тата є велика чашка.

Вправа-гра 25. «Хто є хто?»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати іменники ж.р. від іменників ч.р. за допомогою суфіксу *–к*, розуміти лексичне їх значення. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте змінити слово за зразком. *Обладнання:* предметні малюнки.

Наприклад: *покажіть*: де лікар, а де лікарка, де вихователь, а де вихователька. *Утворіть слово:* лікар – лікар*к*а, вихователь – виховател*ьк*а, кухар –

кухарк*а*. *Словосполучення:* лікарк*а* лік*ує*, вихователь вихов*ує*. *Речення:* Лікар лік*ує* людей. Вихователька вихов*ує* дітей.

Вправа-гра 26. «Як назвемо посуд?»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати іменники жіночого роду однини за допомогою суфіксу *-иця*, розуміти лексичне значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* продукти (цукор, сіль, перець тощо), посуд або предметні малюнки.

Наприклад: *покажіть*: де цукор, а де цукорниця, де хліб, а де хлібниця; де цукорниця, а де сільниця. *Утворіть слово*: цукор – цукорн*иця*, хліб – хлібн*иця*; перець – перечн*иця*; сіль – сільн*иця*; масло – маслян*иця*; фрукти – фруктовн*иця*.

Словосполучення: кришталева фруктовниця, фарфорова масляниця.

Речення: В цукорницю насипмо цукор. В масляницю покладімо масло.

Вправа-гра 27. «Суворі слова»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати іменники за допомогою суфіксу перебільшення *-иськ*, розуміти лексичне значення цих слів, вживати і розуміти образні слова. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: вовк – вовч*иськ*о, вітер – вітр*иськ*о, жук – жуч*иськ*о; рука – руч*иськ*о, мороз – мороз*иськ*о.

Словосполучення: злий вовч*иськ*о, лютий мороз*иськ*о, сильний вітр*иськ*о.

Речення: Злий вовч*иськ*о біжить за зайцем. Лютий мороз*иськ*о щипає за носа. Взимку буває сильний вітр*иськ*о.

Вправа-гра 28 . «Утвори нове слово»

Мета: вчити дітей утворювати складні іменники за допомогою сполучних звуків (о, е, є) і без них, а також шляхом приєднання основи до основи, розуміти лексичне значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: фото + апарат = фотоапарат, вода + провід = водопровід; лист + падає = лист*о*пад, сніг + падає = снігопад, зорі + падають = зор*е*пад, вода + плаває = вод*о*плаваючі (птахи); біле + лице = біл*о*лиций (хлопчик), сині + очі = син*ь*о*о*ка

(дівчинка), жовтий + гарячий = жовт*о*гарячий; три + кути = трикутник, чотири + кути = чотирикутник.

Словосполучення: білолиц*ий* хлопчи*к*, жовтогаряч*е* сонц*е*, водоплаваюч*і* птах*и*. *Речення:* Мені купили фотоапарат. На озері плава*ють* водоплаваюч*і* птах*и*.

Вправа-гра 29. «Яке слово було першим?»

Мета: вчити дітей визначати слово від якого утворили похідне, розуміти лексичне значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: святковий – свято, мильний – мило, сильний – сила, дитячий – діти, рукавиця – рука, машинний – машина, глиняний – глина, злий – зло, злість тощо. *Словосполучення:* святков*ий* д*е*н*ь*, святков*а* м*и*т*ь*, мильн*і* бульбашк*и*. *Речення:* Ось і настав святков*ий* д*е*н*ь*. Сло*н* сильн*а* тварин*а*.

Слова, що позначають дії предмета (дієслова):

Вчимо дітей називати дії предметів, розуміти їхнє лексичне значення.

Ігрові вправи по формуванню словозміни дієслів:

- *Утворення дієслів однини й множини:*

Вправа-гра 30. «Один – багато»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати дієслова однини і множини, розуміти їхнє лексичне значення, розуміти й відповідати на питання типу: хто (що) роб*ит*ь?, хто (що) робл*ят*ь? Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: покажіть де мишка біжить, а де мишки біжать; де помідор лежить, а де помідори лежать тощо.

Наприклад: машина (що робить?) – їд*е*, сто*їть*, літак (що робить?) – лет*ить*, жук (що робить?) – лет*ить*, повз*е*, людина (що робить?) – сто*їть*, стриб*ає*, сп*ить*, сид*ит*ь, їс*ть*, чу*є*, бач*ить*, одяга*єть*ся тощо. Машини (що роблять?) – їд*уть*, сто*ять*, літаки (що роблять?) – лет*ять*, жуки (що роблять?) – лет*ять*, повз*уть*, люди (що роблять?) – їд*ять*, спл*ять*, ід*уть*, сто*ять*, бач*ать*, чу*ють*.

Словосполучення: помідо*р* леж*ить*, яблук*а* леж*ать*, хлопчи*к* сид*ить*.

Речення: Помідо*р* леж*ить* на грядці. Яблук*а* леж*ать* у кошику. Птах*и* лет*ять* у вирій.

Для розширення дієслівного словника використовували такі ігри як: «Підбери дію до предмету», «Підбери дії до предмету», «Назви дії явищ природи», «Назви, що робить дитина (людина)» (емоційний стан: сміється, радіє, сумує, тощо). Одночасно працювали над багатозначністю дієслів на матеріалі гри «Підбери предмет(-и) до дії»: що може (-уть) *летіти*? – літак (и), пташка (и), листочок (ки), метелик (и); що може (-уть) *рости*? – дитина, квітка, пташка, тварина, дерево тощо. З цією метою використовуємо гру: «Що летить, біжить, шарудить?».

Утворення дієслів теперішнього, минулого, майбутнього часу:

Вправа-гра 31: «Коли відбудеться дія?»

*Мета:*Вчити дітей розуміти й відповідати на питання хто (що) робить? хто (що) робив (-ла, -ло)?, хто (що) буде робити?, утворювати дієслова теперішнього, минулого, майбутнього часу однини, розуміти їх значення. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* предметні, сюжетні малюнки.

Наприклад: *теперішній час* (що робить?) – дівчинка – стриб*ає*, яблуко – вис*ить*, хлопчик – сид*ить*; *минулий час* (що робив (-ла, -ло) – хлопчик – сид*ів,* дівчинка – стриб*ала*, курчатко – стриб*ало*; *майбутній час* (що буде робить?) – дівчинка – буде стриб*ати*, ліжко – куп*имо*, хлопчик – буде спів*ати*.

Словосполучення: дівчинк*а* стриб*ає*, хлопчи*к* буде спат*и*, яблук*о* висіл*о*.

Речення: Дівчинк*а* поливає квіт*и*. Хлопчи*к* піде до школи. Яблук*о* лежал*о* на тарілці.

Ці граматичні категорії краще формувати під час вивчення понять «сьогодні», «вчора», «завтра» на прикладі реальних життєвих ситуацій.

Даний алгоритм використовуємо під час формування утворення дієслів теперішнього, минулого, майбутнього часу множини.

Вправа-гра 32. «Що робив він, а що робила вона?»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати дієслова минулого часу чоловічого і жіночого роду, розуміти їхнє лексичне значення, розуміти й відповідати на питання типу: він що роб*ив*?, вона що роб*ила*?. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* малюнки хлопчика та дівчинки; предметні, сюжетні малюнки.

Наприклад: *Відгадай про кого я скажу*: про дівчинку чи про хлопчика. Саша писала листа. Саша писав листа. Женя ходив у цирк. Женя ходила у цирк.

Утворіть слова: Дівчинка (що робила?) – каталась. Хлопчик (що робив?) – катався. Дівчинка (що робила?) – гралась. Хлопчик (що робив?) – писав.

Словосполучення: хлопчи*к* пис*ав*, дівчинк*а* писал*а*. *Речення:* Хлопчи*к* пис*ав* листа. Дівчинк*а* писал*а* листа.

- *Відмінювання дієслів за відмінами:*

Вправа-гра 33. «Я, ти, він, вона» (теперішній час)

Мета: вчити дітей утворювати дієслова першої, другої, третьої особи в однині і множині, розуміти їхнє значення, розуміти й відповідати на відповідні питання . Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: *я* – сто*ю*, сиджу, спл*ю*, сміюсь, рад*ію*, розмовл*яю*; *ти* – сто*їш*, сид*иш*, сп*иш*, смієшся, радієш, розмовляєш; *він (вона, воно)* – сто*їть*, сид*ить*, сп*ить*, сміється, рад*іє,* розмовл*яє* тощо; *ми* – сто*їмо*, сид*имо*, сп*имо*, смієм*о*сь, радіємо; *ви* – сто*їте*, сид*ите*, сп*ите*, смієтеся, радієте, розмовляєте; *вони* – сто*ять*, сид*ять*, спл*ять*, сміються, розмовля*ють*.

Словосполучення: я сто*ю*, ти сто*їш*, ми сто*їмо*, ви сто*їте*, вони сто*ять*.

Речення: Я сто*ю* у кімнаті. Ти їд*еш* додому. Вони гра*ють* у футбол.

Даний алгоритм використовуємо під час відмінювання дієслів за відмінами в минулому та майбутньому часі.

- *Утворення наказового способу дієслів:*

Вправа-гра 34. «Дай наказ»

Мета: вчити дітей утворювати дієслова наказового способу другої особи однини, першої та другої особи множини, розуміти їхнє значення. Розвивати

логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово-наказ за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: *ти* бер*и*, *ми* берім (*о*), *ви* бер*іть*; *ти* жив*и*, *ми* живім (*о*), *ви* жив*іть*.

Речення: Ти візьм*и* книжку. Ми візьм*емо* з собою на прогулянку іграшки. Ви біж*іть* по колу.

Ігрові вправи по формуванню словотвору дієслів:

- *Утворення дієслів доконаного й недоконаного виду:*

Вправа-гра 35. «Хто (що) робить? Хто (що) зробив (-ла)?»

Мета: вчити дітей утворювати дієслова доконаного й недоконаного виду в однині, розуміти і відповідати на питання: хто (що) робить? Хто (що) зробив (-ла)?», розуміти і розрізняти лексичні значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* сюжетні малюнки.

Наприклад: дівчинка (що робить?) – *з*бир*ає* огірки, дівчинка (що зробила?) – *зі*брал*а* огірки; хлопчик (що робить?) – сад*ить* дерево, хлопчик (що зробив?) – *по*сад*ив* дерево.

