

Ткач О.М.

***ЛОГОПЕДІЯ:
формування семантичних полів слів у
дітей з системними порушеннями
мовлення***

УДК 376-056.264(075.5)

ББК

Т

Рецензенти:

Гаврилова Н.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Іван Огієнка;

Данілавичюте Е.А., кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії логопедії, старший науковий співробітник інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Яковлева С. Д., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедрою корекційної освіти Херсонського державного університету.

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету
імені Іван Огієнка, протокол №9 від 25 вересня 2019р.*

О.М.Ткач

Т... Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія / Ткач О.М. – Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома», 2019. – 244 с.

ISBN //

Монографія присвячена проблемі формування семантичних полів слів у дітей з типовим розвитком та тяжкими порушеннями мовлення. Представлено погляди дослідників у галузі лінгвістичних наук, психології та корекційної педагогіки, щодо особливостей накопичення семантичних складових, індивідуальних особливостей їх формування, визначенні найбільш суттєві труднощі засвоєнні семантичних одиниць на різних етапах розвитку. Подано методику вивчення рівня сформованості семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення.

У пропонованій корекційній методиці висвітлено зміст, напрямки, умови організації та структуру корекційної роботи, етапи її реалізації та комплекс завдань для їх реалізації.

Посібник рекомендований логопедам, вчителям масових шкіл, класів з інклюзивною формою навчання, співробітникам інклюзивно-ресурсних центрів, вчителям спеціальних шкіл, студентам та батькам.

ISBN //

УДК 376-056.264(075.5)

ББК

© Ткач О.М. 2019

ЗМІСТ

Передмова	5
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
1.1. Семантичне поле як поняття у лінгвістиці, психолінгвістиці та нейропсихології	7
1.2. Розвиток та формування семантичного поля слів у дітей з типовим мовленнєвим розвитком в онтогенезі.....	16
1.3. Особливості розвитку та формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ	22
1.4. Семантична складова у змісті навчальних програм загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з ТПМ	27
РОЗДІЛ II. ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ З ТПМ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	33
2.1. Методи дослідження семантичних полів слів у дітей з типовим розвитком і тяжкими порушеннями мовлення	33
2.2. Методика дослідження семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ	39
2.3. Особливості розвитку семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ	50
РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ	92
3.1. Методика корекції порушень у формуванні семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ.....	92
3.1.1. Принципи, завдання та змістові модулі корекційної програми....	92
3.1.2. Етапи реалізації корекційної програми.....	104
3.1.3. Аналіз особливостей формування семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ	107
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку.....	111
ВИСНОВКИ	140
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	143
ДОДАТКИ	
<i>Додаток А: Типи зв'язків у семантичних полях слів</i>	163
<i>Додаток Б: Методика вивчення рівня сформованості семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку</i>	164

<i>Додаток В: Кількісна та якісна характеристика виконання учнями середнього шкільного віку з ТПМ завдань діагностичної методики.....</i>	176
<i>Додаток Г: Зразки виконання завдань діагностичної методики учнями з різними рівнями сформованості семантичних полів слів.....</i>	180
<i>Додаток Д: Опорні групи лексики для методичного забезпечення корекційних занять.....</i>	189
<i>Додаток Е: Графічні моделі семантичних полів слів.....</i>	208
<i>Додаток Ж: Конфігурації семантичних полів слів.....</i>	212
<i>Додаток З: Зразки усних та письмових робіт учнів, що відвідували корекційні заняття.....</i>	214
<i>Додаток И: Результати порівняльного аналізу виконання завдань діагностичної методики учнями контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.....</i>	226

ПЕРЕДМОВА

Вимоги сьогодення орієнтують на виховання гнучкої, творчої особистості, конкурентоспроможної у світовому освітньому просторі, що є неможливим без досить високого рівня розвитку мовленнєвих здібностей. Семантичні поля слів є однією із центральних складових, що забезпечують розвиток цих здібностей.

Етапність формування семантичних полів слів, кількісне та якісне збагачення словника, засвоєння правил та усвідомлення закономірностей виникнення різних типів зв'язків були предметом дослідження Л.Виготського, О.Гвоздева, Д.Ельконіна, О.Запорожця, О.Леонтєва, А.Леушина, А.Пешковського, С.Рубінштейна, Є.Соботович, Ф.Сохіна, Є.Тихєєва, К.Ушинського, Є.Фльоріна, М.Шеремет, С.Цейтліна, Л.Щерби та ін., які визначили, що процес їх розвитку є складним, довготривалим, багатограним та відбувається на протязі усього життя людини.

А.Богущ, О.Гвоздев, М.Жинкін, В.Холод та ін. відзначали нерівномірність часових проміжків у засвоєнні семантичної складової у дітей дошкільного віку та значну їх залежність від особистісного мовленнєвого досвіду. На думку В.Бадера, А.Богущ, Л.Варзацької, М.Вашуленко, К.Крутій та ін., усвідомлене оволодіння лексико-граматичними категоріями в учнів молодшого шкільного віку залежить, як від мовленнєвого досвіду дитини, так і від якості засвоєння навчальних знань. С.Горпинчук, М.Плющ, Л.Щерба, В.Шафіков, виявили послідовність формування семантичних полів слів через засвоєння уявлень про природу речей, явищ, подій та функцій, часові та просторові співвідношення, загальнолюдські, особистісні та суспільні, а також абстрактні співвідношення.

Є.Соботович та В.Тищенко одними з перших у галузі спеціальної освіти дослідили семантичні поля слів у розумово відсталих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У дітей з системними порушеннями мовлення (СПМ) такі науковці, як І.Кондратенко, Ю.Коломієць, С.Конопляста, І.Мартиненко, І.Марченко, Р.Лалаєва, Н.Пахомова, О.Ревуцька, Н.Савінова, Т.Сак, Н.Січкачук, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тарасун, В.Тищенко, Л.Трофименко, Н.Чередніченко, М.Шевченко, М.Шеремет та ін., констатували порушення у засвоєнні всіх компонентів мовлення та наголошували на складності оволодіння ними лексико-семантичними одиницями мовлення. Л.Вавіна, О.Жильцова, Р.Лєвіна, М.Савченко, Л.Спірова, В.Тарасун, О.Шевченко та ін. акцентували увагу на обмеженні у використанні лексичних категорій та відмічали їх негативний вплив на подальший психофізичний розвиток.

Особливості недорозвитку семантичної складової мовлення досліджували у дітей з ТПМ починаючи з дошкільного віку такі науковці, як Т.Логінова, Ю.Рібцун, Є.Соботович, Л.Федоренко, М.Шеремет та ін.

Л.Андрусина, Д.Ельконін, Л.Заплатна, О.Леонтєв, О.Ревуцька, Є.Соботович, О.Скопненко, О.Шахнарович, М.Шеремет та ін. вивчали вплив розширення меж смислової сторони мовлення на формування семантичних

структур. Н.Гаврилова, С.Решетніков, Д.Савчин, В.Тарасун виявляли вплив порушення пізнавальних процесів в учнів з **ТПМ** на особливості засвоєння ними математичних термінів, понять та текстів арифметичних задач. Е.Данілавичюте, Т.Ладиженська, Н.Лазаренко, М.Львов, Н.Скрипченко, Д.Слободянюк, О.Хорошковська та ін. відзначали непропорційність в оволодінні мовленнєвими вміннями в молодшому шкільному віці, наголошували на сповільненому засвоєнні граматичних категорій та зв'язку цих процесів з соціальними факторами.

Не дивлячись на те, що окремі компоненти семантичних полів слів у дітей з СПМ були предметом дослідження, цілісно особливості їх формування вивчені не були. Зважаючи на залежність між розвитком семантичної складової та успішності засвоєння усіх навчальних предметів ми припустили, що і в середньому шкільному віці існує необхідність їх подальшого формування за умови розробки повноцінної методики.

У монографії подано цілісну характеристику особливостей розвитку семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з типовим розвитком та з СПМ. Обґрунтовано та розроблено методику поетапного формування семантичних полів слів у дітей з **ТПМ** середнього шкільного віку, їх компонентний склад, семантичні зв'язки, співвідношення між ядром та периферією, властивості семантичних полів слів, рівень сформованості. Систематизовано типи труднощів, що виникають у дітей з **ТПМ** у процесі формування семантичних полів слів, визначено засоби, методи та умови їх подолання. Подальшого розвитку набула теорія функціонування семантичного поля як автономної структури, здатної до структуризації слів, трансляції думок за допомогою відповідно підібраних граматичних та синтаксичних засобів, трансформації уже існуючих семантичних полів та реполяризації (розподілу) семантичних полів за умови виділення вужчих ситуативних чи контекстних полів.

Дане дослідження дозволило створити інструментарій для дослідження особливостей розвитку семантичних полів слів у дітей з СПМ середнього шкільного віку, методику формування семантичних полів слів, комплекс логопедичних та корекційно-розвиткових занять і фактичний матеріал до них. Результати дослідження, його теоретичні та практичні матеріали можуть використовуватися спеціалістами різних профілів (психологами, корекційними педагогами, вчителями спеціальних та інклюзивних закладів у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з СПМ. Розроблені матеріали можна використовувати при вивченні логопедичних дисциплін, на курсах підвищення кваліфікації педагогів спеціальних закладів.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Семантичне поле як поняття у лінгвістиці, психолінгвістиці та нейропсихології

Формування та закони функціонування семантичних полів є предметом дослідження науковців різних галузей. Значний внесок у розвиток вчення про семантичне поле зробили мовознавці Л.Булаховський, М.Плющ, Л.Щерба, лінгвісти І.Бодуен де Картенє, Ф. де Сосюр, психолінгвісти В.Петренко, М.Фрумкіна, психологи та нейропсихологи А.Бізюк, Т.Візель [147; 9; 137; 191]. Перші дослідження щодо польового принципу організації мовленнєвих явищ були опубліковані у працях німецьких лінгвістів Й.Тріра та Г.Інсена. «Семантичним полем» вони назвали «певну сукупність слів, об'єднаних спільним значенням» [182]. Подальший розвиток учення про семантичне поле пов'язаний з іменами відомих лінгвістів ХХ століття І. Бодуена де Картенє та Ф. де Сосюра, які теоретично обґрунтували складний механізм взаємозв'язків слів у семантичному полі та визначили їх як мовленнєві системи [3, с. 128-130]. Філологи і лінгвісти Л.Булаховський, В.Горпинич, Н.Клименко, М.Плющ та Л.Щерба розглядають семантичне поле як сукупність слів різних частин мови, об'єднаних спільністю вираження одного поняття [11;16;117;229;287].

Дослідники лексико-семантичного та структурно-семантичного аспектів словотворення А.Арушанова, В.Бельтюков, Т.Рамзаєва та ін. визначають семантичне поле як сукупність мовних (головним чином лексичних) одиниць, об'єднаних спільністю змісту (іноді також спільністю формальних показників), що відображають понятійну, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ [2;7;231]. У Лінгвістичному енциклопедичному словнику дається таке визначення семантичного поля: «це компактна частина словника, що розкриває певну понятійну сферу конкретної мови» [88, с. 226].

Дослідники Т.Ахутіна, П.Бізюк, Т.Візель, М.Пилаєва та ін. у вивченні семантики рідної мови використовували нейропсихологічний підхід. Вони довели, що семантичне поле включає комплекс взаємозв'язаних між собою за значенням слів, характеризується системністю цих зв'язків, взаємозалежністю та взаємовизначенням лексичних одиниць, а також виступає методом системно-функціонального аналізу мови [13;25;35].

В.Белянін визначає семантичне поле як сукупність взаємообумовлених значень слів (наборів сем), об'єднаних спільністю будь-якої понятійної сфери мови, що має певну структурно-функціональну спрямованість і виражає спосіб, який використовує конкретний народ для світосприйняття [21, с. 74-75]. В.Петренко говорить, що семантичне поле може розглядатися і як засіб репрезентації реальності, і як лінгвістична категорія, і як метод опису

лексичного складу мови [137, с. 51-54]. Р.Фрумкіна вказує, що семантичне поле – це структура високого ступеня абстракції, формування якої відбувається на підставі виділення певного компоненту змісту, спільного для значення всіх членів даної структури незалежно від їх належності до тієї чи іншої морфологічної категорії [191, с. 121-122].

Таким чином, підсумковий аналіз вищезгаданих визначень семантичного поля дає нам можливість стверджувати, що семантичне поле – це сукупність різних частин мови, об'єднаних єдиним значенням, спільністю вираження одного поняття, ситуативними (формальними) зв'язками, завдяки чому воно утворює цілісну мовленнєву систему як структуру високого ступеня абстракції.

У індивідуальному розвитку кожної людини семантичне поле виступає засобом репрезентації нею об'єктивної реальності. У лінгвістичній та психологічній науці та практиці семантичне поле розглядається як метод системно-функціонального аналізу мови чи опису її лексичного складу. Як і інші лінгвістичні категорії, семантичне поле має свою структуру (структурні компоненти), категорії, властивості, розвивається за своїми еволюційними законами і характеризується наявністю різних типів зв'язків.

Відомий філолог та лінгвіст Г.Шафіков [202, с 2-3], працюючи над структурою семантичного поля, визначив такі основні його компоненти: сема і семема. Сема (гр. *seme* – знак) – найменший структурний компонент семантичного поля, що може бути виражений як окремим набором фонем, так і сукупністю слів, об'єднаних спільністю значення чи однаковою структурно-функціональною спрямованістю.

У енциклопедичному словнику сема визначається як мінімальна змістова одиниця мови, конструктивний елемент значення мовного знаку. В лінгвістичному енциклопедичному словнику подано таке визначення семи: «Це елементарне відображення в мові різних сторін і якостей предметів та явищ дійсності.» [281, с. 356] На думку психолінгвістів В.Беляніна, І.Горєлова та К.Сєдова [21;61], сема є «операційною одиницею компонентного аналізу». Сема не має свого лексичного значення у непохідних словах, однак вона яскраво виражається при словозміні і словотворенні. У тлумачному словнику слів іншомовного походження сема – це мінімальна одиниця мовного плану, що співвідноситься з фонемою чи їх сукупністю, є мінімальною значимою одиницею плану вираження і представляє собою компонент її змісту [217, с. 222].

На відміну від семи, семема (гр. *semáino* – позначаю) – термін, що позначає одиницю мовного плану, яка співвідноситься з морфемою (мінімальною одиницею плану вираження) як сукупність компонентів її вмісту (сем). На сучасному етапі розвитку філології узагальнене поняття семема розчленовується на два залежно від характеру вираженого в морфемі значення: лексему і граему (сукупність лексичних або граматичних значень). У психолінгвістиці існує також інша інтерпретація семеми: це парадигматична одиниця, якій відповідає сема в синтагматичному ряді [124, с 74-76]. У

лінгвістичному енциклопедичному словнику семема визначається як мовне знання, що реалізується через сукупність сем; словоформа чи об'єднання знакових одиниць у єдиний функціональний організм, через який репрезентуються уявлення об'єкта про явища навколишньої дійсності; структурна одиниця мовного вираження поняття. Із узагальненого поняття «семема» лінгвісти виділяють два плани залежно від характеру вираження значення. Це лексема (сукупність лексичних значень) та грамема (сукупність граматичних значень).

Лексема – це словниковий склад мови, співвіднесеність звукової оболонки слова з відповідними предметами та явищами чи просто його значення. Вона містить не всю сукупність значень, а лише найбільш суттєві з них, які допомагають відрізнити один предмет від іншого [124, с. 78].

Лексичне значення може бути пояснене описово, через характеристику ознак, якими відрізняються предмети, дії чи явища, через однокореневі слова та через підбір синонімів.

Грамема – це конструктивна складова мови, що утворюється шляхом словозміни за допомогою афіксів чи службових слів. У словнику іншомовних слів грамема – це компонент, який представляє єдність значення і способу вираження [217, с. 84].

Таким чином, аналіз структурних компонентів, з яких складається семантичне поле, показав, що сема – це знак, найменша змістова частина мова, що несе у собі конкретне значення слова. При зміні форми значення також змінюється, але все одно залишається у межах визначеної семоформи. Семема асоціюється з поняттями лексичним та граматичним. Значення кожного з цих компонентів залежить від місця слова у конкретному виразі, роду, виду, особи слів, часових співвідношень, та змінюється ситуативно.

Характеризуючи структуру семантичного поля, О. Леонтьєв говорив, що вона представлена центром і периферією [96, с. 107-111]. Ядро семантичного поля утворюють словесні знаки, у смисловій структурі яких домінує положення займає ознака, що збігається з поняттям «інтегруюче поле». Словесні знаки, що містять цю ознаку в позиції підпорядкування, відносяться до периферії поля. Ядро семантичного поля виражає спільну з поняттям семантичну ознаку. Для виділення периферії семантичного поля важливо виявити вторинні семантичні ознаки, які можуть бути визначені за допомогою контексту [96, с. 119-123]. Семантичне ядро представлене ключовими словами чи словосполученнями, що об'єднані спільною тематикою та уточнюють, аналізують, пояснюють певне поняття чи відносяться до окремої галузі знань.

Дж. Лакофф визначив базові та залежні структурні компоненти семантичного поля. До базових були віднесені ті, що безпосередньо характеризують функцію, комунікативне значення, забезпечують швидке і цілісне сприймання інформації і допомагають організувати знання у системи і підсистеми. Залежні ж підпорядковуються як когнітивним механізмам, так і емоціям, що дозволяє у кожній конкретній ситуації оцінити

цінність і значення здобутої інформації та її місце у загальній системі знань відповідно до її актуальності, емоційної наповненості та відношення суб'єкта до джерела знань [10, с. 109-115].

К.Полонська та А.Семенович [139, с. 153] визначили, що у дитячому віці структурні елементи семантичних полів, інтегруючи окремі семантичні ознаки в більш загальні, є корелятами домовної ідеальної дійсності і репрезентують об'єктивну реальність за посередництвом мовних одиниць. Елементи семантичних полів, які перебувають у складних зв'язках один з одним, знаходяться також у складних зв'язках з елементами об'єктивної дійсності, безпосередньо залежать від неї і у певній мірі детермінують її.

У основі загальноприйнятої теорії семантичних полів, вперше опублікованої у дослідженнях В.Солнцева, лежить уявлення про існування в мові семантичних груп і про можливе входження мовних одиниць в одну або кілька таких груп. Значення кожного слова найповніше формується тільки в тому випадку, якщо відомі значення інших слів з того ж поля. Окрема мовна одиниця може мати кілька значень і бути віднесена до різних семантичних полів [9, с. 89-94].

Такі дослідники, як М.Клименко, О.Луньов та М.Плющ, вважають, що одиниці семантичного поля розглядаються як одиниці того чи іншого лексико-семантичного класу слів, що володіють усіма його семантичними, структурними та функціональними властивостями. Кожен клас семантичного поля виявляє певну структуру: своєрідне ядро - центральну частину і периферію. Різні його одиниці в межах «сфер» семантичного поля виявляються закономірно пов'язаними різного роду повторюваними відносинами, такі одиниці нерідко диференціюються стилістично [85, с. 91-107].

Безліч мовних засобів, що різняться як у плані морфологічного та синтаксичного вираження, так і у плані змісту, а також виражені різними словотворчими та лексичними засобами, для подальшого їх дослідження потребують чіткішої структуризації. У лінгвістиці для характеристики компонентів семантичного поля визначені категорії.

Наступним складним компонентом семантичного поля є його категорії. У результаті аналізу наукових джерел нами не було виявлено чіткого визначення поняття «категорія семантичного поля», однак існують його різні класифікації. Згідно концепції І. Мещанікова, існують такі категорії семантичного поля, що використовуються для побудови мовленнєвого вислову, і інші, що виражаються і опосередковуються мовленням, тобто є внутрішньомовними і немовними категоріями [76, с. 7-11]. Внутрішньомовні представлені в основному категоріальним значенням, виражені граматичними засобами і визначають роль слова у повідомленні (реченні) і його відношення до інших слів. До немовних (універсальних) ми відносимо понятійні категорії (Ю. Есперсен), які різняться за формою, функцією і безпосередньо змістом поняття. Немовні категорії служать засобом вираження відношень в області фізичних (біологічних) явищ, для характеристики суспільних явищ та

психічного (особистісного) світу людини. Внутрішньомовні є засобом передачі інформації, а немовні – засобом, що забезпечує її розуміння та структурування [111, с. 97-115].

Дж.Грін і Д.Слобін базовими категоріями семантичних полів визначили: уявлення про природу речей, явищ, подій та функцій, часові та просторові співвідношення, загальнолюдські, особистісні, суспільні, а також абстрактні відношення, що характеризують найвищий з рівнів формування семантичної системи [115, с. 28]. В. Виноградов та його послідовники, систематизуючи уявлення про категорії семантичних полів у філологічному вченні, визначили прямі та ситуативно зумовлені знання про явища, події та функції, вплив на їх формування етнічних та культурних традицій, історичного поступу, економічної ситуації та загального інтелектуального рівня кожного суб'єкта вивчення [3, с. 2-5].

Категорія семантичного поля – це засіб для структурування знань у системи і підсистеми, що включає вербальні (слова, поняття, фрази з їх граматичним оформленням) та невербальні компоненти (структурні схеми та моделі побудови висловлювань, текстів). Особливості категорій семантичного поля залежать від емоційності людини та її етнічних особливостей [114, с. 56].