Словосполучення: дівчинка сад*ить*, дівчинка *по*садил*а*.

Речення: Хлопчик сад*ить* дерево. Хлопчик *по*сад*ив* дерево.

Знання формуємо під час вивчення лексичних тем: «Овочі», «Фрукти», «Гриби», «Дерева», «Праця в селі», «Транспорт».

- *Утворення дієслів за допомогою префіксів:*

Вправа-гра 36. «Що за слово, я загадала?»

Мета: вчити дітей розуміти й утворювати дієслова в однині і множині за допомогою різних префіксів, розуміти і розрізняти лексичні значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за дією. *Обладнання:* іграшкова машинка, макет місцевості з озером, будинком, лісом, гаражем.

Наприклад: покажіть: де пташка *по*летіла, а де пташка *при*летіла. Де діти *за*ходять у школу, а де діти *ви*ходять із школи.

Назвіть дію предмета: машина – *по*їхал*а*, *за*їхал*а*, *ви*їхал*а*, *об*'їхал*а*, *до*їхал*а*, *пере*їхал*а*; машини – *по*їхал*и*, *за*їхал*и*, *ви*їхал*и*, *до*їхал*и*, *пере*їхал*и*.

Словосполучення: машин*а до*їхал*а*, дівчинк*а від*крил*а*, хлопчи*к ви*бі*г*.

Речення: Машин*и до*їхал*и* до фінішу. Дівчинк*а за*крил*а* двері. Машин*а* заїхал*а* в гараж. Хлопчи*к ви*йшо*в* на вулицю.

Дану граматичну категорію доцільно формувати під час вивчення таких лексичних тем, як: «Перелітні птахи», «Зимуючі птахи», «Свійські тварини», «Дикі тварини» (птахи), «Посуд», «Транспорт», «Будівництво».

- *Утворення дієслів від іменників, прикметників:*

Вправа-гра 37. «Придумай слово»

Мета: вчити дітей утворювати дієслова від іменників назв професій, чуття людей в однині й множині, розуміти лексичне значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти спробуйте утворити слово за зразком. *Обладнання:* предметні, сюжетні малюнки.

Наприклад: лікар – лік*ує*, лікарі – лік*ують*; будівельник – буд*ує*, будівельники – буд*ують*; вихователь – вихов*ує*; радість – рад*іє*, рад*іють*, сум – сум*ує*, сум*ують* тощо.

Словосполучення: вчит*ель* уч*ить*, будівельни*к* буд*ує*, лікар*і* лік*ують*.

Речення: Лік*ар* лікує дорослих і дітей. Лікар*і* лік*ують* дорослих і дітей.

Даний алгоритм застосовували під час утворення дієслів від прикметників, наприклад: білий – біліє, біліють, зелений – зеленіє, зеленіють, веселий – веселиться, веселяться.

Слова, що позначають ознаки предмета (прикметники):

Вчимо дітей виділяти й називати ознаки предметів, розуміти їхнє лексичне (семантичне) значення.

Ігрові вправи по формуванню словозміни прикметників:

- *Визначення і розуміння граматичних форм роду прикметників:*

Вправа-гра 38. «Який? Яка? Яке?»

Мета: вчити дітей визначати і вживати прикметники відповідного роду, розуміти їхнє лексичне значення, розуміти й відповідати на питання типу: який?,

яка?, яке?. *Інструкція:* діти спробуйте визначити та назвати ознаки предметів, явищ природи, пір року тощо за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: лимон (який?) – жовт*ий*, овальн*ий*, велик*ий*, кисл*ий*; лисиця (яка?) – руд*а*, хитр*а*, зубаст*а*, пухнаст*а,* яблуко (яке?) – жовт*е*, солодк*е*, кругл*е*, тверд*е*; погода (яка?) – холодн*а*, похмур*а*, дощов*а*; вітер (який?) – холодн*ий*, сильн*ий*, різк*ий*.

Розрізнення предметів за кольором, формою, розміром, станом, дотиком (рідкий, твердий, газоподібний, м'який, пухнастий), смаком – формували з опорою на зорову опору (ідеограму, піктограму, блок – схему), а потім лише з опорою на питання і уявлення дітей.

Наприклад: помідор (який?) – *колір* (червон*ий*, жовт*ий*, зелен*ий*, жовтогарячий) – *форма* (кругл*ий,* овальн*ий*) – *смак* (солодк*ий*, кисл*ий*, солон*ий*) – *за дотиком* (твердий, м'як*ий*) – *розмір* (велик*ий*, маленьк*ий*); слива (яка?) – *колір* (жовт*а*, зелен*а*) – *форма* (кругл*а*, овальн*а*) – *смак* (солодк*а*, кисл*а*, кисло-солодк*а*) – *за дотиком* (тверд*а*, м'як*а*) – *розмір* (велик*а*, маленьк*а*); яблуко (яке?) – *колір* (червон*е*, жовт*е*, зелен*е*, жовто-червоне) – *форма* (кругл*е*) – *смак* (солодк*е*, кисл*е*, кисло-солодк*е*) – *за дотиком* (тверд*е*, м'як*е*) – *розмір* (велик*е*, маленьк*е*).

Для кращого усвідомлення, розрізнення, розуміння цих абстрактних понять ми використовували ігри типу: «Підбери предмет за кольором», «Підбери предмет за формою», «Підбери предмет за розміром», «Чарівний мішечок», «Виправ помилку» (огірок – овальний, смачний, *синій*, великий); виконання практичних завдань за словесною інструкцією:

Наприклад: виклади стільки фішок, скільки ознак предмету ти назвеш; зафарбуй стільки трикутників скільки ознак предмету ти назвеш; знайди предмет, який є червоним, круглим, великим, смачним (предмети: диня, помідор, огірок, перець) тощо.

Узгодження прикметників із іменниками в роді, числі, відмінку відпрацьовували в структурі словосполучень, а згодом речень. Наприклад, зразок утворення словосполучень: хто це? – ведмідь. Ведмідь (який?) – білий. Вихідне словосполучення – *білий ведмідь*. Аналогічно діти складають інші

словосполучення, але без опори на питання, внутрішньо будуючи план повідомлення – зелені листочки (множина), жовте яблуко (середній рід, однина), зелений огірок (чоловічий рід, однина), червона редиска (жіночий рід, однина).

Розуміння і вживання прикметників у множині:

Вправа-гра 39. «Які? Яке?»

Мета: вчити дітей вживати прикметники у множині, розуміти їхнє лексичне значення, розуміти й відповідати на питання (які?, яке?). *Інструкція:* діти спробуйте визначити та назвати ознаки предметів за зразком. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: листя (яке?) – зелене, маленьке, соковите; рукавиці (які?) – червоні, в'язані, м'які; квіти (які?) – різнокольорові, пахучі, красиві.

Словосполучення: різнокольорові квіти, червоне листя.

Речення: На дереві ростуть солодкі, соковиті, жовті, круглі яблука.

- *Відмінювання прикметників за відмінками:*

Формували у дітей відповідно до відмінювання іменників за відмінками, узгоджуючи їх із дієсловами у роді та числі в структурі простого речення. Початок речення промовляє логопед, кінцівку договорює дитина.

Наприклад: Н.в. Мама читає *цікаву книжку* (жіночий рід, однини). Р.в. У мами немає *цікавої книжки*. Д.в. Мамі подарували *цікаву книжку*. З.в. Мама побачила *цікаву книжку*. О.в. Мама захопилася *цікавою книжкою*. М.в. Мама поклала закладку в *цікаву книжку*.

За таким алгоритмом формували відмінювання прикметників чоловічого і середнього родів, в однині і множині.

Ігрові та тренувальні вправи на словотвір прикметників:

- *Формування вміння утворювати прикметники за допомогою суфіксів:*

Вправа-гра 40. «Назви лагідно словечко»

Мета: вчити дітей утворювати прикметники за допомогою зменшено-пестливих суфіксів – -еньк, розуміти лексичне значення цих слів. *Інструкція:* діти назвіть лагідно ознаку предмета. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: малий (-а, -е) – мал*енък*ий, малес*енък*ий (-а, -е); сірий (-а, -е) – сір*енък*а (-а, -е); смачний (-а, -е) – смачн*енък*ий, смачнес*енък*ий (-а, -е).

Словосполучення: мал*енък*ий огіро*чок*, малес*енък*а іграшка.

Речення: Сір*енък*ий зай*чик* сховався від лисички.

Вправа-гра 41. «Найвище словечко»

Мета: вчити дітей утворювати прикметники вищого і найвищого ступенів порівняння за допомогою суфіксів *–ш, -іш* та префіксу *–най,* розуміти лексичне значення цих слів. *Інструкція:* діти назвіть найвищу ознаку предмета. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: новий (-а, -е) – нов*іш*ий, *най*нов*іш*ий (-а, -е); синій (-а, -е) – син*іш*ий, *най*син*іш*ий (-а, -е); солодкий (-а, -е) – солод*ш*ий, *най*солод*ш*ий (-а, -е). *Словосполучення:* солод*ш*а цукерка, нов*іш*а сукня. *Речення:* У Софійки найсолод*ше* яблук*о*. У Петрика нов*іша* машинк*а*.

- *Утворення прикметників від іменників:*

- *Вправа-гра 42.* «Який предмет?»

- *Мета:* вчити дітей утворювати відносні прикметники від іменників, узгоджувати прикметники з іменниками в роді, числі, відмінку, розуміти значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти утворіть словечко від назви предмету. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: каструл*я* з металу (яка?) – металев*а*; кубик із пластмаси (який?) – пластмасов*ий*; ваз*а* з фарфору (яка?) – фарфоров*а*.

*Словосполучення:*металев*а* каструл*я*, фарфоров*а* чашк*а*. *Речення:* Мама купила хутрян*і* шуб*у* і шапк*у*.

Вправа-гра 43. «Який сік?» (Яке варення, який компот, джем)

Мета: вчити дітей утворювати відносні прикметники від іменників, узгоджувати відносні прикметники з іменниками в роді, числі, відмінку, розуміти значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти утворіть словечко від назви предмету. *Обладнання:* паперова банка, малюнки фруктів, овочів.

Наприклад: сік із яблук (який?) – яблучн*ий*; варенн*я* з полуниці (яке?) – полуничн*е*; компот із фруктів (який?) – фруктов*ий*; джем із слив (який?) – сливов*ий*.

Словосполучення: полуничн*е* варенн*я*, вишнев*ий* сік, сливов*ий* джем. *Речення:* Бабуся зварила суничн*е* варенн*я*. Тато купив у магазині вишнев*ий* сік.

Вправа-гра 44. «Чий? Чия? Чиє? Чиї?»

Мета: вчити дітей утворювати присвійні прикметники від іменників, узгоджувати присвійні прикметники з іменниками в роді, числі, відмінку, розуміти значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти утворіть словечко від назви предмету. *Обладнання:* іграшки, предметні малюнки.

Наприклад: чия це куртк*а*? – матусин*а*; чиї це штан*и*? – татусев*і*; чий це светр? – матус*ин*; чиї це реч*і*? – братов*і*; чия це лап*а*? – ведмеж*а*, лисиччин*а*, вовч*а*; чиє це гніздо? – лебедин*е*, ластівчин*е*, лелече; чиї це вух*а*? – заяч*і*, ведмеж*і*, лосин*і*; чий це дзьоб? – лелеч*ий*, синичч*ин*, ворон*ій*.

Словосполучення: лисяч*а* нор*а*, заяч*і* вух*а*, куряче яйце, лелеч*ий* дзьоб. *Речення:* Мисливець знайшов у лісі лисяч*у* нор*у*.

Вправа-гра 45. «Назви слово за зразком?»

Мета: вчити дітей утворювати якісні прикметники від іменників, узгоджувати якісні прикметники з іменниками в роді, числі, відмінку, розуміти значення цих слів. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти утворіть словечко від назви предмету. *Зразок:* якщо вдень спека, тоді день – спекотний.

- якщо вдень вітер, тоді день – вітряний;
- якщо вдень мороз, тоді день – морозний;
- якщо вдень дощ, тоді день – дощовий;
- якщо вранці туман, тоді ранок – туманний;
- якщо вдень сонце, тоді день – сонячний;
- якщо вдень похмуро, тоді день – похмурий;
- якщо небо в хмарах, тоді небо – хмарне.

Словосполучення: хмарне небо, похмур*ий* день, вітрян*а* погод*а*. *Речення:* Восени бувають туманні ранки.

На нашу думку, доцільно також формувати у дітей поняття кількості предметів (числівник). Оскільки кількість предметів може бути однакова, але говорять про неї по-різному. Ці слова змінюються за родами, числами, відмінками.

Слова, що означають кількість або порядок предметів (числівники):

Числівники за значенням поділяються на кількісні та порядкові змінюються за родами, числами, відмінками.

Ігрові та тренувальні вправи з формування граматичних форм числівників:

Вправа-гра 46. «Один, два, три, п'ять»

Мета: вчити дітей визначати кількість предметів, узгоджувати числівник із іменником в роді, числі, відмінку. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти розподіліть слова на групи, визначаючи його число. *Обладнання:* цифри, іграшки, предметні малюнки.

1 (один, -а, -е) – один олівец*ь*, одна чашк*а*, одне яблук*о*;

2 (два, -і) – два огірк*а*, дві машин*и*, два яблук*а*;

3 (три) – три помідор*а*, три моркв*и*, три яблук*а*;

4 (п'ять) – п'ять стільц*ів*, п'ять ложк*ів*, п'ять пальт*о*.

Словосполучення: дв*і* ляльк*и*, ш*ість* огірк*ів*, п'*ять* ложк*ів*.

Речення: Маринка з'їла дв*а* яблук*а*. У Сергійка є п'*ять* цукер*ок*.

Вправа-гра 47. «Перший, другий, третій»

Мета: вчити дітей утворювати порядкові числівники, узгоджувати числівник з іменником у роді, числі, відмінку. Розвивати логічне мислення. *Інструкція:* діти назвіть порядкове число предмета. *Обладнання:* ряд іграшок, предметні малюнки.

Наприклад: перш*ий* ведмідь, друг*а* лисичк*а*, третя машинк*а*, четверт*ий* м'яч, п'ят*а* ляльк*а*, восьм*е* курч*а*, сьом*а* дочк*а* тощо.

Словосполучення: Серг*ій* перш*ий*, третя машинк*а*, п'ят*а* книжк*а*.

Речення: Мишк*а* прибігл*а* до рукавичк*и* першо*ю*.

Цю граматичну категорію використовуємо під час розташування предметів, малюнків, серії сюжетних малюнків, днів тижня (перший день тижня – понеділок, другий – вівторок, третій – середа, …), місяців пір року (перший місяць зими – грудень, другий – січень, третій – лютий, розташування дванадцяти місяців року тощо), дійових осіб казки (наприклад, казка «Рукавичка», хто за ким прибіг до рукавички); під час шикування дітей на занятті з фізкультури (перший, другий, третій, … тощо).

Таким чином, під час лексико-граматичних занять ми здійснювали *граматичне оформлення слів* (спільність їх морфологічного змісту, способу зв'язку з іншими членами речення), проводили роботу з *формування у дітей антонімічних та синонімічних явищ* мови.

Формування і розуміння антонімічних і синонімічних явищ.

На нашу думку, формування і розуміння антонімічних і синонімічних явищ посідає важливе місце у розвитку активного словника дітей і є підґрунтям у подальшій роботі над побудовою складносурядних речень із протиставним сполучником «а», і єднальним сполучником «і», в яких порівнюються, зіставляються протилежні або однакові мовленнєві ситуації. Роботу слід розпочинати з розуміння і вживання слів антонімів і синонімів.

Робота над словами антонімами привчає дітей до зіставлення предметів і явищ за різними ознаками: кольором, формою, розміром, вагою, просторовими і часовими відношеннями, що сприяє розвитку у дітей операції порівняння, забезпечує формування лексичних узагальнень більш високого рівня.

Робота над словами синонімами допомагає дітям досягти точності у розумінні різних відтінків значення слова.

Отже, ця робота спонукатиме дітей вдумуватися в лексичне значення цих слів, семантично правильно будувати словосполучення, речення різного типу, вибирати найбільш влучне слово й уникати повторень у мовленні.

Вправа-гра 48. «Слова-протилежності»

Мета: вчити дітей порівнювати, зіставляти предмети і явища за різними ознаками. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, просторово-часові уявлення і відношення, зорову і слухову уваги, пам'ять. *Інструкція:* діти уважно послухайте слово, як сказати про це слово навпаки, або знайдіть різницю між предметами. *Обладнання:* дії, предметні малюнки, сюжетні малюнки.

Дієслова: виконання дій, сядь – встань, ляж – встань, напиши букву - намалюй квітку, пострибай – зупинись, пий – їж; *порівняння і називання дій логопеда, дітей:*сидить – стоїть, писати – малювати, їсть – п'є, працює – відпочиває, відкриває – закриває, летить – іде.

Іменники: рід предмета (хлопчик – дівчинка, чоловік – жінка), *явища природи* (дощ – сніг, жара – холод), *частини доби* (ранок – вечір, день – ніч), *пори року* (зима – літо, весна – осінь).

Прикметники: ознака (чорний – білий), *розмір* (великий – маленький), *форма* (квадратний – круглий), *смак* (кислий – солодкий), *якості, властивості* (гарячий – холодний, твердий - м'який), *почуття людей* (веселий – сумний), *вага* (легкий – важкий).

Прислівники: відстань (далеко – близько), *час* (рано – пізно), *якості, властивості* (гаряче – холодне, твердо – м'яко).

Прийменники: над – під, за – перед, в – на.

На тлі порівняння двох предметів, дій, ознак, слів, дотримуючись граматичних форм: *яблуко* (сер.р.) – *лимон* (ч.р.), *за кольором:* червон*е* – жовт*ий*; *формою:* кругл*е* – овальн*ий*; *смаком:* солодк*е* – кисл*ий*; *розміром:* велик*е* – маленьк*ий*.

Для закріплення навичок самостійного вибору слів – антонімів використовували гру «Клячики», яка входить в альбом «Мова і мовлення» О. Бистрової.

Вправа-гра 49. «Слова-двійнята»

Мета: вчити дітей розуміти, вживати слова з близьким або тотожнім значенням, але різними за звучанням. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність. *Інструкція:* діти уважно послухайте слово, як можна сказати про це слово ще. *Обладнання:* дії, предметні малюнки, сюжетні малюнки.

Дієслова: проживати, мешкати, жити; бажати, хотіти.

Іменники: башта, вежа; поле, нива, рілля; шофер, водій; господар, хазяїн; аероплан, літак; голкіпер, воротар.

Прикметники: учбовий, навчальний; вода: холодна, студена.

Прислівники: вода: чиста, прозора, кришталева.

Формування понять «Склад», «Наголос»

На подальших заняттях з підготовки до навчання грамоти формували *поняття «склад», «наголос»*, як складових частинок слова. «Наголос» слугує для

розуміння лексичного значення слова, а «склад» формує уявлення дітей про складову структуру слова. З цією метою використовували такі ігрові вправи як:

- Формування поняття «склад»: *ігрові вправи* «Повтори ряд складів», «Телеграф», «Поділи слово на склади», «Розсели малюночки до будинків» (номер будинку – кількість складів), «Придумай слово з певною кількістю складів», «Придумай слово на певний склад» тощо.
- Формування поняття «наголос»: *ігрові вправи* «Різнокольорове слово» (ненаголошені склади – зеленого кольору, наголошений склад – червоного кольору), «Бубон» (наголошений склад виділяємо бубном), «Виправ помилку» (*ма*шина – ма*ши*на), «Поясни значення слів» (*за*мок – зам*ок*).