Найбільш вивченими як у філології, так і у психолінгвістиці є зв'язки, які організовують слова у семантичних полях. У працях провідних лінгвістів та філологів ми знаходимо посилання на лінгвістичний енциклопедичний словник, де вказані наступні властивості семантичних полів: «Семантичні поля характеризуються зв'язком слів або їх окремих значень, системним характером цих зв'язків, взаємозалежністю і взаємовизначеністю лексичних одиниць, відносною автономністю поля, безперервністю смислового простору і психологічною реальністю для середньостатистичного носія мови». Виходячи із зазначених властивостей семантичних полів, М.Курилов та Л.Щерба [45, с.112] прийшли до висновку, що семантичні поля, оскільки вони є абстрактною конструкцією, мають складну структуру з можливим взаємопроникненням одиниць одних класів в інші класи.

Представники психолінгвістичного напрямку, такі як В.Белянін, І.Горелов та К.Сєдов, вказують на те, що при характеристиці властивостей поля доцільно враховувати також асоціативні зв'язки слів і суб'єктивний фактор, тобто ставлення мовця до реальності, теми висловлювання і співрозмовника [8, с 112-118]. У цьому випадку поле реконструюється у його зв'язку з іншими полями і мовною картиною культури в цілому, що входить в структуру мовної особистості. М.Жинкін наполягав, що семантичні поля не є виключно системним утворенням, скоріше їм властивий дискурсивний вияв мовної репрезентації реальності, вони здатні, у залежності від екстралінгвістичних факторів, до трансформації в рамках конкретної мовної свідомості, реполяризації та повторного структурування за потреби [49, с. 39-44].

Отож, беручи до уваги погляди філологів, лінгвістів, нейропсихологів та представників інших суміжних наук, ми приходимо до висновку, що

семантичне поле є автономним і може бути виділене як самостійна підсистема мови, основними властивостями якої є взаємопроникнення і асоціативне взаємодоповнення, інтуїтивно зрозуміле носієві мови і таке, що є для нього психологічною реальністю. Одним же з основних чинників, що впливають на властивості поля, є суб'єктивне особистісне ставлення мовця до реальності.

У філологічній та психолінгвістичній теорії та практиці також розглядають такий компонент семантичного поля, як семантичний зв'язок. На думку М.Жинкіна, І.Зімньої та Р.Лалаєвої, однією із закономірностей формування мовленнєвої діяльності є те, що засвоєння системи мови протікає через оволодіння різними типами семантичних зв'язків, що формуються послідовно від простих до складніших форм [49;58;116]. Перехід до засвоєння кожної наступної («надбудованої» або «похідної» відносно попередньої) форми здійснюється тільки після того, як попередня вже засвоєна. Це забезпечує формування досить повних і чітких мовних уявлень і, головне, мовних узагальнень, без чого формування міцних мовних знань виявляється неможливим. Утім, з часом різні типи семантичних зв'язків здатні до об'єднання у спільні системи та взаємопроникнення.

Більшість дослідників визначають три типи семантичних зв'язків: парадигматичний, синтагматичний та епідигматичний (Додаток А). Парадигматичний тип зв'язку є найбільш простим. Його одиницями є грами та лексеми, які належать до однієї частини мови і об'єднані спільною категоріальною семою. Такі поля нерідко також іменуються семантичними класами або лексико-семантичними групами.

Як відзначають Л.Васильєв, І.Кобозева та інші автори, зв'язки між одиницями окремого семантичного поля можуть відрізнятися за «широтою» і «специфічністю». До парадигматичних зв'язків відносять різновиди асоціацій, найбільш дослідженими з яких є синонімічні, антонімічні та родовидові [24;121]. О.Гудавічюс та Л.Новікова характеризують парадигматичний тип зв'язку як відносини взаємного протиставлення у системі мови між одиницями одного рівня, так чи інакше пов'язаними за змістом і функціональною тотожністю мовних елементів [134, с. 99-107]. Найчастіше вони представлені граматичними (ворон – ворона – ворону, кричу – кричиш – кричить) та лексичними парадигмами (ворон, сокіл, яструб, шуліка – хижі птахи). Мовознавці Г.Щур, В.Телія та Є.Кубрякова діагностують та досліджують його існування на фонологічному (гора – кора), граматичному (гора – гори), морфологічному (гірський – горець), лексичному (високий – низький) та синтаксичному (Гора висока. – Гора висока?) рівнях [286, с. 199-214].

О.Лурія у своїх дослідженнях семантичної сторони мовлення виділяв лексичні та граматичні парадигми слів [146; 148]. Лексичний тип парадигматичних зв'язків представлений словами, об'єднаними за ознакою їх сполучуваності у контексті мовного висловлювання (речення), а граматичний складають численні і різноманітні за своєю природою граматичні парадигми. Прикладом найбільш простих з них є форми слів, що виділяються за їх

граматичними ознаками, наприклад, за парадигмою відмінкових закінчень. Прикладом досить складних, багаточленних представників парадигматичного типу зв'язку є складнопідрядні речення. На думку О. Лурії та його послідовників, мовні одиниці у нашій пам'яті також згруповані у певні класи елементів (їх образні «проекції» у свідомості). Це стосується фонем, морфем, слів, синтаксичних конструкцій і т. д [146, с. 212-216]. Вони збігаються з цілями мовленнєвої і немовленнєвої діяльності, яка здійснюється індивідом в певній ситуації, і згідно з мовленнєвими законами, для неї вибирається той чи інший мовний елемент (одиниця). Наприклад, в одному випадку говоримо «переїхати», в іншому – «заїхати»; «Добрий день!», в інших – «Привіт!» і т.д.

На думку мовознавців І.Бодуена де Картенъє, Ф. де Сосюра, прикладом мінімального семантичного поля парадигматичного типу може служити синонімічна група, наприклад, дієслів говорити, розповідати, базікати, вихвалитися та ін. [2, с. 7-9]. Елементи семантичного поля дієслів об'єднані інтегральною семантичною ознакою «говоріння», але їх значення не тотожне. Одиниці цього семантичного поля розрізняються за диференційними ознаками, наприклад: «повідомлення створене кількома особами» (розмовляти), «одностороннє повідомлення» (повідомляти, доповідати). Крім того, вони різняться стилістичними, дериваційними і конотативними компонентами значення. Наприклад, дієслово лягти, крім семи "говоріння", має також додаткове конотативне значення – негативну експресивність.

Загальною семантичною ознакою, що поєднує елементи конкретного семантичного поля в інших семантичних полях тієї ж мови, може виступати диференційованість. Наприклад, семантичне поле «дієслів комунікації» включить в себе поле дієслів поряд з такими лексемами, як телеграфувати, написати та ін. Інтегральною семантичною ознакою для цього поля буде «передача інформації», а «канал передачі інформації» – усний, письмовий та ін. – виступить у ролі диференційної ознаки.

Характеризуючи парадигматичні зв'язки, А.Бондарко, І.Мещанінова, Л.Васильєва, І.Кобозєв визначали, що слово-стимул і слово-реакція відрізняються не більше, ніж однією диференційною семантичною ознакою (дерево-береза) [117; 146].

У працях психологів та логопедів О.Ревуцької, Л.Спірової, Є.Соботович, Л.Трофименко, часто використовується термін «мовленнєві асоціації», які в основному представлені словами-реакціями, що по-різному співвідносяться із стимулами, висловлюють різні відносини [199; 213; 228; 236]. А саме, асоціації, що виражають синонімічні відношення (сміливість – хоробрість) та асоціації, що виражають антонімічні відносини, тобто відносини протиставлення (високо – низько). Існують асоціації, які виражають відносини подібності. У цьому випадку відбувається вибір одного з елементів групи. Прикладом цих відносин можуть бути назви кольорів (жовтий – червоний), назви домашніх тварин (собака – кішка), чисел натурального ряду (два – три). Також є асоціації, які виражають родовидові відносини (посуд – каструля), та асоціації, які виражають відносини по типу «ціле – частина» (будинок – дах).

Отож, парадигматичні типи зв'язків розглядаються як асоціативні і є найбільш простими. Для парадигматичних типів зв'язків характерні такі різновиди асоціацій: антонімічні, синонімічні, родові, видові відносини, відношення за аналогією, відношення частини до цілого. Парадигматичні зв'язки можна прослідкувати на фонологічному, морфологічному, словотворчому, лексичному та синтаксичному рівнях засвоєння мови.

Синтагматичний тип зв'язку у першу чергу використовується для формування словосполучень, зокрема, словосполучень таких слів, що відрізняються більше, ніж однією семантичною ознакою. Тому основою для формування цих зв'язків є смисл слова. Вони відображають пов'язану з пізнавальним досвідом сторону значення слова. На думку Ф. де Сосюра, в основі зв'язків синтагматичного типу лежить лінійний характер побудови мови, її протяжність, односпрямованість та послідовність [3, с. 211-215]. Елементи, послідовно поєднуючись і слідуючи один за одним, утворюють мовні ланцюжки. Н.Шведова зазначила, що синтагматичні зв'язки найкраще прослідковуються у синтаксисі. Найяскравішими прикладами функціонування синтагматичних зв'язків є протиставлення однозначних і багатозначних слів, прямого і переносного значення слова [288, с. 189-200].

Для синтагматичних типів зв'язків характерні такі відношення, як суб'єкт – дія (машина іде); дія – об'єкт (грати на гітарі); предмет – атрибутивна ознака чи характеристика (торт шоколадний); атрибутивна характеристика – об'єкт (голосний грім). Характеризуючи синтагматичні типи зв'язків, С.Шафіков визначає такі їх різновиди: відносини об'єкта та місця його знаходження (лісова галявина); образу дії і предмета (копати лопатою); предмета і дії, що здійснюється з ним (весна прийшла); ознаки і об'єкта, який володіє цією ознакою (харчова сода) [287, с. 11-14].

Отож, синтагматичні типи зв'язків прослідковуються у словосполученнях, простих та складних реченнях, де слово-стимул і слово-реакція узгоджуються між собою і відрізняються більше, ніж за однією семантичною ознакою. Слова, що входять у такі словосполучення, можуть відноситись як до однієї, так і до різних частин мови. Різновидами асоціацій, що характерні для синтагматичних типів зв'язків, є: причиново-наслідкові відносини; відношення об'єкта та місця його знаходження; образу дії і предмета; предмета і дії, що здійснюється з ним; ознаки і об'єкта, який володіє цією ознакою та іншими асоціаціями; відносини об'єкта чи суб'єкта і дії, або об'єкта чи суб'єкта і їх атрибутивних характеристик. Синтагматичні зв'язки яскраво прослідковуються під час словозміни та словотворчості на лексичному та синтаксичному рівнях засвоєння мовленнєвої системи.

Епідигматичний тип зв'язку відображає різну суму значень кожного слова, накопичених суб'єктом у процесі життєдіяльності: соціоекономічні, політичні, громадські, індивідуальні, часові, термінологічні, культурно-етнічні значення. На думку видатного французького лінгвіста Г. Гюстава, наявність у мовленні епідигматичних зв'язків напряду пов'язана зі здатністю людського мозку до типізації, проведення порівняльного аналізу речей, їх якостей та відносин з реальним світом [3, с. 116-117]. Згідно досліджень

В. Петренка, для епідигматичних зв'язків характерні виникнення індивідуальних асоціацій, коли відносини слів-реакцій та слів-стимулів пояснюються з опорою на індивідуальний життєвий досвід людини [209, с. 187]. Асоціації, що виникають в межах епідигматичних відносин, можуть бути прямі або непрямі, мотивовані або немотивовані, вільні чи зв'язані з конкретним повідомленням. Поєднання слів, що складають епідигматичний зв'язок, можуть формуватися за принципами як врахування словникового значення слова – ієрархічно побудованого чи історично складеного, так і на основі емотивного значення – емоційно-особистісного ставлення людини до даного слова чи його значення.

Епідигматичні типи зв'язків представлені словотвірними рядами, в основному – багатозначними словами. На формування цих зв'язків безпосередньо впливає життєвий досвід людини, її вік, стать, етнічна належність, когнітивні здібності та фактори оточуючого середовища.

Епідигматичні зв'язки прослідковуються на словотвірному, лексичному та синтаксичному рівнях засвоєння мовлення.

Таким чином, аналізуючи дослідження філологів, лінгвістів та мовознавців, психолінгвістів і нейропсихологів, ми прийшли до висновку, що семантичні поля є складним функціональним утворенням, що представлене різними частинами мови, які об'єднані єдиним значенням, спільністю вираження одного поняття, ситуативними (формальними) зв'язками, завдяки чому вони утворюють цілісну мовленнєву систему. Для кожної людини семантичне поле виступає засобом репрезентації нею об'єктивної реальності.

У семантичного поля є свої структурні компоненти (сема (морфема), семема, графема, лексема), категорії (уявлення про природу речей, явищ, подій та функцій, часові та просторові співвідношення, загальнолюдські, особистісні, суспільні та абстрактні відношення) і властивості (мотивований та системний характер зв'язку слів, автономність, здатність до трансформації, реполяризації, взаємопроникнення та асоціативного взаємодоповнення).

На різних вікових етапах та рівнях засвоєння мовленнєвої системи у людей формується здатність до використання парадигматичних, синтагматичних та епідигматичних типів зв'язків, що дозволяють, аналізуючи компоненти кожного окремого висловлювання, створювати уявлення про рівень оволодіння людиною мовленням (рідною мовою), належність її до культурного чи етнічного прошарку суспільства, про рівень сформованості загальних та інтелектуальних здібностей, особливості особистісної сфери та ін.

Отже семантичні поля це структуровані групи лексем, графем, сем та семем, що об'єднані за певним смисловим чи ситуативним принципом у яких виділяють ядро та периферію. Усі компоненти семантичного поля об'єднані зв'язками, які умовно поділяють на три групи (парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні). Словниковий склад семантичних полів це структура яка постійно змінюється за рахунок використання таких властивостей семантичного поля як структуризація, трансляція, трансформація та реполяризація.

1.2 Розвиток та формування семантичних полів слів у дітей з типовим мовленнєвим розвитком

Оволодіння семантичною складовою рідної мови – складний процес, що, на думку психологів, лінгвістів та мовознавців, протікаючи за своїми законами у спеціально організованих умовах, із задіянням різних механізмів, функцій та психічних процесів, у кінцевому результаті призводить до формування високоорганізованої системи мовленнєвих висловлювань. Однак до повного засвоєння рідної мови дитина проходить поетапно довгий шлях. Дослідження Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Лурії, О.Леонтьєва та ін. свідчать про те, що мовлення дитини розвивається в результаті сприймання мовлення оточуючих, розвитку власної мовленнєвої активності та генералізації мовних явищ [42; 74; 103;110].

Спочатку дитина сприймає слово, розпізнає його як певний звуковий комплекс серед безлічі різних звукових подразників, що діють на нервову систему. Потім вона його вимовляє, тобто відтворює, що стає можливим при одночасному подразненні слухових і мовнорухових клітин у корі головного мозку при сприйманні і повторенні дитиною слова. Знайомий дитині слухомовноруховий сигнал пов'язується з певним предметом, ознакою, дією, яку вона сприймає. Спочатку слово є сигнальним позначенням одного предмету, ознаки, дії або відношення, та з часом стає багатозначним, узагальнено позначаючи цілу групу предметів (Н.Красногорський, М.Кольцова, О.Лурія,) [74; 110]. Кардинально спілкування дорослого з дитиною починає перебудовуватися наприкінці першого року життя, коли відбувається перехід від рефлекторної діяльності з забезпечення власних потреб до предметної діяльності, з безпосереднього, ситуативно-особистісного перетворюючись на опосередковане, ситуативно-ділове. У процесі спільної діяльності з дорослим дитина дізнається і запам'ятовує назви окремих предметів, їх властивості та якості, можливі дії з ними (М.Лісіна) [129].

Дослідження Є.Кубрякової та Т.Ушакової вказують на явище зсунутої референції або «розтягування» значення слова, його «надгенералізацію» [195, с. 11-17] . Дослідники відзначають перенесення назви одного предмета на ряд інших, асоціативно пов'язаних з досліджуваним предметом. Дитина використовує слово для називання ряду предметів, які мають одну або декілька загальних ознак, а також для називання загального функціонального призначення предметів. У міру розвитку словникового запасу «розтягнуте» значення слова поступово звужується. Це пов'язано з засвоєнням дітьми нових слів, уточненням їх значення і диференційованим вживанням уже вивчених слів. Зміна значення слова, на думку авторів, відображає розвиток уявлень дитини про навколишній світ і тісно пов'язана з її когнітивним розвитком.

На етапі від трьох до п'яти років діти опановують предметною віднесеністю слів. Слово стає для них самостійним знаком. Засвоївши предметні, конкретно віднесені значення, вони опановують логічними операціями, які, поступово вдосконалюючись, переходять із зовнішніх форм у

план розумової діяльності. У міру свого розвитку, слово починає позначати окремі ознаки предмета або сторони явища. Слово поступово починає виконувати функцію узагальнення і виступати в якості засобу формування понять.

Таким чином, наукові дослідження О.Грібової, В.Фернца та В.Нікітіна [97, с. 54-56] свідчать про те, що процес оволодіння різнорівневими мовними одиницями має чітку структуру і відбувається саме у такій послідовності. Упродовж першого року життя дитина усвідомлює об'єктивні відносини, що призводить до появи комунікативної інтенції. З двох до трьох років накопичує вербальні форми висловлювань. У 3-4 роки дитина здатна виражати нові відносини старими, вже засвоєними засобами. До п'ятирічного віку формується гіпергенералізація цих засобів у нові форми. Нова форма розгалужується, формується вміння диференціювати варіанти вираження різних значень слів, а саме іде протиставлення нових засвоєних одиниць уже наявним у мовленні дитини. На думку учених, це явище більш характерне для дітей дошкільного віку, однак дослідження К.Бюллера, Д.Слобина, Дж.Грина свідчать про те, що протягом навчання у школі, здобуття професійної освіти та засвоєння нових знань і вмінь мовленнєва система кожної людини видозмінюється циклічно [172, с. 256-261]. Оволодіваючи новими схемами і моделями висловлювань, вона проходить раніше зазначені стадії розвитку від накопичення і генералізації до диференціації нових і раніше засвоєних понять. Мовознавці Є.Єрофєєва та К.Пепелева цей процес прослідковували під час дослідження особливостей засвоєння людиною іноземних мов [190, с. 396-400].

Таким чином, науковцями було доведено, що слово як смисловий компонент мовлення формується поетапно. Зокрема, на першому етапі відбувається засвоєння вербальної форми, яка є ще спрощеною, але за допомогою якої дитина позначає велику кількість предметів. На другому етапі дитина засвоює повну форму слова, а його смисловий компонент уточнюється і конкретизується. На третьому етапі слово набуває узагальнюючого значення, а на четвертому переходить на рівень поняття у зв'язку зі засвоєнням відтінків значення. Така циклічність, починаючи з другого етапу, характерна для людей різних вікових категорій. Отож мовленнєва система людини не є сталою, а видозмінюється упродовж всього життя, а одним з основних способів її вдосконалення є протиставлення (диференціація) нових понять старим, уже засвоєним, що відповідає п'ятому етапу розвитку семантики слова.

А.Лаврентьєв, С.Цейтлін, характеризуючи оволодіння дитиною лексико-семантичною системою рідної мови, звертали увагу на закономірності накопичення та структуризації словника дитини [204; 205]. Протягом перших двох років життя лексичний запас дитини представляє собою невпорядкований набір окремих слів-сем. Далі формується система слів – «ситуативні поля» (лексеми), що відносяться до однієї ситуації. Видозмінюючи та вдосконалюючи свій словниковий запас, дитина до трьох-чотирьох років оволодіває граматичними категоріями (грамемами). До п'яти

років ситуативні поля лексем об'єднуються у тематичні групи. На наступному етапі розвитку словника у дитини формується здатність помічати найменші відмінності у звуковому наповненні слів (повернення до роботи з семами), що створює можливості до оволодіння синонімічними, антонімічними та іншими відносинами.

Отож послідовність оволодіння структурними одиницями семантичного поля проходить послідовно від сем до складових семем з подальшим уточненням, структуруванням та удосконаленням словника дитини.

Слово є об'єктом пізнання, предметом дослідження, і на різних вікових етапах розвитку людини воно спочатку формується як наслідок впливу безпосередніх відчуттів, що виникають під час дослідження предмета. Пізніше узагальнюється ряд однорідних предметів, поєднується багато різнорідних об'єктів, що відносяться до однієї категорії, і лише пізніше слово стає узагальнюючим поняттям. М. Кольцова зазначає, що онтогенез розвитку узагальнення словом «все більше і більше віддаляє дитину від конкретних чуттєвих образів і формує більш високий рівень абстрагування» [102, с. 145].

Дослідники (А.Гвоздєв, Д.Ельконін, О.Леонтєв, О.Ревуцька, Є.Соботович, О.Шахнарович, М.Шеремет та інші) зазначають, що основною рушійною силою розвитку мовлення дитини є семантика мови, і надають великого значення розширенню меж смислової сторони слова [7; 103; 219]. Дослідження Л. Виготського, Дж. Гріна, Д.Ельконіна, В. Лебединського, М. Лісіної, Д. Слобіна, Н. Уфимцевої свідчать про те, що формування семантичних структур та категорій семантичного поля напряду залежить від когнітивного розвитку дитини, її практичного життєвого досвіду [15; 210; 213].

У основі оволодіння семантикою лежить перш за все процес структуризації дійсності, здійснюваний дитиною під час її наочно-практичної діяльності. Виділивши семантичну категорію (елемент ситуації), дитина за допомогою дорослого встановлює прямий односторонній зв'язок між цією одиницею і її знаковим позначенням (звучанням відповідного слова). У більшості випадків такий пізнавальний досвід формується у дитини на першому році життя. У результаті цього у дитини розвивається вузьке, конкретне значення слова – його наочна співвіднесеність. Засвоївши найпростішу семантичну категорію і її словесне позначення, дитина відразу ж прагне узагальнити елементи ситуації, позначаючи одним словом безліч різнорідних предметів. У віці 1-1,5 років слова, засвоєні дитиною, починають уживатися категоріально, тобто позначають цілі класи однорідних предметів (Р.Браун, С.Брунер), що свідчить про засвоєння дитиною елементарної узагальнюючої функції слова. Цей етап узагальнення відповідає психічному віддзеркаленню дійсності на рівні зразків та еталонів (В.Сагатовський, Б.Єрмалаєв, Є.Артельєва, О.Шахнарович) [213, с. 185-220].

Далі значення слів або словосполучень засвоюється дитиною на основі розуміння контексту в цілому, тобто забезпечується певним обсягом імпресивного словника і практичних граматичних знань (засвоєння синтаксичних значень) та навичок. Не випадково цей стрибок у розвитку

словника співпадає із засвоєнням дитиною базових синтаксичних структур і морфологічним оформленням синтаксичних відношень слів у реченні та формується у межах 2,5-4 років. Розуміння різних контекстів на основі сформованих граматичних знань сприяє накопиченню і кумуляції значень знайомих слів, що призводить до засвоєння смислового різноманіття слова і, на його основі, узагальненого лексичного значення слова. Ця інтерпретація узгоджується з поглядами О.Леонтьєва і О.Шахнарович, згідно з якими генералізація значень сприяє виділенню інваріантного (постійного) значення і формуванню власне семантичного (категоріального) значення слова. На думку вчених, цей процес протікає у кожної дитини по-різному і залежить від багатьох чинників, але у середньому завершується до 4-річного віку [103; 213].

На основі засвоєння узагальненого значення слова формується надалі функціональне використання мовних знаків: звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок з предметом, або безпосередньо сприйнятою якістю предмета, або дією з ним. Слова починають використовуватися тільки як мовні знаки, тобто як умовні позначення для відображення змісту. У ході розвитку дитини, в міру систематизації її уявлення про навколишній світ, у процесі навчання відбувається впорядкування семантичних полів. Розвиток лексичної системності і на цій основі формування словесних понять відбувається до завершення старшого дошкільного віку (5,5-6,5 років) [4;145].

Таким чином, формування категорій семантичного поля напряму пов'язане з пізнавальною активністю дитини та рівнем розвитку її когнітивних здібностей, забезпечується певним рівнем оволодіння нею імпресивним мовленням і вдосконалюється внаслідок оволодіння дитиною лексичними та граматичними значеннями слів.

Послідовність розвитку (еволюція) семантичних полів досліджувалася протягом багатьох років такими вченими, як Н.Серебрякова, М.Лісіна, Є.Соботович [160; 198]. Зокрема, Н.Серебрякова, досліджуючи етапи організації семантичних полів, визначила, що до 1-2 років лексики ще не є цілісною системою, значення слова включається в значення словосполучень, велике місце займають синтагматичні асоціації [160, с. 98-101]. У 2-2,5 років починають засвоюватися смислові зв'язки слів, які відрізняються за семантикою, але мають ситуативний, образний зв'язок. Це виявляється у переважанні тематичних асоціацій, які спираються на певні образи. На цьому етапі має місце образний, мотивований характер зв'язків. Семантичне поле ще структурно не організоване, не оформлене. Після 3-4 років формуються поняття, процеси класифікації. Відбувається диференціація структури семантичного поля, переважають парадигматичні асоціації [160; 223].

Дослідження Є.Соботович довели, що формування семантичної структури слова забезпечується розумовими операціями з семантичними одиницями [94]. Спочатку іде структурування наочної ситуації і виділення у ній окремих елементів (семантичних одиниць), встановлюються зв'язки між цими смисловими одиницями і мовним способом їх позначення. Надалі порівнюються однорідні предмети і явища, що позначаються одним словом,

виділяються та узагальнюються їх загальні ознаки чи функції. Наступним етапом є встановлення системи смислових зв'язків (синтагматичних, парадигматичних та епідигматичних) даного слова з іншими словами, кумуляцією і узагальненням різних значень одного і того ж слова. А кінцевим етапом є практична класифікація слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальненості [99; 216].

Л.Калмикова, Н.Серебрякова, Є.Соботович та ін., вивчаючи вікові періоди оволодіння дитиною семантикою рідної мови, дослідили основні етапи оволодіння дітьми типами семантичних зв'язків [83;99; 216]. На першому етапі дитина спирається на чуттєве сприйняття навколишньої ситуації і у якості слів-реакцій переважають назви оточуючих предметів (собака – м'яч). Лексична система не сформована. Значення слова включається у значення словосполучень. У мовленні дитини можна діагностувати виникнення найпростіших прямих синтагматичних зв'язків (собака – гавкає). На другому етапі засвоюються смислові зв'язки слів, що значно відрізняються один від одного за семантичним значенням, але мають ситуативний, образний зв'язок. Це проявляється у переважанні тематичних асоціацій, які спираються на певні образи (уявлення): дім – дах, високо – дерево і т.д. Тут має місце мотивований образами характер зв'язків. Семантичне поле ще структурно не організоване і не оформлене. На цьому етапі діагностується виникнення найпростіших парадигматичних типів зв'язків. На третьому етапі формуються поняття, процеси класифікації. На зміну образним зв'язкам приходять зв'язки між словами семантично близькими, які відрізняються лише однією диференційною семантичною ознакою, що виявляється у переважанні парадигматичних типів зв'язків (дерево – береза, високо – низько). Відбувається диференціація структури семантичного поля, найбільш характерними відношеннями якого є групування і протиставлення.

Дослідження Н.Серебрякової, Е.Мягкова, Л.Калмикової [216] дали можливість виявити найбільш характерні синтагматичні та парадигматичні типи зв'язків (вербальних асоціацій), притаманні дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Науковці визначили, що вони формуються у дітей в певній послідовності. Спочатку дітям притаманні синтагматичні зв'язки, де слово-реакція і слово-стимул складають словосполучення, найчастіше узгоджене (жовтий – квітка). Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку притаманні декілька видів асоціацій. А саме, словотворчі асоціації, де слова-стимули і слова-реакції відносяться до різних частин мови (весело – веселий). Найчастіше асоціацією на прислівник є прикметник-іменник, тобто у якості реакцій використовуються слова, з яких утворене дане слово. Також їм притаманні асоціації граматичних форм одного й того ж слова. Найчастіше у якості слів-реакцій відтворюються форми множини (стіл – столи). Цей вид асоціацій найчастіше зустрічається у дітей, а у дорослих майже не зустрічається у зв'язку з тим, що дорослі не сприймають форми слова як окремі слова. Фонетичні асоціації виникають, коли слово-реакція

співзвучне слову-стимулу, але явних семантичних зв'язок між словами немає (качка – тачка).

Парадигматичні типи зв'язків прослідковуються у дітей молодшого шкільного віку та старшого дошкільного. Однак, протягом навчання у школі, як і у дорослому віці, володіння вищеозначеним типом зв'язку вдосконалюється. Зокрема, словотворчі асоціації, де слова-стимули і слова-реакції відносяться до однієї частини мови (заєць – зайчиха), характерні для дошкільного віку та значно рідше зустрічаються у дітей 8 років і старших. Семантичні асоціації складають великий відсоток всіх асоціацій дітей 5-8 років і відображають прагматичну, пов'язану з пізнавальним досвідом сторону значення слова. Вони можуть виражати відносини об'єкта та місця його знаходження (собака – буда); відносини предмета і дії, що здійснюється з предметом (посуд – мити); причиново-наслідкові відносини (сміливість – перемога); асоціації знаряддя дії і об'єкта, позначеного словом-стимулом (метелик – сачок); відносини ознаки і об'єкта, що володіє цією ознакою (жовтий – сонечко); відносини образу дії і предмета (весело – свято); асоціації за однією ознакою (метелик – птаха);

Вербальні асоціації, які виражають синонімічні та антонімічні відносини (сміливість – хоробрість), (високо – низько), частіше зустрічаються у мовленні дітей 7-8 років. Асоціації, які виражають відносини подібності (вибір одного з елементів групи, як, наприклад, назви кольорів (жовтий – червоний), домашніх тварин (собака – кішка), чисел натурального ряду (два – три)), характерні для дітей 7-9 років. Натомість, асоціації, які виражають родовидові відносини «вид – рід», частіше зустрічаються в учнів молодшого та середнього шкільного віку, ніж у дошкільників. Здебільшого, це пов'язано з недостатньою сформованістю у них процесів узагальнення. Також, для них характерне використання асоціації, які виражають відношення «ціле – частина» (будинок – дах).

Однак, найбільш характерними для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є випадкові асоціації, де між словом-стимулом і словом-реакцією відсутні як смислові і граматичні зв'язки, так і звукова подібність (швидко – груша). Дослідження Н.Серебрякової свідчать, що найчастіше у відповідь на слово-стимул діти називають предмети навколишнього середовища [167, с. 23-25]. Використання епідигматичних типів зв'язків у мовленні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку досліджене недостатньо. У дослідженнях Е.Мягкова окремо наголошується на тому, що емоційне значення слова є невід'ємним і повноправним компонентом структуризації дитячого словника, а культурно-етнічні чинники та соціальне оточення, у якому формується унікальна семантична система дитини, сприяє збільшенню використання як в активному, так і у пасивному мовленні епідигматичного типу зв'язку.

Таким чином, дослідження науковців свідчать про те, що у процесі мовленнєвого розвитку діти оволодівають різними типами семантичних зв'язків у певній послідовності. Розвиток лексичного запасу стимулює

використання синтагматичних зв'язків. Усвідомлення законів поєднуваності слів у висловлюваннях, зміни їх значення залежно від використання окремих форм слова чи смислорозрізнювальних морфем стимулює розвиток парадигматичних зв'язків. Розвиток епідигматичних зв'язків стимулюється через засвоєння культурно-етнічних та соціальних правил, що розвиваються від народження і протягом усього життя. Надалі всі зв'язки розвиваються паралельно та стимулюють розвиток один одного.

Дослідження В.Тарасової, А.Павлової стосовно формування семантичних ядер ґрунтувалися на визначенні валентності слів та визначенні найближчого кола слів, пов'язаних смыслом [139]. І.Вихованець, К.Городенська, Н.Іваницька, А.Загнітко, М.Мірченко, М.Плющ досліджуючи формування ядерних зв'язків у межах семантичного поля, визначили, що первинні ядерні зв'язки формуються у дітей 7-8-річного віку, однак, ці зв'язки несталі та можуть розпадатися за умови неможливості їх використання [38, с. 145-150].

1.3 Особливості розвитку та формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ

Дослідження останніх десятиліть у галузі загальної (Г.Люблінська, Н.Скрипченко) та корекційної педагогіки (В.Серебрякова, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет, А.Ястребова), психології (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зімня, Н.Менчинська, О.Шахнарович) та психолінгвістики (М.Камликова, О.Лурія, О.Леонт'єв) дають можливість по-новому розглядати закономірності розвитку семантичної складової мовлення та причини, що призводять до відставання у засвоєнні цієї ланки [38; 45; 69; 111; 126; 207]. Велика кількість праць як вітчизняних (Л.Андрусина, Л.Бартенева, Н.Гаврилова, Е.Данілавічюте, С.Конопляста, О.Ревуцька, Є.Соботович, В.Тарасун, Л.Трофименко, М.Шеремет, Н.Чередніченко та ін.), так і зарубіжних науковців (Т.Ахутіна, Ж.Глозман, Л.Салмінаєва, Ф.Сохін, В.Серебрякова, О.Шахнарович, А.Ястребова та ін.) присвячена проблемі формування у дітей із ТПМ вміння оперувати словами, сприймати, обробляти та використовувати у власному мовленні нову інформацію [7; 12; 15; 61; 67;].

Л.Трофименко, досліджуючи дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ, прийшла до висновку, що при засвоєнні лексичної системності й організації семантичних полів вони недостатньо оволодівають асоціативними реакціями [199, с. 46-47]. Їх асоціації ще не набувають понятійності, недостатньо сформований логічний характер встановлюваних між словами зв'язків. Даний факт перешкоджає засвоєнню наступних граматичних форм: числових форм іменників, дієслів, прикметників; відмінкових закінчень іменників і прикметників; особових форм дієслів; родових форм дієслів, прикметників; видових категорій дієслів тощо. Наявних мовленнєвих умінь у цієї категорії дітей не вистачає для повноцінного засвоєння ними явищ омонімії, синонімії, прямого і переносного значення слова. Значно утрудненими є мовленнєві

узагальнення та класифікація. Також результати її досліджень показали, що у нормі діти цього ж віку оволодівають цими вміннями без утруднень.

Говорячи про вікові особливості засвоєння семантичної складової дітьми з ТПМ, В.Тищенко звертає увагу на те, що у переважної більшості дошкільників із ТПМ молодшого і середнього дошкільного віку спостерігається відставання у формуванні способів засвоєння семантичних одиниць [189, с. 56-58]. А саме, збільшується час на засвоєння значень слів шляхом співвіднесення предметів, що сприймаються перцептивно, їхніх властивостей і якостей з їх словесним відображенням. Відстає у формуванні елементарна узагальнююча функція мовлення через недостатню увагу до мовлення оточуючих людей у ситуаціях, що сприймаються наочно. Майже на один рік пізніше, ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, формується система словесних зв'язків і відношень у свідомості дитини, що розвиваються на основі кумуляції й узагальнення різноманітних значень одного й того ж слова. Тільки на спеціально організованих корекційних заняттях діти засвоюють навичку практичної класифікації слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальненості.

Досліджуючи становлення семантичної ланки у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, Л.Бартенева, В.Лотарьова, Л.Федоренко [15; 67; 121] наголошують на прогалинах у оволодінні ними системою словозміни, розумінням значень числових і родових морфем та видочасових форм іменників, прикметників та дієслів, а також на вмінні використовувати означені морфєми у процесі породження мовленнєвих висловлювань. Вони дослідили, що причинами, які призводять до такого відставання, можуть бути як недостатній рівень розвитку довільної уваги дітей до мовленнєвих явищ загалом, так і недостатнє розрізнення семантичного значення слів, що відносяться до різних частин мови, та використання їх у власному мовленні. Діти недостатньо опановують парадигматичною системою значень відмінкових закінчень через недостатньо засвоєні суміжні значення морфологічних і синтаксичних категорій. На їхню думку, це і призводить до труднощів оволодіння семантичною складовою у період опанування розгорнутим усним і писемним мовленням.

В.Тарасун, вивчаючи дітей молодшого шкільного віку з ПМР, та Л.Андрусина – дітей дошкільного віку з ЗНМ, досліджували сукцесивно-симультанні операції як групи специфічних мовленнєвих механізмів, що забезпечують формування та функціонування мовної системи на всіх рівнях її організації (фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному), та виявили труднощі, з якими стикаються діти з ПМР цих вікових категорій [188]. Розуміння сукцесивних конструкцій утруднене тільки для дітей зі значним недорозвиненням лексико-граматичної ланки і виявляється у нерозумінні та неможливості самостійного використання фонетичної ідентичності (закінчення слів). Спостерігається скорочення (обмеження) семантичного значення слова, недостатня сформованість міжпредметних зв'язків, обмеження використання слова лише в ситуаціях, що

спираються на власний досвід. Причиною цих порушень науковці вважають недостатній об'єм короткочасної слухомовленнєвої пам'яті. Для дітей цієї категорії також характерне немотивоване розширення семантичного значення слова за рахунок фонетично близьких слів, наявність вербальних парафразій. У той же час, декодування симультанних синтаксичних конструкцій показало, що труднощі виникають лише на етапі самостійного зв'язного висловлювання і можуть бути пояснені недостатнім рівнем самоконтролю та розвитком уваги до власних висловлювань. Їх кількість значно зменшується при використанні зорової опори (недоліки смислової ідентифікації найкраще долаються використанням зорових стимулів, що накладаються на усне мовлення).

На думку Є.Соботович, В.Серебрякової, О.Шахнарович [213, с. 185-220], у всіх категорій дітей з ТПМ відхилення у засвоєнні семантичної структури слова носять системний характер. Тобто, наявне звуження смислової структури слова, несформованість різних типів його значень (синонімічних, антонімічних, переносних, безобразних, твірних та похідних). Їх дослідження довели, що у даній категорії дітей відмічається значно менший обсяг семантичних полів та більш низький (порівняно з нормою) рівень смислових зв'язків між словами, які організують ці поля. Недостатньо сформованим є узагальнення лексичного значення цілого ряду чи груп слів, що негативно відображається на умінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення у них спільної семантичної ознаки [197; 182; 204].

Таким чином, у віці від 3 до 5 років діти із нормальним мовленнєвим розвитком кількісно та якісно збагачують словник, засвоюють базові синтаксичні структури, оволодівають узагальнюючими та категоріальними значеннями слова, можуть самостійно визначити значення слова, орієнтуючись на контекст, та враховувати його загальний інваріантний смисл, починають засвоювати логічні зв'язки та оволодівають поняттями. Дослідження у галузі корекційної (спеціальної) педагогіки свідчать про те, що діти з ТПМ значно пізніше (у межах 1-1,5 років) засвоюють основні семантичні одиниці. У семантичних полях переважають синтагматичні зв'язки, діти приділяють мало уваги омонімічним та синонімічним відношенням слів, часто не розуміють їх переносного значення. Лише після 4 років, за умови надання логопедичної допомоги, вони починають засвоювати узагальнююче та контекстуальне значення слова, звертаючи увагу на граматичне і морфологічне оформлення своїх висловлювань. Певна кількість дітей з ТПМ відчуває труднощі з засвоєнням логічних зв'язків та недостатньо оволодіває поняттями у дошкільному віці і потребує корекції цього вміння протягом навчання у молодшій школі.

Дослідження рівня сформованості семантичної складової у дітей молодшого шкільного віку було предметом наукового пошуку Е.Данілавічюте, С.Коноплястої, І.Марченко, О.Ревуцької, Ю.Рібцун, В.Серебрякової, М.Шеремет, Н.Чередніченко, і А.Ястребової [94; 151; 167].

Зокрема, вивчення О.Ревуцькою і М.Шермет [221] причин виникнення лексико-семантичних, лексико-граматичних (парадигматичних), орфографічних (синтагматичних) та дериваційних (епідигматичних) помилок в усному мовленні та на письмі свідчить про те, що у дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ недорозвинутими є словотворчі вміння. Вони не завжди правильно розуміють значення морфем, не вміють виділяти їх в усному і писемному мовленні, не звертають уваги на зміну значення слова при використанні різних морфем. Однією з причин цих труднощів науковцями було виділено недостатнє розуміння семантики словотворчих засобів та обмежену увагу дитини до змістового наповнення слова. Також відзначалися труднощі розуміння значення слова, що обумовлювалися низькою обізнаністю чи не оволодінням лексичною наповненістю понять та термінів.

Е.Данілавічюте, досліджуючи причини порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, визначила, що при достатній сформованості парадигматичних явищ в усному мовленні, у дітей з ТПМ на письмі кількість фонетичних помилок все ще є значною [67]. Причиною труднощів перенесення вже засвоєної навички з усного мовлення у писемне науковець бачить неузгоджену діяльність мисленнєвих процесів та слухового контролю. Діти недостатньо приділяють увагу значенню почутого слова і, зорієнтувавшись на фонемний склад, користуються неправильним здогадом про значення почутого слова.

Дослідження А.Курбатової, В.Серебрякової, Н.Чередніченко, А.Ястребової, [94], що стосувалися формування графічної навички письма і проводились як у масових, так і у спеціальних школах для дітей з ТПМ, свідчать про те, що проблеми з перенесенням власних думок у письмову форму починаються ще на рівні задуму. Учням важко підібрати адекватні форми і мовленнєві засоби висловлювання. У результаті, їхні самостійні описи чи розповіді часто складаються з опису явища чи предмета лише за найбільш відомими ознаками.

Л.Спірова, а пізніше В.Смірнова і Д.Шабліко відмітили труднощі засвоєння дітьми конотативного (безпосереднього) та денотативного (пов'язаного з сенсорним та моторним сприйманням) значення слова, а також специфічні труднощі, з якими стикаються діти при відтворенні цих вражень засобами писемного мовлення [165; 167]. Вони виділили три групи дітей, у яких недоліки засвоєння семантичних полів слів пов'язані з наступними чинниками: у першій групі дітей – із недостатніми (уривчастими) уявленнями про конкретне значення слова і правила його написання; у другій – із недостатньо сформованими уявленнями про зміну значення слова, його морфологічну частину (труднощі слухового контролю та обмеженість пізнавального досвіду); у третій – труднощі виникнення пізнавального інтересу до засвоєння правил усного і писемного мовлення через низький рівень мовленнєвої активності (діти з I, I-II рівнем ЗНМ).