- Формування поняття «Речення»:

Формування поняття *«речення»* поєднували з роботою *над його розумінням*, шляхом виконання:

- різноманітних доручень дорослого. (Андрійко, принеси мені будь-ласка книжку. Сашко, полий будь-ласка квіти, розпуши землю тощо);

- завдань за словесною інструкцією, виконуючи одну-три дії сформованих в одному проханні. (Діти *намалюйте* будь-ласка квадрат; Сергійко, *візьми* книжку і *поклади* її на полицю; Наталко, *відкрий* двері, *візьми* мозаїку, *виклади* будиночок.);

- підбір відповідних предметних малюнків до змісту речення. (Наприклад: *Хлопчик катається на велосипеді.* Предметні малюнки: дівчинка, самокат, хлопчик, велосипед, скейт, мама);

- підбір сюжетного малюнка до змісту поданого речення. (Наприклад: *Дівчинка читає книжку*. Сюжетні малюнки: Тато з дітьми дивиться телевізор. Хлопчик читає книжку. Дівчинка малює квітку. Дівчинка читає книжку.);

- давати відповіді на питання за змістом речення. (Рудий кіт п’є молоко. Питання: Хто п’є молоко? (Кіт). Що робить кіт? (п’є). П’є що? (молоко).

Формування поняття *«речення»:* вимовляли по два - три слова: «стоїть шафа», «ручкою пишуть», «стоїть дерев’яний стіл», та запитуємо у дітей скільки слів було названо. Звертаємо увагу на те, якщо слова між собою дружать, то вони допомагають нам про щось дізнатися. Це буде речення. Слово на відміну від

речення позначає окремий предмет, або його ознаку чи дію, а речення вже розкриває повідомлення, несе в собі інформацію про цей предмет. Повідомляємо про те, що в реченні може бути два, три, чотири, п’ять і більше слів.

Пропонували дітям визначити кількість слів у реченні, викладаючи відповідну кількість лічильних паличок. Наприклад, «Дівчинка плаче.» Діти викладають дві лічильні палички. Далі пропонували дітям плеснути в долоні, якщо вони почують «речення» з запропонованих окремих слів і речень. *Умова:* речення повинні бути різними за кількістю слів від 2 до 11.

Наприклад: лисиця, ведмедик. Зайчик швидко стрибає. Ложка, чашка. Ножем ріжуть. Сидіти, кругле. Читати книжку.

Навчаючи дітей ділити речення на слова, застосовували термін «речення» не пояснюючи його. Речення виступало для дитини як щось вимовлене і почуте. Вона повинна провести аналіз цього висловлювання, розділити його на складові частини (слова). Враховуючи це, використовували в якості засобів навчання різні схеми, плани і моделі, психологічна значимість яких для процесу розвитку дитини в даний час інтенсивно вивчається в цілому ряді лабораторій.

Основним методичним прийомом було моделювання речення, яке здійснювалося *в дидактичній грі «Живі слова».*

Мета: Вчити дітей будувати (моделювати) просте речення, встановлювати синтаксичний і граматичний зв’язок між словами, розуміти зміст побудованого речення. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, сприймання, увагу, оперативну пам’ять.

Словами в грі виступали діти. Речення, складене з «живих слів», було ніби записане і це дозволяло в наочній формі проводити роботу на аналіз його словесного складу. Така модель дозволяє наочно і легко показати лінійність мови. Речення складались в основному з 3 - 4 слів.

Спочатку діти на прикладі простих речень засвоювали дії з «живою» моделлю, називали слова в порядку їх наступності в реченні (ця вимога зберігалася на всіх заняттях). Наприклад: Мама читає книжку.

В наступному завданні – «слова» зображують набір слів (кицька, двері, біля, лежить), які слід було поставити в правильній послідовності, щоб висловлювання стало осмисленим.

Потім діти вправлялись у *складанні речень із заданим словом, словосполученням*; та *в послідовній заміні всіх слів речення*.

Головною умовою була побудова великої кількості простих речень із заданим словом, словосполученням різних за змістом. Це забезпечувало у дітей активізацію пізнавальної діяльності в цілому, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, просторових відношень, оперативної пам'яті, що забезпечувало дітям застосовувати набуті знання в різних мовленнєвих ситуаціях, а отже формували стійкий динамічний стереотип, усвідомлене засвоєння лексико-граматичної сторони мовлення.

Спочатку ми вчили дітей доповнювати речення відповідним словом або словосполученням. Для кращого усвідомлення існування великої кількості речень різних за змістом, практичного досвіду правильного вживання відповідної граматичної категорії, зв'язку слів у реченні.

- *Доповнення речень словом:*

З опорою на наочність та за уявленням. *Речення:* Мама приготувала сік з … . У лісі жив*уть* … . На столі сто*їть* … . На яблуні вирос*ли* … . Мама купила в магазині … .

- *Доповнення речень словосполученням:*

Здійснювали на початковому етапі з опорою на наочність, а потім за уявленням дітей. З цією метою використовували різні предмети, іграшки, малюнки тощо, а також вимагали від дітей доповнювати речення двома словами, пов'язаними між собою граматичним зв'язком. З опорою на наочність та за уявленням.

Речення: На столі лежить … (червоний олівець). На столі лежать … (різнокольорові олівці). На дереві сидить … (сіра ворона).

Потім діти вправлялись у складанні речень із заданим словом. Під час навчання ми використовували завдання творчого характеру: дітям пропонували

побудувати речення з заданим словом (спочатку з опорою на наочність (іграшки, предмети, малюнки), згодом за уявленням дітей:

а) іменником – наприклад, слово «лисиця». *Лисиця* (Н.в.) живе в лісі. *Лисиця* (Н.в.) біжить лісом. *Лисицю* (З.в.) ми побачили у зоопарку. *Лисиця* (Н.в.) любить їсти м'ясо. *Лисиця* (Н.в.) живе в норі.

б) дієсловом – наприклад, слово «співають». Пташки *співають* голосно. Діти *співають* пісні.

в) прикметником – наприклад, слово «жовте». *Жовте* яблуко лежить на тарілці. *Жовте* пальто купила мама. *Жовте* курчатко спало.

г) числівником – наприклад: «дві». У Наталки є *дві* ляльки. Мама купила *дві* булочки. *Дві* книжки лежить на столі.

Кількість слів у реченні повинна була відповідати кількості викликаних дітей. Під час побудови даного виду речень діти повинні були як синтаксично так і граматично правильно оформити їх, визначивши спочатку граматичну категорію поданих слів.

Потім дітей вчили будувати речення за поданим словосполученням, або доповнювати речення відповідним словосполученням. Це завдання вимагало від дітей більшого напруження мислиннєвої діяльності, оскільки слід було розпізнати певну граматичну категорію (прикм.+іменн.; числ.+іменн.), а потім правильно узгодити її і ввести у майбутню синтаксичну конструкцію.

Наприклад: вихідне словосполучення «Білий лебідь».

Речення: Білий лебідь плаває на озері. *Білий лебідь* харчується рибою. *Білий лебідь* перелітній птах.

Вихідне словосполучення «П'ять іграшок». *Речення: П'ять іграшок* було у Сашка. *П'ять іграшок* мені купила мама в магазині. *П'ять іграшок* стоїть на полиці.

Послідовна синонімічна заміна всіх слів у реченні:

Завдання на синонімічну заміну всіх слів у реченні виконували на прикладі. Перше слово замінює логопед, наступні слова замінюють діти. Коли були замінені

всі слова, складене нове речення, діти промовляли «читали» його – «Діти граються весело» і початкове – «Птахи співають голосно».

Друга частина занять проводилася у вигляді гри *«Плутанина»*.

Мета: формування у дітей розуміння та утворення речень із парадоксальним смислом, контролю на синтаксичному рівні, «чуття мови».

Пропонувалися вправи на заміну слів із опорою на наочність і без неї. Заміни слів проводились на фразах-нісенітницях, що не мали змісту і не відповідали реальним життєвим ситуаціям, але оформлені були граматично правильно (наприклад: Діти вчаться в полі. Комбайн працює в школі). Ці незвичайні речення викликали у дітей велику цікавість і активізували їх діяльність.

Використовувались також такі ігрові вправи як: *«Не може бути»* (На столі плаває склянка. Милом чешуть руки.), *«Фрази-нісенітниці»*, метою якої було вчити дітей розуміти взаємовідношення значення слів у реченні (На сонці сяє небо. Газета читає тата.), *«Чи правильно я говорю?»* (Скажи правильно), метою якої було вчити дітей визначати слова вжиті в неправильній морфологічній формі (Хлопчик їсть *каша*. Бабуся читає книгу *діти*. Вони *пише* у зошиті. Дівчинка спить під *ковдра*.).

На наступних заняттях діти вправлялися у *складанні речень із декількох слів.* Це завдання було спрямоване на внутрішнє програмування висловлювання, щоб закріпити уявлення дітей про слова як окремі елементи мови, з яких можна отримати речення.

Складність цього завдання полягала в тому, що дітям потрібно було запам’ятати словесну низку з декількох «живих» слів (наприклад: біжить, лежить, руда, рудий, лисиця, кіт) та побудувати відповідні речення. На початковому етапі запропоновані слова були граматично узгоджені між собою, потім дітям пропонували побудувати речення зі слів, які стоять у початковій формі (наприклад: Сергійко, машинка, червоний, взяти). Діти складали речення мовчки, ставили слова одне за одним і лише після цього промовляли їх.

З метою кращого усвідомлення понять «речення» та «слово», як модель використовуємо великий прямокутник – це буде речення, як одне ціле повідомлення. Слова ж будемо записувати за допомогою кольорових смужок,

показуючи тим самим дітям, що слова в реченні пишуться окремо у відповідній послідовності і мають різні лексичні значення.

Далі дітей вчили *«записувати речення»* – тобто викладати його ілюстративно-графічну і графічну схеми. Спочатку записували речення з двох слів. Перше слово «записувалось» за допомогою малюнку, друге – замінювалось кольоровою смужкою (ілюстративно-графічна схема). Далі речення записувались за допомогою кольорових смужок (графічна схема).

Разом із дітьми аналізували речення. Визначали кількість слів, місце кожного слова в реченні. Паралельно діти вчились *диференціювати поняття «слово» - «речення»*, логопед називає два слова: дівчинка малює. Запитання: Скільки слів я сказала? (два слова), щоб не забути ці слова на місці першого покладемо малюнок (дівчинки), а друге слово замінимо смужкою. Повторимо ці два слова (дівчинка малює). Запитання: Хто малює? (дівчинка), дівчинка що робить? (малює). Потім ми називали слова і пропонували дітям показати відповідний малюнок та повторити дане слово. Для того, щоб більше дізнатися про це слово нам слід придумати речення, яке буде розповідати, наприклад, про козу та складатися не з одного, а з декількох слів: «Коза п’є воду. Коза дає молоко. Коза – свійська тварина». Викладаємо схеми даних речень та рахуємо кількість слів. Також повідомляємо дітям про те, що кожне слово в реченні має своє місце; і як суттєво не губити слова, інакше не буде зрозумілий зміст цього речення. Наприклад, Коза ...воду. (що робить коза?); Коза дає... (що коза дає людям?). Далі пропонуємо дітям відповісти на питання за змістом речення та за схемою знайти і показати відповідне слово.