І.Марченко та Н.Чередніченко у писемному мовленні молодших школярів із ЗНМ виділили труднощі засвоєння варіативності значень слів та оволодіння парадигматичними зв'язками [94]. І.Марченко зазначає, що у дітей цієї категорії часто є недорозвинутою системна організація семантичних полів за різними ознаками, а саме – труднощі застосування логічних операцій класифікації, серіації, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Недостатньою є диференціація слів всередині семантичного поля, виділення ядра, периферії, встановлення парадигматичних зв'язків на основі протиставлення і аналогії. Наукові дослідження А.Курбатової свідчать про труднощі у формуванні синтагматичних зв'язків слова через неточне його використання у мовленнєвому потоці та недостатню увагу до зміни значення слова залежно від його місця у словосполученнях і реченнях [138].

Вивчення оволодіння дітьми з ТПМ математичними термінами, поняттями та операціями, розуміння ними текстів задач проводилося Н.Гавриловою, Л. Лісовою, В.Тарасун [52; 57; 184]. Результати вивчення цими науковцями засвоєння математичних категорій і понять молодшими школярами з ТПМ свідчать про те, що вони відчують значні труднощі ще на етапі структуризації наочної ситуації та позначення відповідними словами-поняттями і словами-термінами математичних відношень чи дій. Основне математичне поняття «склад числа» засвоюється до кінця 2 класу. Причиною, що призводить до такого відставання, був визначений системний недорозвиток базових пізнавальних процесів різного структурного типу. Для порівняння, у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком перші математичні узагальнення та найпростіші поняття формуються ще у середньому дошкільному віці, а до початку навчання у школі діти на практичному рівні оволодівають більшістю математичних навичок, розуміють і використовують у власному мовленні найпростіші математичні поняття, такі як «число», «цифра», «склад числа», «рахунок» та інші.

Таким чином, аналіз отриманих результатів говорить про повільніший темп засвоєння молодшими школярами з ТПМ, ніж у нормі, семантичної функції слова, її узагальнюючого лексичного значення, терміну, поняття, ситуативних об'єднань слів у семантичні поля за визначеними ознаками і їх зорового співвіднесення з характеристиками предметів, та формування категорій на основі понятійного співвіднесення слів-термінів та слів-понять. Отож, дослідження причин виникнення труднощів при засвоєнні семантичних полів слів у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ перш за все свідчить про недостатнє опанування ними змістовим наповненням слова. Виникають труднощі розуміння значення слова, що обумовлюються низьким рівнем оволодіння лексичною наповненістю понять та термінів. Недостатній розвиток аналізу і синтезу, за даними різних дослідників, на 1,5-2 роки відстрочує у часі оволодіння дітьми навичкою логічно мотивованого об'єднання слів у семантичні поля та їх чіткої структуризації.

1.4. Семантична складова у змісті навчальних програм загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з ТПМ

Особливості розвитку семантичної складової у дітей з ТПМ були предметом вивчення таких видатних психологів та психолінгвістів, як Л.Виготський, М.Жинкін, О.Леонтєв, В.Ковшиков, І.Синиця, А.Скрипченко, Т.Ушакова та ін. Результати дослідження впливу недорозвитку пізнавальних процесів на розвиток мовлення у дітей з ТПМ висвітлено у працях В.Бадера, М.Вашуленко, Т.Волковскої, О.Косякової, Т.Ладиженської, Н.Лазаренка, В.Митриясова, Н.Скрипченко, В.Тарасун, Г.Юсупової [33; 102; 187].

Психологічні дослідження В.Давидова, І.Синиці, А.Скрипченко свідчать про те, що розвиток мислинневих процесів у дітей молодшого шкільного віку з ПМР навіть на фоні активного вивчення у молодшій школі предметів живої і неживої природи не завжди сприяють накопиченню та збагаченню активного словника дітей термінами та узагальнюючими поняттями [123, с. 23-27]. Однак, спеціально організоване пізнавальне середовище у цей період стимулює активне осмислення і обдумане використання багатозначних слів, слів, що передають антонімічні, омонімічні та синонімічні відносини, і відставання у розвитку словника долається протягом навчання у 1-2 класі.

Дослідники І.Брокане, В.Воробйова, Р.Лалаєва, Н.Серебрякова, Є.Соботович та ін. зазначають, що процес виділення ядра (центру) і периферії семантичного поля у дітей з мовленнєвою патологією значно затримується [102; 167]. За результатами досліджень Р.Лалаєвої, він затримується на весь молодший дошкільний вік, а В.Воробйова і В.Косіцина дослідили, що за умови забезпечення корекційного навчання у підготовчому класі школи ТПМ, він затримується і до кінця 2 класу [164]. Цей факт підтверджується тим, що у дітей 6-8 років з ТПМ відбувається немовби паралельне збільшення синтагматичних і парадигматичних асоціацій, у той час як у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком у більшості випадків цей процес завершується до 6 років, а надалі відбувається різке збільшення парадигматичних асоціацій і значне зменшення синтагматичних.

Зокрема, Н.Серебрякова вказує на те, що у парадигматичних асоціаціях дітей з мовленнєвою патологією переважають відношення по аналогії, а відношення протиставлення та родовидові відношення зустрічаються рідко (15-17%) [102]. У дітей з нормальним мовленнєвим розвитком відношення протиставлення до 7 років становлять більшість усіх парадигматичних асоціацій (77-84%). У результаті проведених досліджень встановлено, що у дітей із ТПМ смислові зв'язки між словами мають різний характер. Більшість смислових зв'язків носять мотивований, ситуативний характер, рідше синтагматичний, ще менше – епідигматичний характер. Дослідники пов'язують цей факт з недостатнім розвитком пізнавальних процесів, виділяючи при цьому дві групи дітей. У першій групі недостатньо розвинутими є пам'ять та увага, особливо до протікання мовленнєвих явищ як

у власному, так і у чужому мовленні, а у другій групі дітей переважає неформованість операцій оволодіння умовисновками, здатністю логічно висловлюватись, підбираючи адекватні мовленнєві засоби.

Таким чином, у дітей із ЗНМ молодшого шкільного віку відзначається значно менший обсяг семантичних полів і більш низький рівень, у порівнянні з нормою, смислових зв'язків між словами. Ці зв'язки носять, в основному, ситуативний або синтагматичний характер, що в нормі більш характерно для дітей дошкільного віку. Можна зробити висновок про те, що у дітей із ТПМ молодшого шкільного віку відзначається затримка у формуванні лексичної системності, пізня організація семантичних полів у порівнянні з тим, як вони формуються у нормі. Усе вищезазначене свідчить про недостатнє засвоєння молодшими школярами з ТПМ семантичної структури слова – його узагальнюючого лексичного значення, понятійної співвіднесеності, лексичної системності та обмеження смислових зв'язків між словами.

Предметом вивчення В.Мітріасової, Є.Соботович, О.Шахнарвич, З.Юсупової було засвоєння граматичної будови рідної мови дитиною з ТПМ (ЗНМ) [64; 67; 213]. Вони визначили, що передумовою ефективного формування граматичної системи мовлення є орієнтування на звукову форму слова в цілому та на окремі фонематичні знаки зокрема. В основі цього процесу лежить складний багаторівневий механізм, описаний у дослідженнях П.Волковського та С.Лазаренка, В.Орфінської [150; 167]. Вони виявили, що для створення повноцінних граматичних уявлень діти з ТПМ спочатку порівнюють слова та їх значення, потім виділяють звукокомплекси, які несуть це значення; узагальнюють їх, утворюють на цій основі за аналогією слова та словоформи – різні чи споріднені за значенням. На останньому етапі розвивається контроль за відповідністю нових слів контекстуальному і загальному значенню.

З позиції психолінгвістики З.Юсупова і М.Ладиженська пропонують виділити два періоди організації «синтагматичної і парадигматичної граматики» у мовленні дітей з ТПМ [64; 223]. Спочатку вони оволодівають лексичним синтаксисом, а вже на достатньо сформованій лексичній синтаксис нашаровується система граматичних правил. Однак, якщо у нормі діти оволодівають цими вміннями на інтуїтивному рівні ще в середньому дошкільному віці, а в молодшому шкільному віці (1-2 клас) переносять їх на писемне мовлення, то діти з ТПМ продовжують працювати над формуванням цих умінь у молодшій школі, а за дослідженнями З.Юсупової, ще й у середньому шкільному віці [223]. У працях В.Ревуцької, Н.Серебрякової, Ф.Сохіна, В.Тарасун, Т.Ушакової, М. Шеремет та ін. експериментально доведено: тільки на основі абстрагування й генералізації мовних узагальнень відбувається оволодіння семантичними явищами дітьми з ТПМ через засвоєння ролі словотвірних елементів [188; 196; 221]. Дослідження К.Лівшиц, Є.Соботович та ін. довели, що діти з ТПМ у певній послідовності оволодівають семантичною складовою. У період «парадигматичної граматики» недостатня увага звертається на звукову форму слова, надалі –

відбувається орієнтація на його звукове оформлення. Якщо у нормі дозрівання цих процесів завершується до 5-6 років і служить одним із показників готовності до засвоєння програмового матеріалу загальноосвітніх шкіл, то у дітей з ТПМ розвиток цих процесів розтягується на весь молодший шкільний вік [175, с. 12-15].

Дослідження Н.Гавриловою, Р.Левіною, В.Тищенком оволодіння дітьми з ТПМ фонологічною складовою рідної мови свідчать про те, що спочатку ними усвідомлюються загальні звукові характеристики слова без урахування їх фонематичного складу, і лише наприкінці 6-7 року життя ці діти починають виділяти на практичному рівні окремі фонематичні ознаки [52, с. 120-121]..

Період оволодіння дитиною з ТПМ парадигматичною системою мовлення, на думку Є.Соботович, В.Тищенка та ін., характеризується орієнтуванням на звукову форму слова, у результаті якої дитина виділяє певний звукокомплекс як константний у різних словах. Поєднання звукокомплексу з предметною дійсністю, зі змістом, встановлення тісного зв'язку звукокомплексу зі значенням, перенесення його на різні слова та генералізація цього явища – результат усвідомленого регулярного вживання за обраними моделями тієї або іншої морфеми. У дітей із нормальним мовленнєвим розвитком ці вміння формуються ще у середньому дошкільному віці, а у дітей з ТПМ – після 6-7 років. Оволодіння дитиною з ТПМ набором найбільш вживаних мовних засобів та їх значеннями (семами і семемами) вивчалися Л.Андрусішиною, Р.Лалаєвою, В. Логіною, Л.Спіровою та ін. Для визначення семантики слів, що засвоюються дитиною чи формуються нею самостійно, у пам'яті повинні зберігатися відповідні «сполучні схеми», моделі-типи (стереотипи), тому що похідне слово розпізнається і конструюється не як проста послідовність морфем, а як певний комплекс, у якому морфеми не тільки розташовані одна за одною, а й взаємодіють, утворюючи семантичне поле [120; 264]. Формування ж зв'язку між знаковою формою морфеми і її значенням відбувається у процесі складання слів у системи парадигм за звучанням і значенням, виявлення дитиною граматичної змінюваності слів і усвідомлення на цій підставі предметного і граматичного значення форм. Результати досліджень В. Логіної свідчать про те, що для дітей з ТПМ дуже важливим є активне використання семантичних зв'язків та спеціально організовані умови для оволодіння мовленнєвими явищами. Тільки постійно оперуючи знаками – актуалізуючи їх у пам'яті, конструюючи нові моделі слів та словосполучень, роблячи перестановки та виконуючи дії за аналогією, – вони опановують одну з основних властивостей семантичного поля – здатність до генералізації мовленнєвих явищ.

Дослідження Т.Ушакової свідчать про те, що зв'язки між словами у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком можуть формуватися на логічному, практичному, мовленнєвому, емоційному чи мнемічному рівнях і зберігатися у досвіді дитини у вигляді інтегративних систем, здатних до трансформації та генералізації вже до початку шкільного навчання. У дітей з ТПМ ці рівні

функціонують окремо [243; 245]. Спочатку формується здатність на емоційному (інтуїтивному) рівні відтворювати раніше почуті зразки поєднань слів (3-4 роки). У цей же час вибудовується і здатність самостійно будувати найпростіші висловлювання, приймаючи рішення про значення слова на практичному рівні. І лише під час навчання у молодшій школі на перший план виходять мнемічні та мовленнєві рівні організації слів. Логічний рівень формування семантичних зв'язків, за дослідженнями С.Алмаєва, Л.Андрусішиної та Е.Соколова, розвивається ще й у середньому шкільному віці [6, с. 22].

Вивчення С.Лебедевою, І.Марченко, К.Іустіновою учнів 3-4 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з ТПМ показало, що формування повноцінних мовленнєвих навичок молодших школярів, збагачення їхнього словникового запасу і на його основі розширення і структуризація семантичних полів здійснюється за умов активного розвитку когнітивних процесів. К. Іустінова говорить про «семантичну свідомість», а С.Лебедева – про «семантичне усвідомлення» як рушійні сили подальшого мовленнєвого розвитку дітей з ТПМ [119, с 47-50]. Характеризуючи причини, що призводять до сповільнення у формуванні «семантичної свідомості», дослідники відзначають низький рівень розвитку процесів логічної структуризації отриманої інформації, недостатнє усвідомлення причиново-наслідкової зумовленості використання граматичних категорій і загальних правил побудови висловлювання. Доводячи роль «семантичного усвідомлення» у процесі визначення значення окремого слова чи поєднання слів, науковці відзначають низький рівень розвитку аналітичних здібностей, обмеженість уявлень про варіативність значення та його відтінки.

Т.Ахутіна, Н.Пилаєва, І.Копиленко, В.Смірнова стверджують, що розвиток семантичної системи у дітей з ТПМ здійснюється при безпосередньому чуттєвому сприйнятті або опосередкованим шляхом, тобто за словесним описом окремих предметів або явищ протягом молодшого шкільного віку [13, с. 145-147]. Наслідком опанування знань про оточуючий світ є формування семантичних полів, що організуються за принципом чіткої співвіднесеності досліджуваної ситуації зі словами із урахуванням міжпредметних зв'язків. Результати досліджень свідчать про те, що досягнути цього можливо тільки спеціально організувавши ситуацію засвоєння нового досвіду через надання дитині елементів чи зразків використання мовленнєвих засобів та створення ситуації їх частого використання. У 67-70% дітей такі вміння формуються наприкінці 3-4 класу, а в інших випадках залишаються недоступними і надалі. Т. Ахутіна, вивчаючи учнів 4-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з ТПМ, визначила, що до середини навчального року діти оволодівають семантичною системою у вигляді семантичних уявлень, понять (узагальнених знань, що є чітко структурованими і сприймаються дитиною або знаходять відклик у її свідомості), чітко визначених відчуттів, зорових чи слухових образів та цілісних семантичних систем, що акумулюють життєвий досвід людини. Якщо

порівняти з дітьми, що засвоюють мовленнєву систему відповідно до віку, то відставання складає 1,5-2 роки.

Таким чином, аналіз наукових джерел виявив, що окремі особливості формування семантичних полів у дітей з ТПМ досліджувалися у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, проте у дітей середнього шкільного віку ці особливості не було виявлено. Довгий час вважалося, що до середнього шкільного віку семантичні поля у дітей з ТПМ уже сформувалися достатньо і значних відмінностей від норми не мають. Проте, ряд науковців вважають, що у дітей середнього шкільного віку з ТПМ ще залишаються неточності у вживанні термінів і понять. Ці труднощі пов'язують з недостатньою сформованістю семантичної системи зв'язків. Таким чином, ми вважаємо, що ця категорія дітей потребує подальшого дослідження з метою визначення причин недорозвитку і корекції цих труднощів.

Семантичні поля слів це структуровані групи лексем, граем, сем та семем, об'єднаних за певним смисловим чи ситуативним принципом у яких виділяють ядро та периферію. Між усіма компонентами семантичного поля формуються зв'язки, які умовно поділяють на три групи: парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні. Семантичні поля це структура яка постійно змінюється за рахунок використання таких властивостей як структуризація, трансляція, трансформація та реполяризація.

Формування кожного з компонентів семантичних полів та зв'язків певного типу забезпечується як участю різних відділів кори головного мозку так і соціальним впливом на особистість (індивіда). Вони доповнюють один одного та взаємопроникають.

Семантичні одиниці – складові семантичного поля, такі як семи, семемі, лексеми та граеми – у мовленні дитини з'являються поетапно. Зокрема, до 1-1,5 років засвоюються семи неповної форми, які є ще спрощеними, але за допомогою них дитина позначає велику кількість предметів. У віці 2-3 років засвоюється найпростіша лексема, смисловий компонент якої в цей період уточнюється і конкретизується. У 3-4 роки слово набуває найпростішого узагальнюючого та диференційованого значення, відбувається перехід до засвоєння понять, якими діти починають користуватися у молодшому шкільному віці. Мовленнєве опосередкування суджень та умовисновків вказує на засвоєння категоріального значення слова, а опанування спеціальними (професійними) термінами та поняттями продовжується під час навчання у вузах та професійній діяльності. Таким чином, мовленнєва система людини не є сталою, а видозмінюється упродовж усього життя, і одним з основних способів її вдосконалення є протиставлення (диференціація) нових понять старим, усвідомлення їх нового значення.

Семантичні зв'язки, що виникають між словами, також проходять довгий шлях еволюційного розвитку. Відомо, що найпростіші синтагматичні зв'язки виникають до 3 років, а у 3-3,5 роки дитина опановує тематичні асоціації, що стає підґрунтям виникнення найпростіших парадигматичних зв'язків. У віці 4-6 років у мовленні дітей наявні як синтагматичні, так і парадигматичні типи зв'язків. Недостатньо вивченими у дітей з нормальним

мовленнєвим розвитком є епідигматичні зв'язки, і хоча дослідники одноголосно стверджують, що емоційне значення слова є невід'ємною складовою формування його загального значення, та вікові особливості розвитку цих зв'язків були вивчені науковцями недостатньо повно. Більша частина інформації стосується дослідження використання цих зв'язків дорослими та людьми різних національностей та етнічних груп.

Перші ознаки організації чи структуризації семантичних полів можливо діагностувати лише після 2-2,5 років. При цьому спочатку семантичне ядро самостійно не виділяється, а периферія часто складається з ситуативних та випадкових зв'язків між словами. Лише у віці 3-4 років починається структуризація семантичного поля та виділення з нього окремих одиниць, а у віці 4-5 років виділяють невелике семантичне ядро з досить великою периферією. У віці 5-6 років вже можливо чітко відділити семантичне ядро та його периферію, які представлені різними частинами мови і поєднані між собою різними типами зв'язків. Процеси структуризації та трансформації семантичних полів продовжуються у молодшому шкільному віці, а їх вдосконалення йде впродовж усього життя людини. Можливості до самостійної реполяризації семантичних полів діагностуються в учнів молодшого шкільного віку, однак рівень оволодіння ними у дітей з типовим розвитком часто є різним і до деякої міри залежить як від інтелектуальних здібностей дитини так і від наявності значного мовленнєвого досвіду.

Оволодіння дітьми з ТПМ різних вікових категорій семантичними полями відбувається за такими ж закономірностями, що і у дітей з типовим розвитком, проте з відставанням у 1-2 роки. У молодшому дошкільному віці це призводить до повільнішого засвоєння лексичного значення основних морфем та утруднення порівняння і виділення у словах схожих семантичних ознак. У середньому дошкільному віці для дітей характерні невеликі за обсягом семантичні поля та вузько ситуативні зв'язки між ядрами та периферією, що в основному представлені парадигматичними типами зв'язків. У старшому дошкільному віці семантичні поля стають більш структурованими, однак ядра семантичних полів все ще залишаються досить великими, а переважання емоційних та образно мотивованих парадигматичних зв'язків сповільнює темп засвоєння інваріантного та узагальнюючого значення слова.

У дітей молодшого шкільного віку з ТПМ діагностують неточності у розумінні та вживанні термінів і понять, а проблеми з логікою побудови власних висловлювань на усному та письмовому рівнях супроводжують їх і у середньому шкільному віці. Здебільшого, учні оволодівають вмінням структуризувати свої семантичні поля та транслювати свої думки за допомогою засвоєних мовленнєвих засобів. Трансформаційні та реполяризаційні властивості семантичних полів в учнів з ТПМ як молодшого так і середнього шкільного віку частково сформовані або не сформовані. Спеціально особливості розвитку та формування семантичних полів слів як цілісної структури не вивчалися, що і визначило вибір нами цієї теми дослідження.

РОЗДІЛ II.

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ З ТПМ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методи дослідження семантичних полів слів у дітей з типовим розвитком і тяжкими порушеннями мовлення

Дослідниками у галузі лінгвістики, психолінгвістики та нейропсихології були запропоновані різні методи вивчення семантичних полів слів. У дослідженнях мовознавців та лінгвістів використовується кількісна та якісна характеристика лексичного та граматичного складу висловлювань. Зокрема, це описовий метод та метод контекстуального і дистрибутивного аналізу, статистичний та дистрибутивно-статистичний аналіз. За їх допомогою підраховується частота поєднань самостійних та службових частин мови при складанні опису чи розповіді про окремий предмет, явище або подію. Методи, що використовуються для якісної характеристики семантичних зв'язків, визначають відносини, способи поєднання, характеризують взаємодію компонентів семантичного поля на фонологічному, морфологічному, словотворчому, лексичному та синтаксичному рівнях і представлені зв'язками парадигматичного, синтагматичного та епідигматичного типів. Обґрунтування та опис методів зустрічаються у працях М.Звягинцева, А.Шайкевича, В.Порцига, В.Московічуте та інших науковців [259, 264, 277].