Далі логопед пропонує дітям самостійно придумати речення з двох - трьох слів але нагадує, що речення повинні бути складені так, щоб всім все було зрозуміло. Діти самостійно складали речення за сюжетним малюнком із викладанням їх графічної схеми та за дією. Окрім того, дітьми практично засвоювався зв’язок слів у реченні. Наприклад, Хлопчик біж*ить*. Діти біж*ать*. Мама вар*ить* суп. Дівчинка чит*ає* книгу. Діти збир*ають* овочі.

Для диференціації понять *«слово – речення»* використовували такі ігрові вправи як: «Чиє слово?» малюнки: кіт, яблуко, хмара, ялинка тощо; набір фраз за

якими дитині слід підібрати відповідне слово (Його бояться миші. За ними ховається сонце. З нього варять варення. Вона має колючі гілочки.); «Знайди за описом предмет», «Доповни речення словечком», «Відгадай загадку – придумай речення зі словом-відгадкою», «Визнач де слова, а де речення».

На наступних заняттях переходимо до практичного засвоєння більш важких морфологічних закономірностей. З цією метою, ми включили в логопедичні заняття *вправи з синтаксичними конструкціями, які містять прийменники*.

А. Бородович, Л. Єфімєнкова, Н. Жукова, Є. Мастюкова, Т. Філічєва вважають, що такі дидактичні ігри та вправи, вчать дітей користуватися просторовими позначеннями – прийменниками і прислівниками.

Також формували у дітей вміння виділяти просторові ознаки і співвідношення між предметами, узагальнювати та осмислювати їх. Як зазначає Т. Сак, розуміння просторових співвідношень впливає на мовленнєвий розвиток дитини. Мова збагачена прийменниками, прислівниками набуває складнішої граматичної структури [207, с.38].

Дітей вчили розуміти просторові відношення двох предметів, які виражались прийменниками *на, під, над. в, за, біля*; диференціювати прийменники: *в – на, біля – за, над – під* тощо; складати речення за діями з чотирьох слів із прийменниками (*в, на, під, за, біля*), наприклад: Кубики поклала в коробку. Книгу поставила на полицю. Переступила через велику калюжу тощо; складати речення за сюжетними малюнками, сюжетним малюнком, мультимедійною анімацією, ідеографічним символом-позначенням.

Етапи роботи з формування синтаксичних конструкцій, які містять прийменники:

1 Розуміння речень із прийменниковими конструкціями.
2 Робота над реченнями з пропущеними прийменниками.
3 Виділення з ряду поданих прийменників один.
4 Завдання на розуміння узагальнюючого значення прийменників.
5 Вправи на закріплення правильного і свідомого вживання в мовленні прийменникових конструкцій.

6 Вправи на самостійний добір неправильно вжитого прийменника.

Після навчальної роботи в заняття обов’язково включалися вправи на закріплення правильного і свідомого вживання в мовленні прийменникових конструкцій.

Розуміння речень із прийменниковими конструкціями

Розуміння речень із прийменниковими конструкціями ми здійснювали з опорою на наочність та без неї, шляхом формування просторових уявлень і відношень:

- знаходження відповідного малюнка, називання відповідного слова:

Наприклад: на якому малюнку ваза намальована *між* чайником і каструлею? Яка іграшка *над* пірамідкою? Хто стоїть *за* ялинкою? А хто стоїть *перед* ялинкою?

- Виконання завдань за словесною інструкцією: наприклад, намалюй, *під* квадратом трикутник. Намалюй, хмаринки *над* ялинкою. Намалюй, сонечко *в* правому верхньому кутку. Постав книжку *на* полицю. Поклади м’яч *між* ведмедиком і машинкою. Заховайте зошити *в* шухляди.

Робота над реченнями з пропущеними прийменниками

Під час навчальної роботи в заняття ми обов’язково включали вправи на розуміння і побудову речень із пропущеними прийменниками, з цією метою використовували таку гру: «Яке маленьке слово пропустили?»

Мета: вчити дітей розуміти семантичне і граматичне значення прийменників в структурі простого речення, свідомо і влучно вживати їх відповідно до мовної ситуації. Розвивати логічне мислення, просторові відношення. *Інструкція:* діти уважно послухайте речення в якому пропущене маленьке слово, відгадайте його і правильно побудуйте речення.

Речення: Ведмідь спить … барлігу. (У); Сорока сіла … гілку дерева. (На); Хлопчик поклав олівці … коробку. (В); Береза росте … вікном. (За); Машина їде … дорозі. (По); Коза перебігла … місточок. (Через).

Виділити з ряду поданих прийменників один

Цей вид роботи вимагає від дітей розуміння мовної ситуації і вибору найбільш влучного маленького слова з ряду поданих.

Наприклад: діти виберіть, яке з трьох маленьких слів підходить до змісту цього речення. Прийменники – «по», «у(в)», «над», або ідеографічні символи.

Речення: Лампочка висить … столом. (Над); Хлопчик заходить … музей. (У); Човник пливе … воді. (По); Дівчинка ходить … кімнаті. (По); Шуліка літає … лісом. (Над); Сашко пише … зошиті. (У).

Завдання на розуміння узагальнюючого значення прийменників

Розуміння узагальнюючого значення прийменників формували під час виконання дітьми дій за словесною інструкцією з пропущеним словом-прийменником. Діти повинні зрозуміти семантичне значення прийменника і правильно вжити маленьке слово відповідно до мовної ситуації, узгодивши всі граматичні категорії, щоб виконати інструкцію вірно.

Інструкції: Сергійко, поклади олівець … стіл. (На); Наталко, візьми … руки книгу. (В); Василько, перестрибни … палку. (Через); Іванко, стань … столу. (Біля); Тримай м’яч в руках … головою. (Над); Дивись собі … ноги. (Під).

Вправи на закріплення правильного і свідомого вживання в мовленні прийменникових конструкцій

При складанні речень за демонстрацією чи аналогією, використовувався такий вид роботи: дітям роздавали по два предмети (коробка для олівців і олівець, іграшкові шафа та шапка, ручка та зошит), пропонували самостійно придумати, а потім продемонструвати дії, використовуючи ці предмети. Потім на цій основі будували речення так, щоб в ньому обов’язково було одне з маленьких слів (за мультимедійною анімацією, сюжетними малюнками, сюжетним малюнком). Складене речення записували графічно (прийменник позначаємо короткою смужкою), підраховували кількість слів, знаходили на схемі маленьке слово.

Вправи на самостійний добір неправильно вжитого прийменника.

Широко використовували вправи на самостійний добір дітьми пропущеного прийменника. Правильність засвоєння навичок контролювалася завданнями на вибір прийменника, адекватного мовному задуму, наприклад, гра: «Знайдіть помилку» (фрукти лежать *під* стол*і*, дівчинка сидить *на* стол*ом*).

Складені речення записували графічно (прийменник позначаємо короткою смужкою), підраховували кількість слів, знаходили на схемі маленьке слово, називали його.

Далі вчили дітей *складання і поширення речень*. Роботу над однорідними членами речення поєднували з роботою над формуванням узагальнюючих понять.

Діти складали речення з однорідними членами речення: *підметами* (На столі лежать книжки, зошити, олівці.), *додатками* (Мама купила в магазині зошити, олівці, ручки.), *означеннями* (У Тамари м'яч круглий, червоний, гумовий.), *присудками* (Оля встала, взяла гребінець, розчесала волосся.). При цьому використовувалися різні види робіт:

1. Демонстрацією дій;

2. Складання речень за малюнками, предметами;

3. За опорними словами;

4. Доповнення речень словами, яких не вистачає.

Великого значення набуває робота з *формування навичок розуміння та складання логіко-граматичних конструкцій* (із прямим і інвертованим порядком слів), як підготовчої роботи до розуміння і побудови більш складних у синтаксичному і семантичному плані речень. Цей вид роботи спрямований на розуміння дітьми змісту речень, які граматично є тотожними. Розуміння такого типу речень, спрямоване на усвідомлення дитиною їх загального смислового значення або синтаксичних відношень значення між словами, які входять в його структуру, на граматичне оформлення слів у реченні. Виконання дітьми такого типу завдань є показником високого рівня граматичного розвитку (Н. Жукова, І. Марченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева та ін.).

Етапи роботи над цим видом речень:

- сприймання логіко-граматичних конструкцій (речення повторюють 2-3 рази);
- повторення речення дитиною без опори на наочність;
- робота над змістом речення: відповіді на поставлені питання, які

спрямовані на виявлення розуміння дитиною смислу речення;

- побудова речень за сюжетним малюнком, за парою сюжетних малюнків із різним смислом.

Розуміння та побудова логіко-граматичних конструкцій:

Зразки логіко-граматичних конструкцій:

1. *Інвертовані конструкції* (з непрямим порядком слів у реченні)

Зайця наздоганяє лисиця. (Що робить лисиця? Кого наздоганяє лисиця? Хто наздоганяє зайця?); Багато фруктів зібрали діти в садку. (Хто збирали фрукти? Що робили діти? Що збирали діти? Де збирали фрукти?)

2. *Пасивні конструкції* (з непрямим порядком слів у реченні)

Гілку зламано хлопчиком. (Хто зламав гілку? Що зламав хлопчик?); Крашанку розмальовано червоною фарбою. (Що робили? Що розмалювали? Чим розмалювали? Якою фарбою розмалювали?); Шишки з ялинки зірвані дітьми. (Що робили діти? Хто зірвав шишки? З чого зірвали шишки? Що зривали діти?).

3. *Часові конструкції*

За ранком іде день. (Що іде після ранка? Що буде перед днем?); За осінню іде зима. (Що буде перед зимою? Що іде після осені?); Після прогулянки на вулиці слід вимити руки. (Коли слід вимити руки? Після чого миють руки?).

4. *Порівняльні конструкції*

Мама старша за доньку. (Хто з них старший? Хто з них молодший?); Слон більший за мишку. (Хто з них більший? Хто з них менший?); Поїзд рухається швидше за машину. (Що рухається швидше? Що рухається повільніше?).