Описовий метод – один із найбільш поширених у науковій практиці, що вивчає факти, предмети і явища мовного оточення людини. З його допомогою можна отримати як кількісну, так і якісну характеристику мовленнєвих явищ. До того ж, він служить підставою для подальшого застосування у дослідженнях інших методів [264].

Основними компонентами описового методу є спостереження, узагальнення, інтерпретація та класифікація отриманих результатів для якомога точнішого опису всіх мовленнєвих явищ і взаємодій. Його часто використовують для кількісної інтерпретації висловлювань (яка кількість іменників, дієслів та інших частин мови була використана у розповіді).

Описовий метод часто використовується для тлумачення значення як окремо взятого слова, так і найбільш поширених прикладів його використання. Парадигматичний аспект значення слова розглядається за допомогою синонімів, антонімів, гіпонімів, слів тієї ж тематичної групи, до якої входить обумовлена лексема. Синтагматичний аспект значення реалізується у вигляді типових словосполучень, що містяться в словниковій статті. Епідигматичний аспект значення розкривається у цитатах із класичних творів найбільш видатних представників даної мови. Особливо часто мовознавці досліджують джерело значення окремого слова чи його похідних, розкриваючи і описуючи денотативний (ситуативний) і сигніфікативний (загальне – словникове значення) аспекти значення.

Метод контекстуального аналізу відноситься до якісних методів дослідження і застосовується для вивчення дітей і дорослих (В.Порциг, О.Духачек, Е.Оксалар, К.Ройнінг та ін.) [114, 259, 277]. Цей метод заснований на необхідності вивчення слів у їх відношеннях з іншими словами в тексті. Семантичні явища вивчаються за допомогою порівняння, як правило, разом з формою вираження. У наукових працях посилання на цей метод зустрічаються досить часто. Це обумовлюється тим, що у процесі дослідження є можливість розгляду значення кожного окремого слова та досить легко прослідкувати його модифікації у залежності від місця у тексті, його ключової чи допоміжної ролі, відношення об'єктів чи суб'єктів висловлювання та частоти їх використання. На думку В.Звягнцева, особливої актуальності цей метод набуває при вивченні слів іншомовного походження, узагальнюючих термінів та слів-понять.

У лінгвістиці та психолінгвістиці часто застосовують також **метод дистрибутивного аналізу**, який ґрунтується на вивченні сукупності оточуючих факторів, у яких елемент може зустрічатися, і їх протиставлення до умов, у яких він зустрічатися не може чи трапляється у край рідко [121, 261]. Цей метод передбачає кількісний аналіз слів у тексті і дає можливість визначити семантичне ядро (найбільш часто вживані слова з повторюваними зв'язками) і периферію семантичного поля. Цей метод є найбільш інформативним при дослідженні великих текстів, і чим більшою є кількість слів у тексті, тим надійнішими будуть результати.

Зміни та модифікації, внесені до застосування цього методу В.Сомерсом, дають можливість з його допомогою досліджувати і якісні зміни у словнику дітей та дорослих різних вікових категорій і сфер професійної діяльності.

А.Шайкевич розглядає **дистрибутивно-статистичний аналіз** у семантиці в цілому і конкретно у лексичній семантиці. Дистрибутивно-статистичний аналіз спрямований на кількісний опис мовних явищ, спирається лише на розподіл (дистрибуцію) заданих елементів у тексті. Мовознавці використовують цей метод з метою аналізу та формального опису як складових мови в цілому, так і окремих мовленнєвих систем. У дистрибутивно-статистичному аналізі результати оформляються у вигляді таблиць або карт. Семантичні карти зберігають індивідуальність відповідних текстів та передбачають відсів випадковостей [121]. Із допомогою дистрибутивно-статистичного аналізу можна дослідити перерозподіл семантичних центрів під час перебудови семантичних полів, збільшення та зменшення напруги всередині поля.

Метод компонентного аналізу розроблено М. Трубецьким під час вивчення фонем, і в силу своєї ефективності та універсальності він поширився на дослідження граматичних, а потім і лексичних значень [277].

Сутність і призначення методу компонентного аналізу зводиться до того, що в сукупності досліджуваних мовних одиниць виділяються ті ознаки, за допомогою яких одні одиниці різняться між собою, інші, навпаки,

об'єднуються в групи або класи. Інакше кажучи, опис фактів здійснюється набором ознак, що входять до їх плану змісту.

У наукових дослідженнях М.Логінова, Н.Крупіциної зроблена спроба з використанням цього методу дослідити якісні властивості окремих морфологічних частин слова та показати кількість використаних морфологічних компонентів на вибірці текстів, що складаються з 3-4 речень і написані у різних стилях [264, 277]. Цей метод дозволяє оцінити вплив на зміст повідомлення як диференційних, так і інтегративних ознак кожного слова на матеріалі протиставлення чи об'єднання окремих ознак.

На матеріалі слів-понять метод компонентного аналізу вперше застосований Р.Мошак для опису узагальнюючої категорії. Дослідження Р.Якобсона свідчать про те, що такі мовні одиниці, як слова, можуть досліджуватися за допомогою компонентного аналізу окремо і лексичними групами [160, 277]. Опис лексичних груп будується шляхом виділення у змісті компонентів, за допомогою яких одні слова в групі диференціюються між собою, інші – ототожнюються. Опис значень окремих слів ґрунтується на прихованому протиставленні їх іншим словами, у результаті чого виділяється ціла сукупність семантичних компонентів (значень).

Статистичний метод використав В.Московічуте при описі поля кольороутворення [259]. Визначення зв'язку між двома словами (прикметниками) проводилося дослідником шляхом виконання ряду обчислень: підраховувалася ймовірність утворення кожного прикметника кольору, математична ймовірність виникнення у мовленні суб'єкта кожного прикметника кольору з кожним іменником і т.д., і, нарешті, вираховувався коефіцієнт кореляції кожної пари прикметників кольору.

Статистичний метод дав можливість кількісно вимірювати відстані між словами одного і того ж семантичного поля. Звідси випливає, що даний метод може дати результати більш об'єктивні, надійні, ніж результати, одержувані інтуїтивно. Незважаючи на всі переваги статистичного методу, вивчення семантичного поля з його допомогою представляє собою трудомісткий процес, і це утруднює більш широке застосування даного методу в дослідженнях семантичних полів.

Велика кількість методів, що застосовуються для кількісної та якісної характеристики семантичних полів, дає можливість якомога повніше дослідити місце кожного конкретного слова у повідомленні, його зв'язок з іншими словами, зміну значення слова відповідно до його місця в тексті та морфологічних компонентів, через які воно пов'язане з іншими словами. Кількісний підрахунок частоти використання кожного слова та його словоформ у передачі інформації дає можливість точніше визначити його значення (конкретне, ситуативно зумовлене, визначене у тлумачних, етимологічних та семасіологічних словниках).

Однак, ці методи не дають уявлення про відношення мовця до ситуації, зміну значення слова при його використанні різними носіями мовлення, різними етнічними групами та у різних ситуаціях.

Для всебічного вивчення семантичних полів слів доцільно поєднувати мовознавчі методи з психолінгвістичними, до яких останнім часом виявляють значний інтерес як мовознавці, так і корекційні педагоги, психологи та психолінгвісти. Суть полягає в тому, що з їх допомогою передбачається обробка й аналіз тих мовних фактів, які можна отримати від носіїв мови, у результаті спеціально організованих експериментів.

О.Виноградова, Д.Калмикова, О.Лурія, Ч.Осгуд проводили дослідження мовленнєвої системи за допомогою психолінгвістичних методів [47, 92]. Застосовуючи різні підходи до вирішення поставлених завдань, вони використовували фізіологічні та психологічні реакції організму людини на словесні подразники, вивчали типи їх поєднань, кількісні характеристики, використання різних типів семантичних зв'язків, межі між семантичними групами слів, їх ядрами та периферіями.

За допомогою цих методів розкриваються логічні, послідовні зв'язки між сутністю і явищем, статистичні, сталі та нежорсткі зв'язки між формою вираження і сутністю явища. Досліджуючи семантичне поле, науковці протягом уже майже двох століть вдосконалюють критерії аналізу мовленнєвих явищ з метою встановлення системного характеру парадигматичних, синтагматичних та епідигматичних зв'язків слів.

Психолінгвістичні методи вивчення семантики неоднорідні. Усю безліч їх різновидів можна об'єднати у два основних типи: дослідження фізіологічних реакцій організму людини у процесі його мовленнєвої діяльності (відтворення або сприймання) і аналіз мовних реакцій і оцінок мовних явищ досліджуваними при впливі на них довільних або цілеспрямованих мовних стимулів.

Сутність першого типу методів зводиться до того, що фахівці розкривають смислові зв'язки між мовними одиницями за допомогою реєстрації змін фізіологічних реакцій людського організму на ті чи інші мовні стимули, пропоновані піддослідним (зміна частоти пульсу, розширення зіниць, судинні реакції шкіри та ін.). У результаті об'єктивного спостереження за реакціями організму у відповідь на запропоновані людині слова-стимули розкривається системний характер лексики з семантичної точки зору, принцип її організації в людській свідомості та ін. Одна з таких методик розроблена О. Лурією [206]. У випробуваного виробляється фізіологічна реакція на певне слово, семантичні зв'язки якого з іншими словами потрібно встановити: спочатку людині повідомляється слово, а його наступне звучання супроводжується подразненням шкіри випробуваного слабким електричним струмом. У результаті повторення цієї процедури, у досліджуваного при подальшому сприйманні даного слова реєструється за допомогою спеціальних приладів розширення шкірних судин і без супроводу слова електричним струмом. Потім випробуваному пред'являються інші слова, що тематично пов'язані з розглянутим, або слова, семантичні зв'язки яких зі словом-стимулом потрібно встановити. При цьому виявляється, що семантично пов'язані з заданим словом лексичні одиниці також викликають розширення

шкірних судин випробуваного, причому чим сильніший семантичний зв'язок вихідного слова з іншим словом, тим виразніша реакція. Ця обставина дозволяє визначити ступінь смислового зв'язку слів, що допомагає, у свою чергу, розкривати семантичну структуру лексичної групи. Слова, не пов'язані за змістом зі словом-стимулом, подібної фізіологічної реакції у випробуваного не викликають.

Організація експериментів, аналогічних описуваному, являє собою складну процедуру, що вимагає спеціальної підготовки як з боку дослідників, так і з боку випробовуваних, використання технічних засобів, клінічних умов проведення дослідів і т.д., що, по-перше, не сприяє широкому поширенню подібних прийомів, і по-друге, оскільки ці умови є штучно створеними, вони не відображають реальної картини взаємодії слів. Тому мовознавці вважають за краще використовувати психолінгвістичні методи іншого типу, зокрема аналіз асоціацій у випробуваного зі словами-стимулами.

Психолінгвістичні методи, засновані на аналізі словесних асоціацій випробовуваних, відносяться до асоціативних експериментів, серед яких розрізняють два види: вільні і спрямовані. При вільному асоціативному експерименті досліджувані дають відповіді залежно від установки і мети дослідження на слово-стимул або одним першим словом, що прийшло на думку, або ж цілим рядом слів, що спливають в їхній свідомості протягом певного відрізка часу (часто однієї хвилини). Відповіді піддослідних реєструються, обробляються і зводяться до переліку, де, як правило, розташовуються по частоті, тобто чим частішими є реакції певними словами, тим ближче вони поміщаються до слова-стимулу (отже, є складовими його семантичного ядра). Усі виявлені в результаті експериментів лексичні одиниці, пов'язані у свідомості досліджуваних зі словом-стимулом, утворюють асоціативне поле, потужність якого визначається кількістю елементів, що входять до його складу. Семантичний характер зв'язку цих слів зі словом-стимулом може бути найрізноманітнішим (синтагматичним, парадигматичним чи епідигматичним).

Спрямований асоціативний експеримент застосовується для отримання на слово-стимул певних семантичних зв'язків (синонімічних, антонімічних, фразеологічних і т.д.). Результати експерименту обробляються і, залежно від його мети, дослідник визначає ланцюжок асоціацій до заданого слова. Сила семантичних зв'язків визначається у цих випадках частотою поєднання слів-реакцій зі словами-стимулами: чим частіше зустрічаються слова, тим сильніший між ними семантичний зв'язок.

За допомогою асоціацій визначається також семантичний обсяг слів. Чим більше асоціацій викликає дане слово, тим більшою вважається його смислова наповненість. Дослідження у цій галузі проводилися як вітчизняними, так і американськими психологами та психолінгвістами (Т.Ахутіна, М.Пилаєва, Г.Норд, Л.Оусон) [160].

У 80-90-х роках минулого століття Ч.Осгуд представив психолінгвістичну методику, пов'язану з вимірюванням значень за допомогою так званого семантичного диференціала [92, с. 76-77]. У цьому експерименті випробувані повинні оцінювати значення слів за спеціально побудованими шкалами з антонімічними осями типу «хороший – поганий», «сильний – слабкий», «великий – маленький» та ін. Після статистичної обробки оцінок випробовуваних виводяться середні показники, якими і характеризується значення розглянутого слова. Облік цих показників дозволяє обчислювати відстані між значеннями слів і їх місцем стосовно один одного на схематичному зображенні семантичного простору словника.

Цей метод дослідження на практиці був апробований О. Клименко та М. Клименко [264]. Вони вивчали впорядкування лексичної системи семантичними зв'язками асоціативного типу. О. Лурія, В. Петренко [133; 171] використали цей метод для вивчення динамічного характеру лексичної системи, її індивідуальної та національної своєрідності. Використовують його також і для вивчення семантичних зв'язків між словами, інтенсивності реалізації, регулярності їх використання.

Останнім часом досить часто для обробки кількісних і якісних характеристик семантичного поля використовують сегментарні колові та ступінчасті діаграми.

Для аналізу лексичних значень застосовуються не тільки асоціативні експерименти, а й інші педагогічні та психологічні методики. Наприклад, випробовуваним пропонується вкласти у речення з пропущеним членом відсутнє слово (зазвичай вставляються слова, пов'язані між собою за значенням, що дає можливість виявити смислову спільність використовуваних піддослідними слів), замінити одне слово в реченні іншим, визначити по контексту значення незнайомого або спеціально вигаданого слова (квасіслово), знайти внутрішню форму слова, дати запропонованому символу або малюнку найменування, визначити запропоноване слово прикметником і т.д.

Не дивлячись на різноманіття методів дослідження семантичних полів слів, їх різновиди та модифікації все ж у більшості є вузько направленими. Вони дають кількісну або якісну характеристику окремих мовленнєвих явищ, а під час їх використання дуже важко уникнути суб'єктивних факторів зовнішнього та внутрішнього впливу. Для створення повноцінного уявлення про механізми, які задіяні у формуванні семантичних полів, на нашу думку, доцільно поєднати у діагностичній методиці кілька методів, що дозволять дати їм кількісну та якісну характеристику, прослідкувати основні тенденції взаємодії різних семантичних полів, їх взаємопроникнення.

Отож, відповідно до мети нашого дослідження та з урахуванням вікових нормативів розвитку дітей з ТПМ, для вивчення семантичних полів слів були використані описовий, компонентний, кластерний та дистрибутивно-статистичний методи.

2.2. Методика дослідження семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ

У основу методики дослідження семантичних полів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ нами було покладено методичні розробки, що стосувалися формування лексико-граматичних конструкцій у дітей та дорослих з типовим розвитком та системними порушеннями мовлення В.Абрамової, В.Беляніна, М.Виноградової, О.Лурії, В.Симерницької, Л.Трофименко, О.Ушакової, Н.Холмської, Л.Цветкової та інших науковців[19; 206; 254; 256]. Використаний як друкований, так і малюнковий матеріал, що забезпечив полісенсорну основу сприймання і обробки діагностичного матеріалу. Завдання структурували за ступенем важкості та відповідності вимогам до засвоєння знань з рідної мови та інших дисциплін інваріативної частини програми для дітей з ТПМ 5-7 класів, авторами та укладачами якої є М.Шеремет, В.Тищенко, В.Тарсун та ін[179].

Розроблена методика включила два блоки, у кожному з яких запропоновано по десять завдань: 1) для визначення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками; 2) для вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами.

Зокрема, у **першому діагностичному блоці** пропонуються такі завдання: «Складання розповідей за картинками», «Складання розповідей за нечіткими зображеннями», «Пояснення призначення предмета чи наслідку дії», «Пояснення зв'язку між словами», «Відгадування слів за описом», «Складання речень чи розповідей за запропонованими зразками», «Відновлення деформованих текстів», «Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом», «Продовження ряду з визначеною основою для класифікації», «Продовження думки чи спростування суджень».

Стимульний матеріал, зміст завдань був підібраним та систематизованим з урахуванням ступеня складності та часу для виконання. Більшість відповідей передбачали усну та письмову форму викладу результатів діяльності дитини та були направлені на визначення кількісних та якісних показників семантичного ядра та периферії. Стимульний матеріал для вищезгаданих завдань був малюнковим чи передбачав роботу з індивідуальними картками. За основу вибрані завдання нейропсихологічної методики дослідження К. Полонської та А. Семеринської, Л. Цветкової, окремі варіанти завдань методики перевірки мовленнєвих умінь та навичок у дітей молодшого та середнього шкільного віку О. Лобчук і В. Сохіна, Г. Біліної та А. Малярчук[25; 141]. Зміст завдань методики подано у **додатку Б.1.**

Перше завдання: «Складання розповідей за картинками». Дитині на вибір пропонувалися 3 серії картинок (фото), що були між собою тематично об'єднаними. Для вивчення були обрані сфери: «Я – особистість», взаємозв'язок з сім'єю «Я – моя сім'я» та з соціумом «Я – соціум». Зокрема,

для вивчення сфери «Я – особистість» дітям пропонували фото «Хворий хлопчик», «Фотограф» та «Дівчинка з комп'ютером». Для вивчення сфери «Я – моя сім'я» дітям на вибір пропонувалися фото «Макове поле», «Святковий вечір», «Моя маленька сестричка». Соціальна сфера вивчалася на матеріалі шкільних стосунків, дружніх відносин, спільних розваг та відпочинку «1 вересня», «Майбутні кухарі», «Бійка у школі», «Відпочинок у таборі», а також на матеріалі національних традиції та звичаїв «Коляда», «Вертеп», «Ми козацького роду», «Купальська ніч», «Свято урожаю». Із кожної серії картинок дитина обирала одну, за якою і складала розповідь. Спочатку усно коментувалися зображення чи спогади про власний життєвий досвід, що виникли при спогляданні зображення. Усна відповідь записувалася на диктофон, її максимальна тривалість складала 2-3 хвилини. Далі дитині пропонували записати складену розповідь у зошит. Час виконання цієї частини завдання також обмежувався 4-5 хвилинами.

Друге завдання: «Складання розповідей за нечіткими зображеннями». За основу при розробці цього завдання були взяті окремі зображення з тематичного апперцептивного тесту Г.Мюрея та К.Морган, а також кольорові стимульні зображення (№ 8, 9, 10) тесту, запропонованого Г.Роршахом[224]. Науковою основою для обґрунтування вибору цього завдання стали дослідження В.Шоймана та Т.Ясеневої про можливості вивчення семантичного ядра та його периферії, а особливо семантичних зв'язків, що виникають при описі чорно-білих та розмитих зображень, сприйнятих через призму досвіду досліджуваного. На їх думку, це виключає момент демонстрації засвоєних мовленнєвих штампів і демонструє внутрішню готовність суб'єкта до висловлювання власних думок. Школяреві пропонувалося вибрати одне чорно-біле зображення та одну кольорову пляму. Протягом однієї хвилини дитина уважно роздивлялася зображені деталі та, використавши фантазію і власний досвід, складала усні та письмові розповіді за обраними картинками. Якщо дитина самостійно не змогла розпочати виконання завдання, їй задавалися навідні запитання. У процесі виконання особлива увага зверталася на послідовність викладу думок, здатність до розгортання ситуації, формування власних умовисновків, особливості використання навідних запитань. На відміну від першого субтесту, у другому дитина самостійно визначала тематику висловлювання в залежності від асоціацій, що виникли у неї при спогляданні розмитих малюнків. Це дало можливість не обмежувати свободу у пошуках інтерпретаційних рішень для висвітлення зображеної чи уявної ситуації.

Третє завдання: «Пояснення призначення предмета чи наслідків діяльності». Експериментатор пропонував дитині 12 карток з надрукованими на них словами, що позначали предмети і об'єкти оточуючого середовища, їх ознаки, характеризували щоденну діяльність людини. Вибір саме цих слів був обумовлений матеріалом з природничого циклу дисциплін, що вивчалися учнями у 4 класі. Завданням дитини було якомога повніше охарактеризувати слово (основні ознаки предмета, його призначення, опис і пояснення дій

людей, їх емоційних реакцій). На обдумування відповіді та пояснення принципу виконання пропонувалася 1 хвилина для кожного запропонованого слова.

Четверте завдання: «Пояснення зв'язку між словами». У основу розробки цього завдання лягли дослідження М. Аха, Л. Виготського та Л. Сахарова[43]. Пізніше ці дослідження були продовжені та їх результати детально описані у роботах К.Халлома и Дж.Брунера. Дослідниками було запропоноване завдання, що містило слова-стимули та вже визначені слова-реакції. Завданням же досліджуваного було визначити можливі умови для поєднання цих слів та запропонувати практичні ситуації, коли ці поєднання доцільно використовувати для пояснення різних природних явищ чи вчинків людей. Врахувавши вік досліджуваних та програмовий матеріал для дітей середнього шкільного віку з ТПМ, нами було запропоновано шість наборів слів на окремих картках (по 2 набори для учнів 5-х, 6-х та 7-х класів). Слова-стимули та слова-реакції відмежовувалися горизонтальною лінією. Досліджуваним пропонувалося логічно пов'язати основне слово зі словами, що знаходились під горизонтальною лінією. Дітей заохочували до повних, розгорнутих відповідей. У тих випадках, коли дитина не змогла самотійно створити зв'язок, їй допомагали навідними запитаннями. Отримані результати записувалися на диктофон.

П'яте завдання: «Відгадування слів за описом». Різновиди таких завдань зустрічаються як у тестах на загальну обізнаність, запропонованих Л. Кондратенко, П. Богуславською та ін., так і у тренінгових збірниках для розвитку інтелекту школярів[114]. Схожі завдання пропонуються і у збірниках завдань для вивчення рівня сформованості та розвитку мовленнєвої функції Г.Блінової та А.Малярчук[25; 141]. Увага дитини акцентувалася на тому, що вона має відгадати загадку. А саме, за окремо поданими словами здогадатися про слово, яке задумав експериментатор. Після кожного почутого слова дитина намагалася відгадати загадку, при цьому свій здогад вона аргументувала якомога поширенішими реченнями. Експериментатор занотовував відповіді дитини. Додатково відзначалося, якщо для відгадування слова дитина використала менше, ніж вісім запропонованих підказок.

Шосте завдання: «Складання речень чи розповідей за запропонованими словами». У завданні використані елементи корекційної методики, запропонованої Г.Бліною та О.Черпітою для подолання порушень писемного мовлення[141].

Дитині почергово пропонувалися три картки. На кожній з них була записана назва майбутнього складнопідрядного чи складносурядного речення та опорні слова до нього. У випадку, коли дитина не змогла використати усі запропоновані слова в одному реченні, їй дозволялося скласти кілька. Однак окремо наголошувалося на тому, що кількість речень має бути якомога меншою, а всі слова обов'язково використаними. Складені речення дитина спочатку промовляла усно, а пізніше записувала у зошит. Усні та письмові відповіді оцінювалися окремо.

Сьоме завдання: «Відновлення деформованих текстів». Завдання сконструйоване на основі окремих завдань із тесту структури інтелекту за Р.Амхтауером та стандартизованої методики вивчення рівня розумового розвитку школярів Е.Замбацявіча. Мовленнєвий матеріал узятий із дидактичного матеріалу для розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів А. Малярчук. У довільній послідовності дітям пропонувалися три тексти («Весна», «Незвичайний друг», «Тато») з пропущеними словами. Ознайомившись з ними, дитина мала замінити крапки у текстах на слова чи словосполучення, які б логічно завершили висловлювання.

Восьме завдання: «Опис предметних та сюжетних зображень». Дитині пропонували зображення з великою кількістю сюжетних ліній та мілкими деталями. Після розглядання зображення протягом 3-4 хвилин школярам задавали запитання стосовно окремих елементів зображення та їх місця у сюжетному зображенні. При виникненні труднощів дітям пропонували окремі картки із зображенням чи навідні запитання.

Дев'яте завдання: «Продовження ряду слів з визначеною основою для класифікації». Подібні завдання публікувалися як у дидактичних посібниках для виправлення порушень усного і писемного мовлення А.Малярчук та Г.Блінової, так і у навчально-методичних збірниках, направлених на вивчення сформованості лексико-граматичного боку мовлення у дітей з ТПМ О.Ревуцької та Л.Трофименко[25; 238].

Дитині пропонували набір слів, до яких потрібно було написати протилежні за значенням. Якщо слова виявлялися незнайомими дитині, експериментатор пояснював їх значення. У випадку невиконання цього завдання на першому слові, експериментатором наводився приклад правильного його виконання, а далі дитина виконувала його самостійно. Під час підрахунку результатів виконання цього завдання у загальне число відповідей це слово не враховували.

Десяте завдання: «Продовження думки чи спростування суджень». Подібні завдання були використані у експериментальних дослідженнях щодо вивчення семантичних закономірностей мови Ю.Апрасяна та В.Щерби[10]. У видозміненому вигляді вони увійшли до збірників контрольних завдань для дітей середнього шкільного віку.

Дитині пропонували надруковані зразки крилатих висловів, прислів'їв, відомих скоромовок, у яких були вилучені окремі слова чи свідомо допущені неточності. Прочитавши їх, школярі мали виправити неточності чи вставити пропущені слова і пояснити значення цих фраз. На виконання кожного завдання відводили 1 хвилину, відповіді експериментатор швидко занотовував чи записував на диктофон.

Другий блок завдань направлений на вивчення вільних та направлених (керованих) асоціацій у межах семантичного поля, використання учнями різних типів семантичних зв'язків як за власним вибором, так і за інструкцією дорослого.

Даний блок включив 10 завдань (*Додаток Д.2*): «Називання першого слова, що спало на думку», «Графічні стимули», «Складання словосполучень із запропонованими словами», «Називання слів за інструкцією», «Продовження асоціативних рядів», «Підбір потрібних слів за задалегідь визначеними параметрами», «Впізнавання друкованих словосполучень і речень за візіліми елементами», «Визначення спільних ознак предметів і слів», «Вилучення з логічного ряду зайвого слова», «Класифікація словесних рядів».

Оскільки завдання виконувались усно, передбачалась наявність записуючої апаратури для підвищення швидкості обробки отриманих даних. Стимульним матеріалом до завдань цього блоку були словесні інструкції, друкований матеріал та деякі види індивідуальних карток. Завдання використовувалися для визначення кількісних та якісних показників семантичного ядра та периферії у спеціально створених умовах (тиша, відсутність яскравих зорових і слухових стимулів, максимальне розслаблення дитини). Також вивчалися семантичні зв'язки.

Другий блок завдань направлений на вивчення вільних та направлених (керованих) асоціацій у межах семантичного поля. Основою для розробки цього блоку завдань стали наукові дослідження О.Лурії, Д.Цветкової, М.Семерницької та ін. Метою даного блоку завдань було вивчення семантичного ядра та периферії на підставі аналізу визначення кількісних та якісних характеристик семантичного поля. Дослідження проводилось у спеціально створених умовах на матеріалі вільних асоціацій. Також були використані елементи методик М.Рогова «Формування словесних конструкцій» та В.Нємова «Методика дослідження розвитку мовленнєвих умінь дітей шкільного віку»[189]. До цього блоку також увійшли різновиди завдань на визначення рівня оволодіння семантичною складовою рідної мови, запропоновані В.Щербою та С.Микояном[4]. Мовленнєвий матеріал, що був використаний при складанні завдань, частково взятий із програми для дітей середнього шкільного віку з ТПМ з рідної мови та літератури та дидактичних та методичних посібників О.Ревуцької, А.Малярчук та Г.Блінової[25].

Перше завдання: «Називання першого слова, що спало на думку». Це завдання вперше було запропоноване О.Лурією та увійшло до стандартизованої нейропсихологічної методики. Для дитини передбачалося створення максимально комфортної ситуації. Обмежувався доступ зайвих шумів. Досліджуваний міг сидіти з відкритими чи заплющеними очима. Експериментатор називав слова, а дитина відповідала першим словом чи словосполученням, що спало їй на думку, за бажанням могла відповідати цілими асоціативними рядами слів (у кількості названих слів дитину не обмежували, а навпаки заохочували).Ряди слів, що пропонувалися дитині, були об'єднані у три тематичні групи. До першої групи входили слова загального вжитку (побутові), пов'язані з повсякденною діяльністю як самої дитини, так і людей, що її оточують. Друга група слів була представлена словами, що позначали навчальні терміни та поняття, і обмежувалася

програмовим матеріалом 3-4 класу для дітей з ТПМ. У третій групі слів дітям пропонували узагальнюючі та філософські поняття. Для створення асоціативного ряду для кожного слова дитині відводили 2-3 секунди, відповіді дитини занотовувалися експериментатором чи записувалися на диктофон.

Друге завдання: «Графічні стимули». Дослідження М.Ахутіної та В.Пиляєвої дали можливість допустити твердження про те, що не завжди для дітей із мовленнєвим недорозвитком різної етіології слово є стимулом для запуску механізму інтелектуальних дій. Значно швидшою така реакція є при використанні графічних зображень, недорисованих елементів, послідовно зображених кількох стимулів, що відносились би до певної сфери життя[13].

У даному завданні дитині пропонували 6 розрізних картинок із зображенням піктограм, знаків, графічних схем, недорисованих зображень. Протягом 1-2 секунд дитина розглядала картку з зображенням, а впродовж 2-3 наступних секунд називала слова чи словосполучення, з якими у неї асоціювалися ці зображення чи які нагадували. Кількість асоціацій обмежували лише часом, відведеним для виконання цього завдання.

Третє завдання: «Складання словосполучень із запропонованими словами». Це завдання є частиною методики, яку запропонували І.Марченко та Н.Чередніченко для визначення рівня сформованості навчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку (підсумковий контроль для 4-х класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з ТПМ). Дитині пропонували аркуш паперу з надрукованими словами. У верхній частині аркуша були розміщені 4 слова-стимули зеленого кольору. У нижній частині було подано допоміжні слова (5-6 до кожного слова-стимула), використавши які, діти складали словосполучення. Слова підібрали з урахуванням провідних лексичних тем, що засвоюються у молодшій школі та характеризують відношення у рослинному, тваринному світі, професійну діяльність людей та ігрову і навчальну діяльність школярів. Отримані словосполучення діти записували у зошит і протягом 1 хвилини мали можливість їх пояснити.

Четверте завдання: «Називання слів за інструкцією». У основу цього завдання покладені вправи та ігри, запропоновані М.Савченко, А.Малярчук та іншими науковцями і практиками для визначення рівня розвитку чи формування фонематичного аналізу та синтезу[25]. Протягом 1 хвилини діти називали якомога більшу кількість слів на певні звуки і склади. Місце звуків і складів у словах чітко визначалося. Завдання були форматомані в індивідуальні таблиці, де діти самостійно занотовували свої відповіді. Експериментатор, за потреби, їх уточнював чи задавав навідні запитання.

П'яте завдання: «Продовження асоціативних рядів». Уперше використати асоціативні ряди для діагностики швидкості протікання мисленнєвих процесів запропонував К.Меєр. Наукове підґрунтя та методика проведення цього експерименту були запропоновані О.Лурією та Л.Виготським[134]. Дитині пропонували аркуш паперу з надрукованими та згрупованими у рядок по три словами та вільними колонками для запису результатів діяльності. Експериментатор пропонував продовжити ці ряди у

вільних колонках тими словами, які дитина придумає сама. При цьому вони мали логічно продовжувати запропонований асоціативний ряд. Кількість слів у запропонованих для продовження рядах не обмежували, але їх потрібно було придумати і записати за 2 хвилини для кожного ряду.

Шосте завдання: «Підбір потрібних слів за заздалегідь визначеними параметрами». Запропоноване завдання є різновидом попереднього, але передбачає спеціально визначену основу для створення асоціативних рядів, що ускладнило його виконання. Дітям пропонували 5 слів-стимулів і просили продовжити асоціативний ряд, підбираючи слова тільки певної частини мови (іменники, дієслова, прикметники тощо). Усі придумані слова дитина записувала поруч зі словом-стимулом. На виконання кожного завдання відводили 1 хвилину. Завдання пропонували у вигляді індивідуальних карток з чітко визначеною інструкцією до кожного запропонованого слова.

Сьоме завдання: «Впізнавання словосполучень і речень за вцілілими елементами». Це завдання є видозміненим варіантом скретч-тесту В.Іванцової та Ю.Романової, що спрямований на вивчення сформованості мовленнєвої структуризації тексту для дітей з ТПМ, що навчаються у 5-6 класах [186]. Оскільки методика розрахована на російськомовних учнів, мовленнєвий матеріал був замінений текстами зі збірників диктантів для шкіл з українською мовою навчання. Дитині пропонували на вибір три конверти із завданнями. У кожному конверті знаходилися фрагменти тексту з пропусками, розрізані на логічні частини, та картки зі словосполученнями. Словосполучення подавалися у називному відмінку однини. Протягом 5 хвилин дитина самостійно формувала текст, відшуковуючи логічну послідовність викладу подій, а у відповідних місцях пропусків (використавши картки зі словосполученнями) відновлювала текст та придумувала його назву.

Восьме завдання: «Визначення спільних ознак предметів і слів». Дітям пропонували набір картинок із запропонованими нижче словами чи окремим словом. Метою завдання був пошук та озвучення взаємозв'язків між зображеннями і запропонованими словами. Протягом 5-6 секунд діти розглядали зображення і читали запропоновані слова, після чого у зошит записували відповідні пояснення. Кількість пояснень обмежувалася лише 1-2 хвилинами, за які дитина мала їх занотувати.

Дев'яте завдання: «Вилучення з логічного ряду зайвого слова». Завдання є елементом методики В.Немова, запропонованої для дослідження розвитку мовленнєвих умінь дітей шкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком. Дитині однократно, повільно, почергово зачитували чотири набори слів, де вона мала визначити зайве [189]. А ті, що залишилися, назвати узагальнюючим словом. Після кожного набору робилася пауза на 15-20 секунд, коли дитина обдумувала відповідь на запитання. Завдання згрупували у 4 набори слів, що описували предмети побуту, характеризували особистісну сферу людини, її діяльність.

Десяте завдання: «Класифікація словесних рядів». Завдання є різновидом окремих елементів методики М.Рогова «Формування словесних конструкцій»[189]. Дітям пропонували картки з надрукованими словами, і вони визначали принцип, за яким можна об'єднати окремі слова у групи. Чим більше груп дитина змогла створити з окремими словами, тим краще. Кожну з груп слів назвали узагальнюючим словом та пояснювали який принцип поділу був застосований і як обрані слова пов'язані між собою.

Були також визначені умови проведення обстеження. Зокрема, воно проводилося за принципом співробітництва дитини та експериментатора. Завдання виконувалися як в усній, так і у письмовій формі, виконання кожної групи завдань оцінювалось окремо. Усі вони мали як діагностичний, так і навчально-розвивальний характер. Тобто, у них фіксувався наявний рівень розвитку показників семантичних полів і визначалися потенційні можливості дітей середнього шкільного віку з ТПМ до використання набутого досвіду під час виконання наступного завдання.

Результати досліджень вносились у спеціально розроблені до кожного завдання протоколи (дод. Б.1, Б.2).

При розробці системи оцінювання виконання завдань увага приділялася: швидкості та точності розуміння інструкції; наявності потреби у повторному читанні завдання з акцентованим логічним наголосом, повторній перевірці виконання завдання, активізації уваги до чіткості виконання інструкції до завдання; застосування додаткових навідних запитань за змістом чи використання окремих елементів цілісного зображення; застосування прямих запитань та вказівок за змістом завдань чи надання правильної відповіді як зразка для виконання наступних завдань з цієї ж серії.

Підставою для обґрунтування критеріїв оцінки виконання завдань став аналіз комплексних методик та окремих завдань, що направлені на вивчення різних характеристик семантичного поля, пропонує як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Зокрема, праці філологів та мовознавців В.Власова, А.Микояна, В.Потебні, М.Щура були направлені на вивчення кількісних показників різних частин мови у текстах та усних повідомленнях людей різних вікових груп; діагностичні методики лінгвістів та психолінгвістів В.Беляніна, С.Каплунова, А.Вейнера вивчали формування та зміну значення слова у залежності від фізичних та психологічних факторів формування мовленнєвої особистості кожного індивіда, здатність до трансформації мовленнєвої системи у зв'язку з накопиченням нових знань та уточненням раніше набутих[158; 196;264]. Крім того, нейропсихологами та фізіологами Б.Величинським, О.Лурією, І.Повзнером, В.Пенфілдом та Ч.Шерінгтоном довгий час вивчалися закономірності формування семантичних структур, формальні та номінативні показники та їх зв'язок з локальними ушкодженнями кори головного мозку. Результати усіх цих досліджень були взяті нами за основу для обґрунтування верхньої та нижньої межі кількісних та якісних показників використання зв'язних висловлювань. Психологічні дослідження

В.Абрамової, В.Беляніна, М.Виноградової, В.Симерницького, Л.Трофименко, О.Ушакової та Е.Холмскої обумовили наявність у запропонованій нами методиці проєктивних вербальних та невербальних завдань [19; 243; 248]. Дидактичний матеріал, який використовується у діагностичній методиці, відповідає загальноприйнятим вимогам до засвоєння знань з рідної мови та інших дисциплін інваріативної частини програми для дітей з ТПМ 5-7 класів.

Отже, у процесі дослідження передбачалося визначити рівень сформованості у дітей середнього шкільного віку з ТПМ семантичного поля орієнтуючись на такі параметри та комплекс критеріїв дослідження:

1. *Визначення особливостей компонентного складу семантичного поля, його ядра та периферії здійснювалось з урахуванням:* а) кількості кожного із компонентів семантичного поля (частини мови); б) кількості використаних компонентів у семантичному ядрі та на периферії семантичного поля; в) кількості точно вжитих слів у ядрі та на периферії;

2. *Вивчення особливостей використання семантичних зв'язків відбувалось з урахуванням:* а) загальної кількості використаних парадигматичних, епідигматичних та синтагматичних типів зв'язків; б) кількості різних типів семантичних зв'язків у ядрах семантичних полів та на їх периферії; в) кількості допущених помилок при формуванні асоціативних рядів (тематичних та смислових);

3. *Вивчення рівня сформованості властивості структуризації семантичного поля відбувалось з урахуванням:* а) точності використання типів зв'язків (парадигматичних, синтагматичних та епідигматичних); б) кількості та характеру помилок, допущених при використанні зв'язків певного типу;

4. *Вивчення рівня сформованості властивості трансляції семантичного поля відбувалось з урахуванням:* а) кількості точно інтерпретованих термінів та понять; б) кількості та характеру допущених помилок (побічних асоціацій) при поясненні значення слів;

5. *Вивчення рівня сформованості властивості трансформації семантичного поля відбувалось з урахуванням:* а) точності розподілу основних та підпорядкованих слів у межах семантичного поля; б) кількості та характеру помилок, допущених при розмежуванні (поділі) одного асоціативного ряду на кілька рядів; в) кількість та характер помилок, допущених під час переносу асоціативного ряду в нові умови чи слів з одного семантичного поля у інше;

6. *Вивчення рівня сформованості властивості реполяризації семантичного поля відбувалось з урахуванням:* а) кількості точно вжитих термінів та понять відповідно до змісту завдання; б) кількість та характер помилок, допущених при вживанні термінів та понять.

Для обробки кількісних показників також було використано компонентний аналіз, запропонований М.Логіною та Н.Крупіциною, та розроблені ними числові величини для визначення відсоткового та компонентного співвідношення різних частин мови в усних та письмових відповідях. Для обробки якісних показників було використано метод

семантичного диференціалу Ч.Осгуда та атрибутивний (кластерний) аналіз даних, а саме такі його види як «ієрархічне дерево», «аналіз домінант» та «визначення полярних, поодиноких та вживаних зв'язків». Ці підходи дозволили нам визначити особливості розвитку ядра та периферії семантичних полів. За їх результатами склалися графіки та діаграми, які наочно демонстрували якісні та кількісні особливості семантичного ядра та периферії.

Також нами була розроблена система бальної оцінки за результатами виконання кожного з запропонованих у методиці завдань. Максимальна кількість балів, які учні могли набрати за виконання одного із завдань становила 5 балів, а загальна максимальна кількість балів за виконання усіх 20 завдань – 100. (Додаток В.)

Аналіз особливостей виконання учнями з ТПМ завдань обох діагностичних блоків, розроблені критерії оцінювання та використанні статистичні методи обробки отриманої інформації дозволили обґрунтувати чотири узагальнені рівні сформованості семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ.

1. **Високий рівень.** У словнику представлені всі частини мови, учні активно ними користуються як в усному, так і у писемному мовленні, розуміють їх конкретне, контекстуально зумовлене та абстрактне значення. Самостійно знаходять ядро та периферію семантичного поля, визначаючи первинні та вторинні зв'язки між словами-стимулами. Складають за запропонованими моделями власні, відкоректовані, деформовані чи частково змодельовані семантичні поля. В усному та писемному мовленні відповідно до морфологічних та граматичних правил використовують парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні типи зв'язків. Проаналізувавши структуру окремих слів чи висловів, можуть знайти відповідні зв'язки та пояснити логіку їх використання. За результатами вивчення сформованості семантичних полів вони отримували від 85 до 100 балів.

2. **Середній рівень.** У словнику представлені слова усіх частин мови, однак наявний нерізко виражений дисбаланс їх використання в усному та писемному мовленні. Не допускають помилок при трактуванні конкретного та контекстуально зумовленого значення слів, однак не завжди точно трактують абстрактне значення. Допускають помилки при трактуванні нових, ще недостатньо засвоєних слів та понять, і у власному мовленні стараються їх не використовувати.

Семантичні ядра мають різну структуру та конфігурацію, однак чітко відмежовані від периферії. У склад семантичних ядер входять основні частини мови (іменники, дієслова та прикметники) і зрідка прислівники, дієприкметники та дієприслівники, числівники. Периферія семантичних полів невмотивовано широка, може включати слова з сусідніх семантичних полів. При побудові семантичних полів чи виправленні деформованих вони самостійно визначають ядро, при визначенні периферії потребують допомоги у вигляді навідних та уточнюючих запитань.