Паралельно з побудовою різних видів простого речення ми проводили роботу *над інтонаційним його оформленням* (формування просодичного маркеру).

Оскільки, на попередніх заняттях ми вчили дітей будувати розповідні речення, то на наступних заняттях вчили дітей задавати один одному питання і будувати питальні речення (Наприклад: Ваня, ти прочитав книжку? Оленко, ти випила воду? Оксано Петрівно, ми підемо гуляти на вулицю?). Потім вчили дітей, спонукаючи один одного до дії, будувати спонукальні речення, слідкували за вживанням дітьми у контексті речення вставні слова ввічливості (Тетяно, дай мені,

будь-ласка, зелений олівець. Сергійко, пересядь, будь-ласка, на другий стілець. Іринко, поклади, будь ласка, книжку на полицю.). Далі вчили дітей будувати окличні речення, емоційно оформлювати його (Прийшла весна! Який у мене гарний настрій! Що за гамір!). Проводили роботу по визначенню логічного наголосу, виділення акцентом значимого слова, семантичної ознаки під час побудови речення (Наприклад: Ваня, *ти прочитав* книжку? *Іринко*, поклади, будь ласка, книжку на полицю. Прийшла *весна*!).

Під час читання казок, віршів, оповідань, співу пісень вчили дітей за допомогою інтонації передавати почуття, емоції, характер дійових осіб.

Наприклад: слова лисички читаємо і промовляємо лагідно, улесливо; слова мишки писклявим голосом; слова ведмедя грубим голосом; здивованим голосом передаємо здивування героїв.

Цю роботу вкрай необхідно проводити з дітьми, які мають заключення дизартрію, у яких саме страждає просодична сторона мовлення.

ДОДАТОК Ж

Кількісний аналіз результатів формувального експерименту

Табл. 3.1.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складносурядними багатокомпонентними реченнями: з єднальними; єднально-зіставними сполучниками дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп у (%)

Категорія дітей	Група дітей	Рівні та кількісні показники							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження)	ЕГ(30)	2	6,67	20	66,67	8	26,66	—	—
	КГ(18)	—	—	3	16,67	15	83,33	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія.	ЕГ(40)	5	12,5	26	65	9	22,5	—	—
	КГ(17)	—	—	5	29,41	12	70,59	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ(9)	—	—	—	—	8	88,89	1	11,11
	КГ(6)	—	—	—	—	2	33,33	4	66,67

Табл. 3.2.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складнопідрядними реченнями з послідовною підрядністю дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп у (%)

Категорія дітей	Група дітей	Рівні та кількісні показники							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження)	ЕГ(30)	6	20	18	60	6	20	—	—
	КГ(18)	—	—	8	44,44	10	55,56	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія.	ЕГ(40)	11	27,5	22	55	7	17,5	—	—
	КГ(17)	—	—	4	23,53	13	76,47	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ(9)	—	—	—	—	7	77,78	2	22,22
	КГ(6)	—	—	—	—	—	—	6	100

Табл. 3.3.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складнопідрядними багатокомпонентними реченнями з однорідною супідрядністю дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп у (%)

Категорія дітей	Група дітей	Рівні та кількісні показники							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження)	ЕГ(30)	3	10	17	56,67	10	33,33	__	__
	КГ(18)	__	__	6	33,33	12	66,67	__	__
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія.	ЕГ(40)	__	__	26	65	14	35	__	__
	КГ(17)	__	__	3	17,65	14	82,35	__	__
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ(9)	__	__	__	__	6	66,67	3	33,33
	КГ(6)	__	__	__	__	__	__	6	100

Табл. 3.4.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями з різними видами зв'язку: з сурядним і безсполучниковим; з безсполучниковим і підрядним зв'язком дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп у (%)

Категорія дітей	Група дітей	Рівні та кількісні показники							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження)	ЕГ(30)	10	33,33	20	66,67	—	—	—	—
	КГ(18)	2	11,11	12	66,67	4	22,22	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія.	ЕГ(40)	17	42,5	23	57,5	—	—	—	—
	КГ(17)	—	—	14	82,35	3	17,65	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ(9)	—	—	2	22,22	7	77,78	—	—
	КГ(6)	—	—	—	—	6	100	—	—

Табл. 3.5.

Результати виконання завдання на визначення рівня сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями з сурядним і підрядним зв'язком дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп у (%)

Категорія дітей	Група дітей	Рівні та кількісні показники							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження)	ЕГ(30)	6	20	15	50	9	30	—	—
	КГ(18)	—	—	4	22,22	14	77,78	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія.	ЕГ(40)	6	15	26	65	8	20	—	—
	КГ(17)	—	—	3	17,65	14	82,35	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ(9)	—	—	—	—	6	66,67	3	33,33
	КГ(6)	—	—	—	—	1	16,67	5	83,33

Табл. 3.6.

Кількісні показники рівнів стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ в експериментальних і контрольних групах у (%)

Категорія дітей	Група дітей	Рівні та кількісні показники							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%
Діти з ЗНМ III рівня (різного походження)	ЕГ(30)	5	16,67	25	83,33	—	—	—	—
	КГ(18)	—	—	7	38,89	11	61,11	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Дизартрія.	ЕГ(40)	5	12,5	35	87,5	—	—	—	—
	КГ(17)	—	—	5	29,42	12	70,58	—	—
Діти з ЗНМ III рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ(9)	—	—	—	—	8	88,89	1	11,11
	КГ(6)	—	—	—	—	2	33,33	4	66,67

Діаграма 3.2.

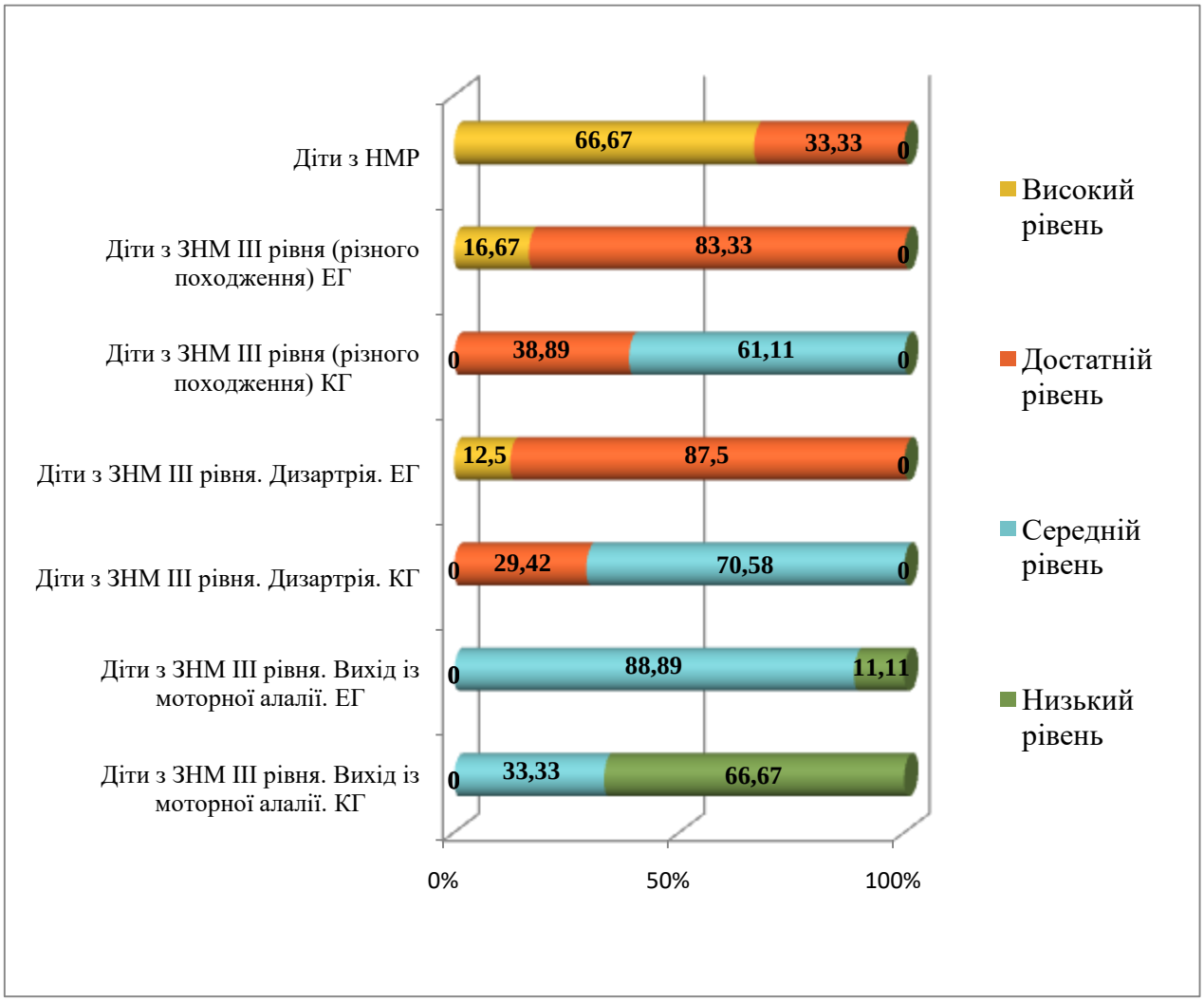


Рис. 3.2. Кількісні показники стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ і дітей із НМР у(%)

ДОДАТОК К

Статистичний аналіз експериментальних даних після формувального експерименту

Для підтвердження вірогідності результатів формувального експерименту ми розраховували [63]:

б) *Індекс групового стану* сформованості володіння дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у межах експериментальних і контрольних груп (***I)***, розраховували за формулою А.3.:

$$Ic.сф. = \frac{4\sum_{n-1}^{k} Pb + 3\sum_{n-1}^{k} Pd + 2\sum_{n-1}^{k} Pc + \sum_{n-1}^{k} Pn}{100k}$$

де І – індекс групового стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ;

К – кількість досліджених показників (завдань), що впливають на стан сформованості складних синтаксичних конструкцій, тобто К = 5;

Рв – кількість дітей групи (у %), які досягли високий рівень за певним показником;

Рд – кількість дітей групи (у %), які досягли достатній рівень за певним показником;

Рс – кількість дітей групи (у %), які досягли середній рівень за певним показником;

Рн – кількість дітей групи (у %), які досягли низький рівень за певним показником.