У усному і писемному мовленні використовують парадигматичні та синтагматичні типи семантичних зв'язків, допускаючи поодинокі помилки. Епідигматичні зв'язки використовують в усному мовленні часто, а у письмових роботах рідко. Допускають помилки при визначенні відповідних типів зв'язків та не можуть пояснити логіку їх використання. За результатами вивчення сформованості семантичних полів вони отримували від 60 до 84 балів.

3. *Низький рівень.* У словнику наявний різко виражений дисбаланс (переважання номінативного, предикативного, ілюстративного чи уособленого типу) структуризації словника. Ядра семантичних полів розмиті, нечітко відмежовані від периферії. Можливе взаємопроникнення кількох семантичних ядер, їх накладання, змішування значення. Периферія широка, ієрархічно не вибудована і нечітко структурована. Зустрічаються випадки однакової периферії у кількох семантичних полів чи часткове їх перекриття. Власних помилок при структуруванні полів не помічають та самостійно не виправляють. Виконують завдання переважно спільно з дорослими. В усному та писемному мовленні допускають значну кількість помилок при використанні парадигматичних та синтагматичних типів зв'язків. Епідигматичний тип зв'язку як в усних, так і у письмових роботах зустрічається рідко, при його використанні наявні смислові помилки. За результатами вивчення сформованості семантичних полів вони отримували від 35 до 59 балів.

4. *Дуже низький рівень.* Словниковий запас обмежений, представлені усі частини мови, але у невеликій кількості. Як в активному, так і у пасивному словнику міститься невелика кількість слів-термінів і понять, трактування їх значення не завжди правильне чи недостатньо повне.

Ядра та периферія семантичних полів не розмежовані та не структуровані, занадто великі чи навпаки обмежуються кількома словами. Використання семантичних зв'язків обмежується вживанням парадигматичних, рідше синтагматичних типів. При цьому учні допускають велику кількість помилок при узгодженні слів як в усному, так і у писемному мовленні. Використання епідигматичних зв'язків не спостерігається. Мовлення шаблонне, з великою кількістю семантичних, граматичних та фонетичних помилок. За результатами вивчення сформованості семантичних полів вони отримували від 0 до 34 балів.

У експериментальному дослідженні взяло участь 246 дітей середнього шкільного віку: 148 – з важкими та системними порушеннями мовлення та первинно збереженим інтелектом та 98 дітей з типовим мовленнєвим розвитком. За результатами психолого-педагогічного вивчення в учнів з ТПМ діагностовано загальне недорозвинення мовлення II-III ступеня та клінічні прояви мовленнєвих порушень – моторна алалія у 32 учнів, дизартрія у 190 учнів, ринолалія у 6 учнів, заїкання – у 20 учнів.

2.3. Опис результатів констатувального експерименту

Кількісний та якісний аналіз результатів проведеного нами дослідження рівня сформованості семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ на основі вивчення вільних та керованих асоціацій і системних зв'язків на матеріалі завдань шкільної програми для 5-7-го класу дав нам змогу виділити 4 (чотири) групи дітей. До першої групи увійшло 71 дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та 2 дитини з ТПМ, у яких було виявлено високий рівень розвитку семантичних полів (20,3 %), до другої групи увійшли 27 учнів з ТПМ та нормальним мовленнєвим розвитком, у яких діагностовано середній рівень розвитку семантичних полів (26,7%). У цій групі ми виділили 2 підгрупи. З труднощами одночасного втримування відповідної кількості елементів інформації – 34 дитини (19 дітей з нормою та 15 з ТПМ) – 12,6% та з труднощами формування абстрактних значень слів – 38 дітей (10 дитини з нормою та 34 з ТПМ) – 14,1%. До третьої групи увійшло 135 учнів з ТПМ з низьким рівнем розвитку семантичних полів (обмеженість словникового запасу, непропорційність накопичення та використання різних частин мови) (50%). У цій групі ми виділили чотири підгрупи. До першої підгрупи увійшло 40 дітей з ТПМ (14,8%) з переважанням у відповідях іменникових конструкцій (номінативний тип), до другої підгрупи ми віднесли 32 дитини з ТПМ (11,8%) у відповідях яких переважали речення насичені дієслівними конструкціями (предикативний тип). До третьої підгрупи увійшли 44 дитини з ТПМ (16,3%) з переважним використанням у відповідях іменниково-прикметникових конструкцій (ілюстративний тип), а до четвертої підгрупи увійшло 19 дітей з ТПМ (7,1%), що віддавали перевагу використанню займенників, вигуків та часток (уособлений тип).

Також нами була виділена четверта група дітей з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів слів до якої увійшло 34 дітей з ТПМ (12,6%) з досить низькою мовленнєвою активністю, невеликим словником запасом та обмеженими можливостями до самостійних висловлювань.

Наведемо приклад виконання завдання типовим представником цієї групи. **Катя В. (10 років 7 міс.)**

При виконанні завдання "Складання розповідей за сюжетними картинками" за обраним сюжетний малюнком «Макове поле» учениця склала усну та письмову розповідь. В усній розповіді використала 30 іменників, 29 дієслів, 16 прикметник, 13 займенників, 12 числівників, 2 дієприкметники і дієприслівник, 3 числівники та близько 30 службових слів, а в письмовій 29 іменників, 20 дієслів, 10 прикметники, 5 займенників, 10 прислівників, 1 дієприкметник і дієприслівник та 26 службових слів. При цьому у семантичному ядрі представлені 8-10 іменників, близько 6 прикметників, 7 дієслів та 2 займенники. Усі інші слова склали периферію семантичного поля. (Див. додаток Д.1.)

В усній розповіді дитина використала 50 синтагматичних зв'язків, а у письмовій 32. Епідигматичні та парадигматичні зв'язки у письмових зразках зустрічалися у 6 та 32 випадках відповідно. А в усних відповідях епідигматичні зв'язки використовувались 8 разів, а парадигматичні – 3. При цьому в семантичному ядрі переважали синтагматичні – 12 випадків та парадигматичні (5 випадків) типи зв'язків. В усній і письмовій розповіді було використано чотири семантичних поля з чітко окресленими семантичними ядрами та широкими периферіями з явищами взаємопроникнення одна у одну. Побічних асоціацій не виявлено. За виконання цього завдання учениці була нарахована найбільша з можливої кількості балів - 5.

Виконуючи завдання: "*Складання розповідей за нечіткими зображеннями*" учениця використала 25 іменників, 11 дієслів, 16 прикметників, 4 займенники, 2 числівники та близько 19 службових слів під час побудови усної розповіді.

Аналіз письмових продуктів діяльності дав змогу визначити наявність 29 іменників, 24 дієслів, 22 прикметників, 9 займенників, 3 числівників та 11 службових слів. При цьому як в усній, так і в письмовій розповіді у семантичному ядрі налічувалося 7-9 іменників, 9 дієслів та 6 прикметників. Використання семантичних зв'язків в усних та письмових розповідях мали спільні особливості. А саме, у обох випадках переважно використовувався синтагматичний тип зв'язку. В усних відповідях було використано 19 синтагматичних, 5 парадигматичних та епідигматичних зв'язків, а у письмових 31 синтагматичний, 7 парадигматичних та 4 епідигматичні зв'язки. Водночас, у семантичному ядрі поряд з використанням 5-ти синтагматичних діагностовано і наявність 2-х парадигматичних та 2-х епідигматичних зв'язків, а на периферії семантичного поля переважають синтагматичні зв'язки. У формуванні розповіді було виявлено 2 структурованих семантичних поля з невеликими периферіями. У письмовій роботі периферії семантичних полів більш виражені та чіткіше розмежовані. У той же час в усній відповіді зустрічалися кілька побічних тематичні асоціації, в основі яких лежали зорові образи сприйняття на попередніх зображеннях (*діти несли фотоапарат, висока зелена трава і червона*). Виконання завдання оцінено у 4 бали.

Завдання "*Пояснення призначення предметів*" та "*Пояснення зв'язку між словами*" мало спільні особливості виконання. Зокрема, у середньому було використано 76 іменників, 21 займенників, 44 дієслова, 59 прикметників, 9 числівників, 7 прислівників, 5 дієприкметників та 4 дієприслівники, а також близько 35 службових слів. Семантичні ядра висловлювань містили близько 29 іменників, 8 займенників, 14 дієслів, 21 прикметник. Інші слова були використані на периферії семантичних полів.

Також варто відмітити тенденцію до збільшення використання епідигматичних зв'язків, що на даному етапі становило 27-31 випадок. Водночас досить високими залишилися і показники використання синтагматичних зв'язків – близько 51 випадку та наростання показників

епідигматичних зв'язків до 14-18 випадків. У ядрі семантичного поля було виявлено 8 епідигматичних, 11 синтагматичних та 2 випадки використання парадигматичних зв'язки. При цьому парадигматичні зв'язки виникали при поясненні незнайомих слів, чи слів з подвійним змістом, а епідигматичні у випадках пояснення слів пов'язаних з вподобаннями дівчинки, побутом чи розвагами.

Орієнтуючись на кольорові зображення та словесні стимули, учениця побудувала розгорнуті семантичні поля з чітко окресленим ядром та широкою периферією. За навідними запитаннями та самостійно змінювала величину полів (доповнювали новими словами та змінювала позиція слова з ядра на периферію і навпаки). За виконання цих завдань учениця отримала по 5 балів.

Схожими були результати виконання завдань *"Відгадування слів за описом"* та *"Складання речень чи розповідей за запропонованими словами"*. Без помилок відгадувала слова при використанні у описі більшої кількості прикметників і дієслів. При цьому, аргументуючи свою відповідь, дитина використовувала 21 іменник та 11 займенників, 31 дієслово та 34 прикметники, а також часто використовувались і службові частини мови (20). Завдання, де у описі зашифрованих слів були використанні іменники, дієприкметники та дієприслівники виконувались повільніше та вимагали більшої концентрації уваги. Водночас, кількість слів використаних для аргументації своєї відповіді знизилася до 11 іменників та займенників, 10 дієслів та 7 прийменників і незначної кількості службових слів.

При побудові самостійних розповідей учениця також віддавала перевагу визначеним умовами завдання прикметникам і дієсловом. Використала 27 іменників, 41 дієслово, 39 прикметників, 12 займенників та близько 29 службових слів.

Семантичні типи зв'язків, що прослідковувалися у семантичних ядрах висловлювань в основному були представлені 27 випадками синтагматичних та 39 випадками епідигматичних зв'язків, однак і кількість парадигматичних зв'язків при виконанні цього завдання також зросла до 17 випадків. Дещо іншими є показники використання семантичних зв'язків у периферії семантичного поля. Зокрема, тут переважали епідигматичні зв'язки (25), значно меншими є кількісні показники парадигматичних (9) і синтагматичних (11) зв'язків. Орієнтуючись на запропоновані слова допускала виникнення побічних асоціацій (*парниковий, городній, салатний, томатний - огірок*), чого не спостерігалось при побудові розповіді з самостійним підбором слів. За результатами виконання завдань нараховано по 4 бали.

Виконуючи завдання *"Відновлення деформованих текстів"*, учениця самостійно, швидко і без помилок відновлювала пропущені слова під час першого причитування тексту. Іноді вносила правки під час повторного читання, але їх кількість була не значною. Використала 45 іменників, 49 дієслів, 54 прикметники, 11 займенників та 34 інших частин мови. При цьому

у семантичному ядрі окрім іменників прикметників та дієслів були наявні 2 дієприкметники, 3 прислівники та 2 займенники.

Найчастіше і у семантичному ядрі, і на периферії використовувалися синтагматичні зв'язки (11 - ядро, 51 – периферія), 5 випадків парадигматичних зв'язків були представлені у семантичних ядрах і близько 10 на периферії. Епідигматичні зв'язки зустрічалися лише на периферії і становили 29 випадків використання. Учениця безпомилково визначила семантичне ядро та периферію пропонованого тексту, відновила його склад не допустивши жодної побічної асоціації. (5 балів).

"Поєднання предметних і сюжетних кольорових зображень, слів та сенсорних стимулів". Дівчинка самостійно визначила спільні ознаки, назвала узагальнююче слово та віднесла до певної тематичної групи усі пропоновані комбінації слів та зображень. У мовленні використала 76 іменників, 52 прикметники, 40 дієслів, 17 займенників, 9 числівників, 5 прислівників, 2 дієприкметники, дієприслівник та більше 25 службових слів. Досить значними були і показники використання різних частин мови у семантичному ядрі, а саме, 21 іменник, 14 прикметників, 15 дієслів, 2 числівники.

Використання синтагматичних та парадигматичних типів зв'язків у більшій мірі присутнє у семантичних ядрах, у той час як епідигматичні зустрічалися на периферії семантичних полів. Загалом було використано 46 синтагматичних, 30 епідигматичних та 11 парадигматичних типів зв'язків. Поєднуючи сюжетні зображення з словосполученнями і реченнями чітко визначала семантичне ядро, відносячи до нього узагальнюючі слова та терміни. Периферія семантичного поля динамічно видозмінювалась при сприйманні як сенсорних так і словесних стимулів. За виконання завдання нараховано 5 балів.

"Продовжуючи ряд з визначеною основою для класифікації", учениця дала чіткі та вичерпні відповіді стосовно принципу поділу та вилучення зайвих зображень при цьому використавши 44 іменники, 28 прикметників, 11 дієслів, 7 займенників, 4 прислівники та 15 службових слів. Водночас у письмових відповідях кількість слів була значно більшою і становила: 72 іменники, 45 прикметників, 29 дієслів, 17 займенників, 9 числівників, 3 прислівники, 2 дієприкметник та близько 20 службових слів. Аналіз використаних в усних та письмових відповідях типів семантичних зв'язків свідчить про переважання у семантичному ядрі синтагматичних зв'язків (37 в усних та 44 у письмових роботах) і не більше 5-6 випадків використання парадигматичних та епідигматичних зв'язків. Водночас на периферії зустрічається від 20 до 25 випадків використання усіх типів зв'язків. Пояснюючи принцип поділу малюнків на групи, учениця використовувала семантичне поле з чітко окресленими межами ядра та широкою периферією. Рідше два і більше семантичних полів не допустивши побічних асоціацій. Нараховано 5 балів.

Деякі труднощі учениця продемонструвала при виконанні завдання *"Продовження думки чи спростування суджень"*, зокрема, найбільша

кількість помилок була зафіксовано у коментарях до суджень, що були побудовані з рідковживаних слів та слів іншомовного походження. Після уточнення значення слів та сфери їх використання учениця виконала завданнями. Нею було використано 55 іменників, 36 дієслів, 21 прикметник, 11 займенників, 6 числівників та близько 15 службових слів. Водночас в семантичне ядро окрім іменинників, дієслів та прикметників увійшли займенники та числівники. Аналізуючи використання семантичних зв'язків у ядрі та периферії полів варто відмітити збільшення чисельності епідигматичних зв'язків (22) поряд з уже традиційно високими показниками синтагматичних. Все ще велика кількість парадигматичних та синтагматичних типів зв'язків присутня на периферії семантичних полів, 11 та 27 відповідно, та близько 15 епідигматичних. При наявності структурованих семантичних ядер, учениця недостатньо чітко визначала периферію семантичних полів, допускала немотивоване взаємопроникнення кількох периферій семантичних полів, що не мали спільних характеристик (*весна, сонце, тепло, танути, привалений, стрибати, плавати, відпочивати, рахувати, підступний, холодно, зелений, замерзлий*). Це дало змогу нарахувати 4 бали.

Під час виконання завдань II блоку, а саме, *"Називання першого слова, що спало на думку"* та *"Графічні стимули"*, учениця самостійно та швидко будувала асоціативні ряди. У кожному ряді було використано не менше 15-20 слів. Всі слова відносились до різних частин мови та всебічно характеризували запропоноване для асоціацій слово. У асоціаціях чітко визначалося семантичне ядро та периферія, що виявляли здатність до трансформації як за навідними запитаннями до вже побудованих рядів так і самостійно.

Асоціативні ряди створені до слів, що позначають навчальні терміни узагальнюючі та філософські поняття були меншими за обсягом (11-16 слів), а у їх побудові більшою мірою були використані іменники, дієслова та прикметники. Загалом при створенні асоціативних рядів було використано 56 іменників, 44 прикметники, 39 дієслів, 7 числівників, 2 займенники, 5 прислівників, 1 дієприкметник. Зокрема 17 іменників, 11 прикметників та 10 дієслів були представлені у семантичних ядрах слів, а інші представляли периферію. Найчастіше використовувалися синтагматичні (36) та парадигматичні (18) типи зв'язків. Лише у 4 випадках було зафіксовано використання епідигматичного типу зв'язку. При цьому у семантичному ядрі використовувалися переважно синтагматичні (15) та невелика кількість парадигматичних (2) зв'язків. Усі інші випадки відносились до периферії семантичних полів. За виконання завдань нараховано по 5 балів.

Під час виконання завдань *"Складання словосполучень зі запропонованими словами"*, *"Підбір потрібних слів за заздалегідь визначеними параметрами"* та *"Придумування слів за інструкцією"*, створенні асоціації були представлені в основному іменниково-прикметниковими конструкціями, значно рідше іменниково-дієслівними чи іменниково-іменниковими.

Виконуючи ці завдання, учениця у середньому використала 55 іменників, 49 прикметників, 50 прикметників та по 10 дієприкметників, прислівників і дієприслівників. Деяко нижчими були показники використання слів у асоціативних рядах побудованих за визначеною послідовністю використання різних частин мови. А саме, було використано 21 іменник, 16 дієслів, 19 прикметників, 4 прислівники, 6 числівників та 2 дієприкметники. Пояснення причин використання слів та їх відношень між собою дало можливість констатувати використання 36 синтагматичних, 11 парадигматичних та 10 епідигматичних типів зв'язків.

У побудованих асоціативних рядах зустрічалися окремі випадки побічних асоціацій (*наростаючий дощ, розірвана вишня*). Наявні нечітко виражені, розмиті межі периферії семантичних полів (*мелений, мука, молоко, курка, півень, замітати, чий, весело, спечений, з'їжджений*). Нараховано по 4 бали.

Схожими були результати виконання завдань *"Впізнання друкованих словосполучень і речень за виїленими елементами"*. Відновлюючи словосполучення і речення дитина використала 54 іменники, 40 прикметників, 34 дієслова, 4 прислівники, 6 дієприкметників та 1 дієприслівник. А також нею було використано 8 займенників, 6 числівників та близько 17 службових частин мови. При чому 12 іменників, 7 дієслів, 6 прикметників та 1 числівник склали ядра семантичних полів, а інші слова їх периферію. Дівчинка пояснила принцип поділу словосполучень на групи, логічно розмістила запропоновані речення, склавши з них цілісну розповідь та доповнивши її потрібними елементами. У розповідях було виокремлено кілька семантичних полів з чітко окресленими межами їх ядер та широкими периферіями. Під час виконання завдання було використано 44 синтагматичних та 21 епідигматичний тип зв'язку і лише 9 парадигматичних. У ядрах семантичних полів використано 6 синтагматичних та 2 епідигматичних типи зв'язку. Це дало можливість нарахувати 5 балів.

Під час виконання завдань *"Вилучення з логічного ряду зайвого слова"*, *"Визначення спільних ознак предметів і слів"* та *"Класифікація словесних рядів"* було використано 44 іменників, 28 прикметників, 11 дієслів, 7 займенників, 4 прислівники та 15 службових слів. Водночас у письмових відповідях кількість слів була значно більшою і становила: 72 іменники, 45 прикметників, 29 дієслів, 17 займенників, 9 числівників, 3 прислівники, 2 дієприкметник та близько 20 службових слів. При чому як в усних, так і в письмових зразках в семантичному ядрі переважали іменники, дієслова та прикметники, а інші частини мови в основному були представлені на периферії семантичних полів. Виконуючи завдання, учениця побудувала великі семантичні ядра, що включали терміни та узагальнюючі слова. Периферія семантичних полів була представлена словами всіх частин мови, чітко структурована та здатна до трансформації. У семантичному ядрі переважали синтагматичні зв'язки (37 в усних та 44 у письмових роботах) і 5-

6 випадків використання парадигматичних та епідигматичних зв'язків. На периферії було використано всі типи зв'язків у однаковій кількості (20-25 випадків). Загалом учневі було нараховано 5 балів. За виконання завдань обох діагностичних блоків учениці було нараховано 91 бал, що свідчать про високий рівень розвитку у неї семантичних полів слів. (рис.2.1.).