Розподіл рівнів (рангів) за числовими даними показників індексу групового стану сформованості розуміння і володіння дітьми означеними конструкціями здійснювався таким чином, індекс групового стану сформованості, який знаходиться в числовому проміжку:

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

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

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

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

в) Потім обчислювали *відсоткову різницю індексів* (***Vr)*** у дітей із ТПМ експериментальних і контрольних груп за формулою А.4. [63]:

$$Vr = \frac{Ic.сф.(ЕГ) - Ic.сф.(КГ)}{Ic.сф.(ЕГ)} \cdot 100\%$$

Далі проводили обчислення індексів групового стану сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп і відсоткової різниці індексів у межах означених груп:

1) у дітей ЕГ і КГ із *«ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»*:

$$I_{с.сф.вол.}ЕГ = \frac{4(6,67+20+10+33,33+20)+3(66,67+60+56,67+66,67+50)+}{100\cdot 5}$$
$$\frac{2(26,66+20+33,33+30)}{} = \frac{360+900,03+219,98}{500} = \frac{1480,01}{500} \approx 2,96;$$

$$I_{с.сф.вол.}КГ = \frac{4(11,11)\cdot 3(16,67+44,44+33,33+66,67+22,22)+}{100\cdot 5}$$
$$\frac{2(83,33+55,56+66,67+22,22+77,78)}{} = \frac{44,44+549,99+611,,12}{500} = \frac{1205,55}{500} \approx 2,4;$$

$$Vr = \frac{2,96-2,4}{2,96}\cdot 100\% = \frac{0,56}{2,96}\cdot 100\% \approx 0,19\cdot 100\% \approx 19\%;$$

2) у дітей ЕГ і КГ із *«ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»:*

$$I_{с.сф.вол.}ЕГ = \frac{4(12,5+27,5+42,5+15)+3(65+55+65+65)+2(22,5+17,5+35+20)}{100\cdot 5} =$$
$$= \frac{390+750+190}{500} = \frac{1330}{500} \approx 2,7;$$

$$I_{с.сф.вол.}КГ = \frac{3(29,41+23,53+17,65+82,35+17,65)+2\cdot(70,59+76,47+82,35+82,35)}{100\cdot 5}$$
$$= \frac{511,77+658,82}{500} = \frac{1170,59}{500} \approx 2,3;$$

$$Vr = \frac{2,7 - 2,3}{2,7} \cdot 100\% = \frac{0,4}{2,7} \cdot 100\% \approx 0,15 \cdot 100\% \approx 15\%;$$

3) у дітей ЕГ і КГ із *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»*:

$$I_{с.сф.вол..} ЕГ = \frac{3(22,22) + 2(33,33 + 77,78 + 66,67 + 77,78 + 66,67) \cdot}{100 \cdot 5}$$
$$\frac{(11,11 + 22,22 + 33,33 + 77,78 + 33.33)}{} = \frac{66,66 + 644,46 + 177,77}{500} = \frac{888,89}{500} \approx 1,8;$$

$$I_{с.сф.вол..} КГ = \frac{2(33,33 + 100 + 16,67) + (66,67 + 100 + 100 + 83,33)}{100 \cdot 5} = \frac{300 + 350}{500} = \frac{650}{500} \approx 1,3;$$

$$Vr = \frac{1,8 - 1,3}{1,8} \cdot 100\% = \frac{0,5}{1,8} \cdot 100\% \approx 0,28 \cdot 100\% \approx 28\%.$$

Результати дослідження показали, що на констатувальному й формувальному етапах експерименту відсутні показники високого індексу групового стану сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями у дітей із тяжкими порушеннями мовлення на відміну від дітей без мовленнєвих порушень.

Але помітні істотні зрушення у дітей із ТПМ експериментальних груп у порівнянні з контрольними групами. Діти ЕГ вийшли на достатній і середній рівні володіння означеними конструкціями на відміну від дітей КГ, які вийшли на середній і низький рівні володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями.

Таким чином, результати експерименту підтверджують, що діти з ТПМ контрольних груп після корекційного навчання мають значно нижчий рівень сформованості володіння складними багатокомпонентними реченнями, складними синтаксичними конструкціями на відміну від дітей із ТПМ експериментальних груп, які навчались за експериментальною методикою формування складних синтаксичних конструкцій. Що підтверджено також відсотковою різницею індексів групового стану сформованості означених типів речення.

Табл. 3.7.

Порівняльні дані індексів групового стану сформованості володіння складними синтаксичними конструкціями, складними багатокомпонентними реченнями дітьми старшого дошкільного віку з ТПМ на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Етапи експерименту	Категорія дітей	Група дітей	Індекси групового стану			
			Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний експеримент	ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)	—			**1,90**	
	ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія.	—			**1,96**	
	ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії.	—				**1,17**
	Діти з НМР		**3,64**			
Формувальний експеримент	ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)	ЕГ		**2,96**		
		КГ			**2,4**	
	ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія.	ЕГ		**2,7**		
		КГ			**2,3**	
	ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії.	ЕГ			**1,8**	
		КГ				**1,3**

ДОДАТОК Л

Результати перевірки статистичної значущості та достовірності показників сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ (експериментальних та контрольних груп між собою) після проведення формувального навчання

На підставі результатів формувального етапу експерименту обчислений коефіцієнт рангової кореляції двохвибіркового t-критерія Стьюдента для незалежних, непов'язаних вибірок, відповідно до якого були порівняні гіпотези: *Но* – відсутня значуща рангова кореляція, тобто рівень стану сформованості складних синтаксичних конструкцій не корелюється; *Ні* – між рівнями сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ експериментальних і контрольних груп існує значущий кореляційний зв'язок.

Для перевірки висунутої нами гіпотези «Середні двох вибірок відносяться до однієї і тієї ж сукупності» нам необхідно обчислити: загальну суму балів, яку набрала дитина за виконання проб усіх завдань методики; середні арифметичні в експериментальній $\overline{X}$ і контрольній $\overline{Y}$ групах; відхилення від середнього для експериментальної $\sum(x_i - \bar{x})$ і контрольної $\sum(y_i - \bar{y})$ груп; квадрати відхилень для експериментальної $\sum(x_i - \bar{x})^2$ і контрольної $\sum(y_i - \bar{y})^2$ груп; суму квадратів відхилень для експериментальної $\sum(X_i - \overline{X})^2$ і контрольної $\sum(Y_i - \overline{Y})^2$ груп; стандартну помилку різниці середніх арифметичних S_d ; $t_{Емп}$; число ступенів свободи k ; знати $t_{Кр.}$; порівняти $t_{Емп}$ і $t_{Кр}$ [82].

Табл. 3. 8.

Обрахування коефіцієнту рангової кореляції двохвибіркового t-критерія Стьюдента для незалежних, непов'язаних вибірок сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з «*ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* в **експериментальній і контрольній групах**

№	Вибірки		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	x	y	$\sum(x_i - \bar{x})$	$\sum(y_i - \bar{y})$	$\sum(x_i - \bar{x})^2$	$\sum(y_i - \bar{y})^2$
1	65	44	8.33	-3.44	69.3889	11.8336
2	66	45	9.33	-2.44	87.0489	5.9536
3	55	44	-1.67	-3.44	2.7889	11.8336
4	49	49	-7.67	1.56	58.8289	2.4336
5	48	50	-8.67	2.56	75.1689	6.5536
6	63	40	6.33	-7.44	40.0689	55.3536
7	63	39	6.33	-8.44	40.0689	71.2336
8	55	54	-1.67	6.56	2.7889	43.0336
9	59	45	2.33	-2.44	5.4289	5.9536
10	65	45	8.33	-2.44	69.3889	5.9536
11	66	50	9.33	2.56	87.0489	6.5536
12	57	44	0.33	-3.44	0.1089	11.8336
13	58	50	1.33	2.56	1.7689	6.5536
14	49	61	-7.67	13.56	58.8289	183.8736
15	49	60	-7.67	12.56	58.8289	157.7536
16	48	44	-8.67	-3.44	75.1689	11.8336
17	54	45	-2.67	-2.44	7.1289	5.9536
18	55	45	-1.67	-2.44	2.7889	5.9536
19	54		-2.67		7.1289	
20	50		-6.67		44.4889	
21	48		-8.67		75.1689	
22	62		5.33		28.4089	

23	67		10.33		106.7089	
24	57		0.33		0.1089	
25	62		5.33		28.4089	
26	58		1.33		1.7689	
27	53		-3.67		13.4689	
28	49		-7.67		58.8289	
29	63		6.33		40.0689	
30	53		-3.67		13.4689	
Сума:	**1700**	**854**	-0.1	0.08	**1160.667**	**610.4448**
Середнє:	**56.67**	**47.44**				

Далі розраховували стандартну помилку різниці середніх арифметичних за формулою:

$Sd = \sqrt{\frac{\sum(X_i - \overline{X})^2 + \sum(Y_i - \overline{Y})^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}$, де n_1 - кількість дітей експериментальної групи; n_2 - кількість дітей контрольної групи.

$$Sd = \sqrt{\frac{1160{,}667 + 610{,}4448}{30 + 18 - 2} \cdot \left(\frac{1}{30} + \frac{1}{18}\right)} = \sqrt{\frac{1771{,}1118}{46} \cdot (0{,}03333333 + 0{,}05555556)} =$$

$$\sqrt{38{,}5024304 \cdot 0{,}08888889} = \sqrt{6{,}48227602} \approx 1{,}8;$$

Потім обчислювали $t_{Емп}$ за формулою:

$$t_{Емп} = \frac{\left|\overline{X} - \overline{Y}\right|}{Sd}$$

$$t_{Емп} = \frac{56{,}67 - 47{,}44}{1{,}8} = \frac{9{,}23}{1{,}8} = 5{,}12777778 \approx 5;$$

$$t_{Емп} = 5$$

Підрахунок числа ступенів свободи здійснювали за формулою:

$k = n_1 + n_2 - 2$

k =30+18-2=46, за таблицею для даного числа знаходимо ступені свободи $t_{Кр}$:

2,01 для $P \leq 0{,}05$

2,69 для $P \leq 0{,}01$

3,52 для $P \leq 0{,}001$

$$t_{Кр} = (0{,}01; 30 + 18 - 2) = 2{,}69$$

Порівнюємо $t_{Емп}$ і $t_{Кр}$

$$t_{Емп} = 5 > 2{,}69 = t_{Кр}$$

- якщо показник $t_{Емп}$ менше показника $t_{Кр}$, то немає підстав відхиляти *Но*, тобто кореляційний зв'язок між рівнями стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей із ЗНМ ІІІ рівня (різного походження) ЕГ і КГ незначущий;

- якщо показник $t_{Емп}$ більше показника $t_{Кр}$ – гіпотезу *Но* відхиляємо, отже, між рівнями стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня (різного походження) ЕГ і КГ існує значущий кореляційний зв'язок.

Отже, отримане емпіричне значення ***t* (5)** знаходиться в зоні значущості, $t_{Емп} \geq t_{Кр}$.

Таким чином, отримана нами різниця між експериментальною і контрольною групами значимі більш ніж на 0,01%.

Отже, гіпотеза *Но* про схожість середніх значень на рівні α = 0,05 відхиляється і на 0,01% рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза *Ні* про те, що діти старшого дошкільного віку з «*ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)» експериментальної* групи показують в середньому більш вищий рівень сформованості складних синтаксичних конструкцій, ніж діти з «*ЗНМ ІІІ рівня (різного походження)»* контрольної групи. Можна зробити висновок про перевагу експериментального навчання.

Табл. 3.9.

Обрахування коефіцієнту рангової кореляції двохвибіркового t-критерія Стьюдента для незалежних, непов'язаних вибірок сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку *з «ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* в **експериментальній і контрольній групах**

№	Вибірки		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	x	y	$\sum(x_i - \bar{x})$	$\sum(y_i - \bar{y})$	$\sum(x_i-\bar{x})^2$	$\sum(y_i-\bar{y})^2$
1	60	44	2.7	-2.88	7.29	8.2944
2	50	57	-7.3	10.12	53.29	102.4144
3	53	45	-4.3	-1.88	18.49	3.5344
4	57	43	-0.3	-3.88	0.09	15.0544
5	62	45	4.7	-1.88	22.09	3.5344
6	54	50	-3.3	3.12	10.89	9.7344
7	63	41	5.7	-5.88	32.49	34.5744
8	64	43	6.7	-3.88	44.89	15.0544
9	57	43	-0.3	-3.88	0.09	15.0544
10	59	45	1.7	-1.88	2.89	3.5344
11	64	57	6.7	10.12	44.89	102.4144
12	63	44	5.7	-2.88	32.49	8.2944
13	53	42	-4.3	-4.88	18.49	23.8144
14	57	45	-0.3	-1.88	0.09	3.5344
15	65	45	7.7	-1.88	59.29	3.5344
16	51	53	-6.3	6.12	39.69	37.4544
17	49	55	-8.3	8.12	68.89	65.9344
18	65		7.7		59.29	
19	61		3.7		13.69	
20	56		-1.3		1.69	
21	64		6.7		44.89	
22	61		3.7		13.69	

23	66		8.7		75.69	
24	57		-0.3		0.09	
25	56		-1.3		1.69	
26	67		9.7		94.09	
27	64		6.7		44.89	
28	49		-8.3		68.89	
29	50		-7.3		53.29	
30	53		-4.3		18.49	
31	48		-9.3		86.49	
32	51		-6.3		39.69	
33	54		-3.3		10.89	
34	66		8.7		75.69	
35	47		-10.3		106.09	
36	54		-3.3		10.89	
37	51		-6.3		39.69	
38	60		2.7		7.29	
39	58		0.7		0.49	
40	53		-4.3		18.49	
Сума:	**2292**	**797**	0	0.04	**1342.4**	**455.7648**
Середнє:	**57.3**	**46.88**				

Далі розраховували стандартну помилку різниці середніх арифметичних за формулою:

$Sd = \sqrt{\frac{\sum(X_i - \overline{X})^2 + \sum(Y_i - \overline{Y})^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}$, де n_1 - кількість дітей експериментальної групи; n_2 - кількість дітей контрольної групи.

$$Sd = \sqrt{\frac{1342{,}4 + 455{,}7648}{40 + 17 - 2} \cdot \left(\frac{1}{40} + \frac{1}{17}\right)} = \sqrt{\frac{1798{,}1648}{55} \cdot (0{,}025 + 0{,}05882353)} =$$

$$\sqrt{32{,}6939055 \cdot 0{,}08382353} = \sqrt{2{,}74051857} \approx 1{,}7;$$

Потім обчислювали $t_{Емп}$ за формулою: $t_{Емп} = \frac{|\overline{X} - \overline{Y}|}{Sd}$

$$t_{Емп} = \frac{57,3 - 46,88}{1,7} = \frac{10,42}{1,7} = 6,12941176 \approx 6$$

$$t_{Емп} = 6$$

Підрахунок числа ступенів свободи здійснювали за формулою: $k = n_1 + n_2 - 2$

k =40+17-2=55, за таблицею розподіла Стьюдента для даного числа знаходимо ступені свободи $\mathbf{t_{Кр}}$:

2 для $P \leq 0,05$

2,66 для $P \leq 0,01$

3,47 для $P \leq 0,001$

$$t_{Кр} = (0,01; 40 + 17 - 2) = 2,66$$

Порівнюємо $t_{Емп}$ і $t_{Кр}$

$$t_{Емп} = 6 > 2,66 = t_{Кр}$$

- якщо показник $t_{Емп}$ менше показника $t_{Кр}$, то немає підстав відхиляти *Но*, тобто кореляційний зв'язок між рівнями стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей із дизартрією ЕГ і КГ незначущий;

- якщо показник $t_{Емп}$ більше показника $t_{Кр}$ – гіпотезу *Но* відхиляємо, отже, між рівнями стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією ЕГ і КГ існує значущий кореляційний зв'язок.

Отже, емпіричне значення ***t* (6)** знаходиться в зоні значущості, $t_{Емп} \geq t_{Кр.}$

Таким чином, отримана нами різниця між експериментальною і контрольною групами значимі більш ніж на 0,01%, гіпотеза *Но* про схожість середніх значень на рівні α = 0,05 відхиляється і на 0,01% рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза *Ні* про те, що діти старшого дошкільного віку з «*ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* експериментальної групи показують в середньому більш вищий рівень сформованості складних синтаксичних конструкцій, ніж діти з «*ЗНМ ІІІ рівня. Дизартрія»* контрольної групи. Можна зробити висновок про перевагу експериментального навчання.

Табл. 3.10.

Обрахування коефіцієнту рангової кореляції двохвибіркового t-критерія Стьюдента для незалежних, непов'язаних вибірок сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з *«ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* **в експериментальній і контрольній групах**

№	Вибірки		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	x	y	$\sum(x_i - \bar{x})$	$\sum(y_i - \bar{y})$	$\sum(x_i - \bar{x})^2$	$\sum(y_i - \bar{y})^2$
1	27	27	-9.11	-1	82.9921	1
2	34	28	-2.11	0	4.4521	0
3	42	27	5.89	-1	34.6921	1
4	39	27	2.89	-1	8.3521	1
5	42	32	5.89	4	34.6921	16
6	44	27	7.89	-1	62.2521	1
7	34		-2.11		4.4521	
8	30		-6.11		37.3321	
9	33		-3.11		9.6721	
Сума:	**325**	**168**	0.01	0	**278.8889**	**20**
Середнє:	**36.11**	**28**				

Стандартну помилку різниці середніх арифметичних розраховували за формулою:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum(X_i - \bar{X})^2 + \sum(\mathrm{Y}_i - \bar{\mathrm{Y}})^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}$$, де n_1 - кількість дітей експериментальної групи; n_2 - кількість дітей контрольної групи.

$$Sd = \sqrt{\frac{278{,}8889 + 20}{9 + 6 - 2} \cdot \left(\frac{1}{9} + \frac{1}{6}\right)} = \sqrt{\frac{298{,}8889}{13} \cdot (0{,}11111111 + 0{,}16666667)} =$$

$$\sqrt{22{,}9914538 \cdot 0{,}27777778} = \sqrt{6{,}386515} \approx 2{,}5$$

Потім обчислювали $t_{Емп}$ за формулою: $t_{Емп} = \frac{\left|\bar{X} - \bar{Y}\right|}{Sd}$

$$t_{Емп} = \frac{36{,}11 - 28}{2{,}5} = \frac{8{,}11}{2{,}5} = 3{,}2$$

$$t_{Емп} = 3{,}2$$

Підрахунок числа ступенів свободи здійснювали за формулою:

$k = n_1 + n_2 - 2$

k =9+6-2=13, за таблицею для даного числа знаходимо ступені свободи $\mathbf{t_{Кр}}$:

2,16 для $P \leq 0{,}05$

3,01 для $P \leq 0{,}01$

4,22 для $P \leq 0{,}001$

$$t_{Кр} = (0{,}01; 9 + 6 - 2) = 3{,}01$$

Порівнюємо $t_{Емп}$ і $t_{Кр}$; $t_{Емп} = 3{,}2 > 3{,}01 = t_{Кр}$

- якщо показник $t_{Емп}$ менше показника $t_{Кр}$, то немає підстав відхиляти *Но*, тобто кореляційний зв'язок між рівнями стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей із моторною алалією ЕГ і КГ незначущий;

- якщо показник $t_{Емп}$ більше показника $t_{Кр}$ – гіпотезу *Но* відхиляємо, отже, між рівнями стану сформованості складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією ЕГ і КГ існує значущий кореляційний зв'язок.

Отже, емпіричне значення ***t*** **(3.2)** знаходиться в зоні значущості, $t_{Емп} \geq t_{Кр}$.

Таким чином, отримана нами різниця між експериментальною і контрольною групами значимі більш ніж на 0,01%, гіпотеза *Но* про схожість середніх значень на рівні α = 0,05 відхиляється і на 0,01% рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза *Ні* про те, що діти старшого дошкільного віку з «*ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* експериментальної групи показують в середньому більш вищий рівень сформованості складних синтаксичних конструкцій, ніж діти з «*ЗНМ ІІІ рівня. Вихід із моторної алалії»* контрольної групи. Можна зробити висновок про перевагу експериментального навчання.