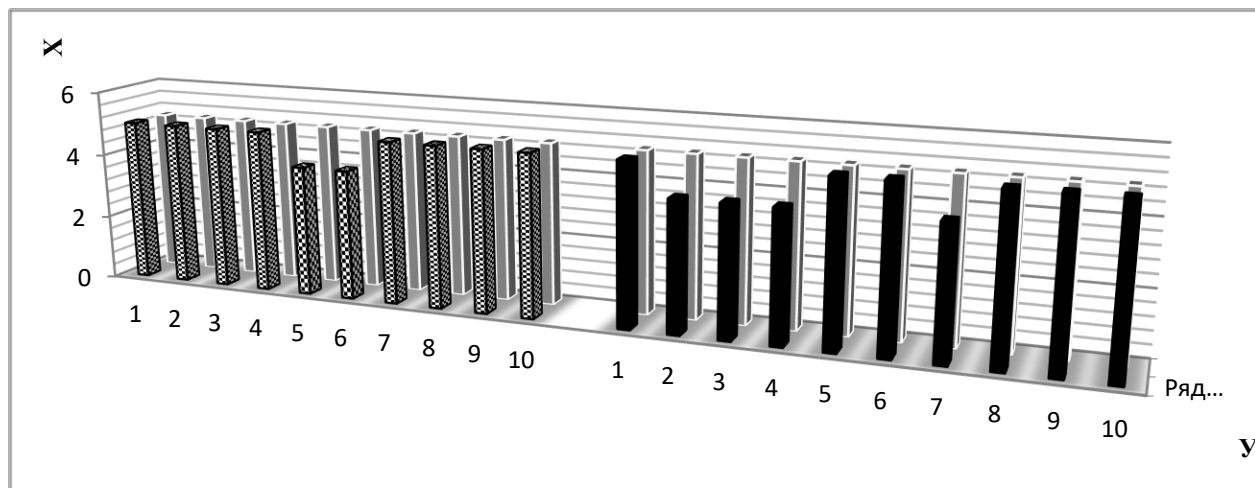


Рис. 2.1. Профіль семантичного поля дитини першої групи

X – кількісна оцінка (у балах).

Y – назва параметру обстеження. I блок (визначення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками) : 1. з опорою на конкретні образи; 2. з опорою на уявні образи; 3. з опорою на абстрактні образи; 4. з опорою на логічні зв'язки між словами; 5. поля з опорою на образні зв'язки між словами; 6. з опорою на вільно комбінований компонентний склад поля; 7. з опорою на пропоновані частини мови; 8. з опорою на словесні, ілюстративні та акустичні стимули; 9. з опорою на визначену тематику; 10. поля з опорою на судження. II блок (вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами): 1. з опорою на конкретний словесний стимул; 2. з опорою на абстрактний графічний стимул; 3. з опорою на визначені інструкціями частини мови; 4. з опорою на пропоновані компоненти поля; 5. з опорою на асоціативні ряди слів; 6. з опорою на пропоновані лексеми і графеми; 7. з опорою на окрему частину слова чи зображення; 8. з опорою на пропоновану ознаку, що поєднує слова і зображення; 9. поля з опорою на структуровані ряди слів; 10. з опорою на визначені ознаки та якості.

Загалом, за виконання завдань учням усієї групи було нараховано від 85 до 100 балів. Усі слова використанні учнями даної групи під час виконання завдань методики були пораховані та визначена їх сумарна кількість (1200-900 слів). Ця сума і була взята нами за 100%. Було визначено, що 27-29% з них складають іменники, 22-24% дієслова, 27-33% прикметники, 24-14% займенники, числівники та інші частини мови. Кількісні показники використання різних частин мови у семантичному ядрі та на периферії хоч і відрізнялися, все ж зберегли спільну тенденцію до вищезгаданих відсоткових співвідношень частин мови. Аналіз використаних семантичних зв'язків для побудови розповідей свідчить про переважання у семантичному ядрі синтагматичних зв'язків (46-48%) та епідигматичних (42-44%) і відносно невеликою кількістю парадигматичних зв'язків (9-10%). Дещо іншою була ситуація на периферії семантичних полів. Використано епідигматичні зв'язки – 59% випадків, синтагматичні зв'язки зустрічалися рідше, приблизно у 30%

випадків і найменшу кількість складала парадигматичні зв'язки – 11%. При цьому така тенденція зберігалася як в усних так і в письмових роботах.

Побудовані ученицею семантичні поля містили велике семантичне ядро, у якому часто були представлені всі частини мови, чітко окреслене, здатне до розширення та структуризації. Периферія семантичних полів була широкою, містила велику кількість слів різних частин мови. Часто периферії семантичних полів поєднувались та взаємопроникали, містили схожі елементи та логічно продовжували одна одну. Менш вираженими були можливості до референції семантичних полів (поділу, розмежування чи доповнення і виділення нових полів із раніше створених).

Представники другої групи з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів відчували труднощі з пригадуванням та втримуванням великої кількості елементів інформації, проявляли інтерес та підтримували високу швидкість виконання запропонованих завдань, адекватно використовували запропоновану допомогу.

Наведемо приклад виконання завдання типовим представником цієї групи. **Максим І. (11 років) Учень 6 класу.**

При виконанні першого завдання «Складання розповідей за сюжетними картинками» використав 37 іменників, 28 дієслів, 21 прикметник, 12 займенників та близько 20 службових слів, а в письмовій 27 іменників, 30 дієслів, 34 прикметники, 8 займенників та 15 службових слів. При цьому у семантичному ядрі представлені 8-10 іменників, близько 10 прикметників, 7 дієслів та 2-4 займенники. Усі інші слова складають периферію семантичного поля. (Додаток Д.2.)

В усній розповіді дитина використала 50 синтагматичних зв'язків, а у письмовій 32. Кількісні показники використання епідигматичних та парадигматичних зв'язків у письмових зразках – 6 та 2 випадки відповідно. А в усних відповідях епідигматичні зв'язки використовувались 8 разів, а парадигматичні – 3. При цьому в семантичному ядрі переважали синтагматичні зв'язки (12). Будуючи розповідь, учень використав 5 семантичних полів з нечітко виділеними семантичними ядрами та немотивовано широкою периферією. Також зустрічалися побічні асоціації з використанням відношень групування і протиставлення (*маки такі високі, як троянди, але тут троянд таких немає; маки, ромашки, волошки і ще польові квіти*). Нараховано 4 бали.

Виконуючи завдання: «Складання розповідей за нечіткими зображеннями» учень використав 25 іменників, 11 дієслів, 16 прикметників, 4 займенники, 2 числівники та близько 19 службових слів під час побудови усної розповіді. Аналіз письмових продуктів діяльності дав змогу визначити наявність 39 іменників, 34 дієслів, 30 прикметників, 9 займенників, 2 числівників та 21 службового слова. При цьому як в усній так і в письмовій розповіді у семантичному ядрі налічувалося 7-9 іменників, 9 дієслів та 6 прикметників. В усних та письмових розповідях переважно використовувався синтагматичний тип зв'язку. В усних відповідях було використано 19

синтагматичних, 5 парадигматичних та епідигматичних зв'язків, а у письмових 31 синтагматичний, 7 парадигматичних та 4 епідигматичні зв'язки. Водночас, у семантичному ядрі поряд з використанням 5-ти синтагматичних діагностовано і наявність 2-х парадигматичних та 2-х епідигматичних зв'язків, а на периферії семантичного поля переважали синтагматичні зв'язки. В усних відповідях зустрічалося багато побічних асоціацій: використовував відношення однини і множини та слово-реакції, що співзвучні слову-стимулу (*снігу так багато, ніби багато снігів*). Поряд із допущеними помилками в усних висловлюваннях, складаючи письмові розповіді учень скористався навідними запитання для вибору більш точних і вдаліших висловів та використав їх. Нараховано 4 бали.

Виконання завдання "**Пояснення призначення предметів**", та "**Пояснення зв'язку між словами**" супроводжувалося збільшенням кількості використання різних частин мови як у ядрах так і на периферії семантичних полів. Зокрема, було використано 76 іменників, 21 займенник, 44 дієслова, 59 прикметників, 9 числівників, 7 прислівників, 5 дієприкметників та 4 дієприслівники, а також близько 35 службових слів. Семантичні ядра висловлювань містили близько 29 іменників, 8 займенників, 14 дієслів, 21 прикметник. Інші слова були використані на периферії семантичних полів. Учень часто повторював інструкції до виконання завдань, вибираючи певну характеристику предмету для опису, ігнорував інші властивості. Але запитання типу «Що ще ти можеш розповісти про цей предмет?» чи «А як ще його можна використати?» стимулювали дитину до переключення на інші якості та ознаки. У побудові словесних рядів було допущені окремі неточності (*доріжка небезпечна, коли на неї щось розлили чи розкидали, не дають кататися, не пускають без дорослого*). Характерним також було використання парадигматичних зв'язків – 37 випадків. Водночас досить високими залишилися і показники використання синтагматичних зв'язків – близько 51 випадку та наростання показників епідигматичних зв'язків до 14 випадків. У ядрі семантичного поля було виявлено 8 епідигматичних, 11 синтагматичних та 2 парадигматичних зв'язки. Нараховано по 4 бали.

Схожими були результати виконання завдань «*Відгадування слів за описом*», та «*Складання речень чи розповідей за запропонованими словами*». Учень використав 19 іменників та 11 займенників, дещо більшими були показники дієслів (31) та прикметників (34). Відгадування зашифрованого слова, опис якого переважно був представлений іменниками, дієприкметниками та дієприслівниками стало можливим для учня після прослуховування та обдумування 4-5 слів «підказки». Водночас кількість слів використаних для аргументації своєї відповіді знизилася до 11 іменників та займенників, 10 дієслів та 7 прийменників і незначної кількості службових слів. Семантичні типи зв'язків у ядрах полів представлені 27 випадками синтагматичних та 39 випадками епідигматичних зв'язків, однак і кількість парадигматичних зв'язків при виконанні цього завдання також зросла до 17 випадків. На периферії переважали епідигматичні зв'язки (25), значно

меншими були кількісні показники парадигматичних (9) і синтагматичних (11) зв'язків. Будуючи словосполучення і речення за інструкцією, учень допустив кілька неточностей, які виправив самостійно лише після записування їх у зошит (*В мамі є душисті духи* (опорне слово – *духмяний*). Загальна нараховано 4 бали.

Виконуючи завдання «Відновлення деформованих текстів», працював самостійно, без значних помилок, однак у повільному темпі, відновлював пропущені елементи тексту під час першого причитування. Іноді вносив правки під час повторного читання, але їх кількість була незначною. Використав 45 іменників, 49 дієслів, 54 прикметники, 11 займенників та 34 інших частин мови. У семантичному ядрі окрім іменників прикметників та дієслів були наявні 2 дієприкметники, 3 прислівники та 2 займенники. При цьому найбільше і у семантичному ядрі, і на периферії використовувалися синтагматичні зв'язки (7 - ядро, 22 – периферія), 5 випадків парадигматичних зв'язків були представлені у семантичних ядрах і близько 10 на периферії. Епідигматичні зв'язки зустрічалися лише на периферії і становили 11 випадків використання.

Учень швидко виконав завдання, безпомилково відновивши пропущені слова, однак, відповідаючи на запитання до актуалізованих слів допустив ряд неточностей. (*Які квіти розквітають навесні? – Різні. Підсніжники, віалки, тюльпани, конфалії. Ти правильно написав слова фіалка і конвалія? Як думаєш, чому вони так називаються. - Ну віалка, думаю, від слова – вітер, а конфалія ну дуже схоже на конфетки*). Нарховано 4 бали.

«Поєднання предметних і сюжетних кольорових зображень та слів» не викликало значних труднощів. Хлопчик швидко знаходив спільні ознаки, описуючи їх, однак допускав помилки при називанні узагальнюючого слова чи помилявся з визначенням тематичної групи. У мовленні використовував значну кількість головних та службових частин мови. Зокрема, 76 іменників, 52 прикметники, 40 дієслів, 17 займенників, 9 числівників, 5 прислівників, 2 дієприкметники, дієприслівник та більше 25 службових слів. Досить значними були і показники використання різних частин мови у семантичному ядрі, а саме 21 іменник, 14 прикметників, 15 дієслів, 2 числівники. При цьому коментарі та пояснення до слів і зображень, що стосувалися знань природничого та побутового циклів дисциплін були більш поширенішими і точними ніж інші. Найбільше неточностей було у поясненні дрібних деталей та деталей з багатьма елементами. В семантичних ядрах частіше використовував синтагматичні та парадигматичні типів зв'язків. А епідигматичні переважно зустрічалися на периферії семантичних полів. Загалом було використано 36 синтагматичних, 27 епідигматичних та 7 парадигматичних типів зв'язків. Нарховано 3 бали.

Успішне виконання дитиною завдання "Вилучення з логічного ряду зайвого слова" та "Класифікація словесних рядів", свідчило про незначні труднощі під час розуміння лексичної спрямованості асоціативного ряду слів та здатності відшуковувати логічні зв'язки між словами та формувати власні умовисновки. Найчастіше помилки зустрічалися, зокрема, при вилученні

зайвих слів з логічного ряду "терміни та їх пояснення", "власні та загальні назви". Було використано 44 іменники, 28 прикметників, 11 дієслів, 7 займенників, 4 прислівники та 15 службових слів. Водночас у письмових відповідях кількість слів була значно більшою і становила: 72 іменники, 45 прикметників, 29 дієслів, 17 займенників, 9 числівників, 3 прислівники, 2 дієприкметник та близько 20 службових слів. При чому як в усних, так і в письмових зразках в семантичному ядрі переважали іменники, дієслова та прикметники, а інші частини мови в основному були представлені на периферії семантичних полів. У семантичному ядрі переважали синтагматичні зв'язки (37 в усних та 44 у письмових роботах) і не більше 5- 6 випадків використання парадигматичних та епідигматичних зв'язків. Водночас на периферії зустрічається від 20 до 25 випадків використання усіх типів зв'язків. Загалом учневі було нараховано 3 бали.

Завдання II діагностичного блоку *"Називання першого слова, що спало на думку"* та *"Графічні стимули"*, виконувалися самостійно, а навідні та уточнюючі запитання до побудованих рядів дали можливість визначити типи зв'язків у асоціативних рядах та уточнити їх місце у ядрі чи периферії семантичного поля запропонованих слів. У кожному ряді було використано не більше 6-10 слів. Часто слова відносились до різних частин мови однак характеризували запропоноване для асоціацій слово однобічно. Асоціації до навчальних термінів та філософських поняття були меншими за обсягом (3-6 слів), а у їх побудові більшою мірою були використані іменники, дієслова та прикметники. Загалом, при створенні асоціативних рядів було використано 56 іменників, 44 прикметники, 39 дієслів, 7 числівників, 2 займенники, 5 прислівників, 1 дієприкметник. Зокрема, 17 іменників, 11 прикметників та 10 дієслів були представлені у семантичних ядрах слів, а інші представляли периферію. Аналіз використаних семантичних зв'язків свідчить про переважання синтагматичних та парадигматичних типів зв'язків, відповідно 36 та 18 випадків. Лише у 4 випадках було зафіксовано використання епідигматичного типу зв'язку. При цьому у семантичному ядрі використовувалися переважно синтагматичні (15) та невелика кількість парадигматичних (2) зв'язків. Усі інші випадки відносилися до периферії семантичних полів. За виконання завдань було нараховано по 3 бали.

"Складання словосполучень зі запропонованими словами", *"Підбір потрібних слів за заздалегідь визначеними параметрами"* та *"Придумування слів за інструкцією"* виявило, що створені учнем асоціації за першим звуком у слові були представлені в основному іменниково-прикметниковими конструкціями, значно рідше іменниково-дієслівними чи іменниково-іменниковими. У побудові асоціацій були використані значною мірою іменники (71) та дієслова (49), а також прикметники (41), прислівники (6), числівники (5), дієприкметники (2) та дієприслівники (2). Навідні запитання та самостійне пояснення дитиною принципу побудови таблиць дало змогу визначити, що лише 12 іменників, 6 дієслів та 2 прикметники складають семантичне ядро, всі інші слова складають периферію семантичних полів. Також було використано 18 синтагматичних, 14 епідигматичних та 12 парадигматичних типів зв'язку. Це дало можливість нарахувати 3 бали.

Відновлюючи словосполучення і речення у завданні «Впізнавання друкованих словосполучень і речень за вціленими елементами», учень використав 54 іменники, 40 прикметників, 34 дієслова, 4 прислівники, 6 дієприкметників та 1 дієприслівник. А також нею було використано 8 займенників, 6 числівників та близько 17 службових частин мови. При чому 12 іменників, 7 дієслів, 6 прикметників та 1 числівник склали ядра семантичних полів, а інші слова їх периферію. Під час виконання завдання було використано 44 синтагматичних та 21 епідигматичний тип зв'язку і лише 9 парадигматичних. У ядрах семантичних полів також збереглася вищезгадана тенденція і вони були представлені 6 випадками використання синтагматичних та 2 епідигматичних типів зв'язку. Це дало можливість нарахувати 3 бали.

Загалом, за виконання завдань обох діагностичних блоків було нараховано 71 бал, що відображено на рисунку 2.2. Отримані результати свідчать про середній рівень розвитку семантичних полів слів.

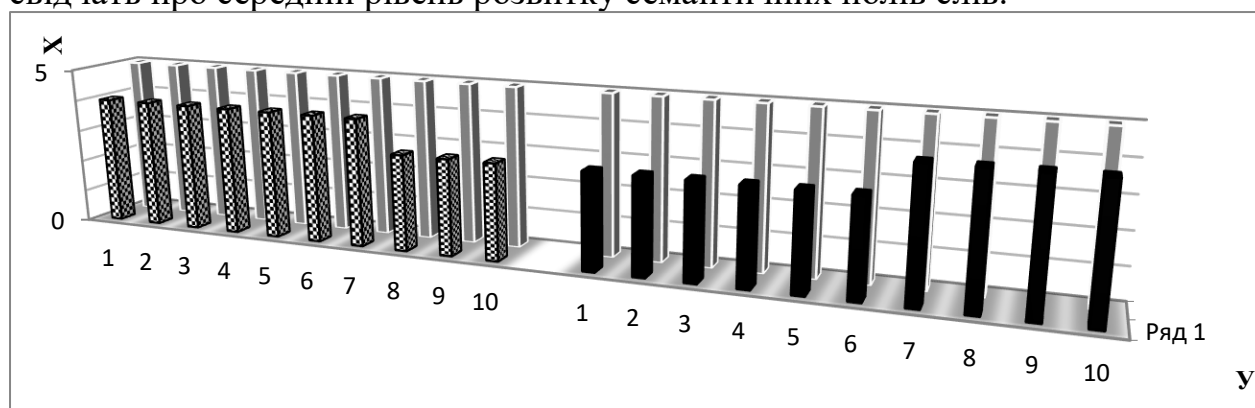


Рис. 2.2. Профіль семантичного поля дитини другої групи першої підгрупи

X – кількісна оцінка (у балах).

Y – назва параметру обстеження. I блок (визначення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками): 1. з опорою на конкретні образи; 2. з опорою на уявні образи; 3. з опорою на абстрактні образи; 4. з опорою на логічні зв'язки між словами; 5. поля з опорою на образні зв'язки між словами; 6. з опорою на вільно комбінований компонентний склад поля; 7. з опорою на пропоновані частини мови; 8. з опорою на словесні, ілюстративні та акустичні стимули; 9. з опорою на визначену тематику; 10. поля з опорою на судження. II блок (вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами): 1. з опорою на конкретний словесний стимул; 2. з опорою на абстрактний графічний стимул; 3. з опорою на визначені інструкціями частини мови; 4. з опорою на пропоновані компоненти поля; 5. з опорою на асоціативні ряди слів; 6. з опорою на пропоновані лексеми і графеми; 7. з опорою на окрему частину слова чи зображення; 8. з опорою на пропоновану ознаку, що поєднує слова і зображення; 9. поля з опорою на структуровані ряди слів; 10. з опорою на визначені ознаки та якості.

Загалом, за виконання завдань учням усієї групи було нараховано від 60 до 84 балів. Усі слова використанні учнями даної групи під час виконання завдань методики були пораховані та визначена їх сумарна кількість (900-750 слів). Вони використали значну кількість іменників – 23-29% та дієслів 20-24%, прикметників 35-37%, а службових частин мови 10-15% (Дойд. Д.2). Рідше використовувалися прислівники, дієприслівники та дієприкметники. Були використані як прості логічні зв'язки, так і багатоступеневі логічні конструкції.

Синтагматичні зв'язки використовувалися у 45-47% випадках, епідигматичні – 43-47%, та незначна кількість парадигматичних зв'язків – 7-10%. При цьому епідигматичні зв'язки частіше зустрічалися при побудові складних логічних конструкцій висловів, а синтагматичні у простих логічних схемах висловлювань.

Представники третьої групи, виконуючи завдання діагностичного блоку, уважно слухали інструкцію, звертали увагу на уточнюючі та навідні запитання, старалися використати допомогу у повній мірі. У процес виконання завдань включалися повільно, потребували частої стимуляції до продовження діяльності, а іноді самотійно просили про допомогу. Після виконання перших завдань швидкість роботи значно знижувалася, наростаюча втома провокувала виникнення значної кількості неточностей у побудові висловлювань, зустрічалося кількаразове повернення вже описаних елементів зображень.

Наведемо приклад виконання завдання типовим представником цієї групи. **Назар В. (12 років) Учень 7 класу.**

При виконанні першого завдання «Складання розповідей за сюжетними картинками» складав розповідь за сюжетним малюнком «Подорож Карпатами». В усній відповіді він використав 27 іменників, 18 дієслів, 14 прикметник, 12 займенників та близько 20 службових слів, а в письмовій 37 іменників, 30 дієслів, 34 прикметники, 8 займенників та 15 службових слів. При цьому у семантичному ядрі представлені 8-10 іменників, близько 10 прикметників, 7 дієслів та 2-4 займенники. Усі інші слова складають периферію семантичного поля.

Аналіз використаних семантичних зв'язків для побудови як усної, так і письмової розповіді свідчить про переважне використання синтагматичного типу зв'язку. В усній розповіді дитина використала 22 синтагматичних зв'язки, а у письмовій – 28. Кількісні показники використання епідигматичних та парадигматичних зв'язків у письмових зразках – 6 та 2 випадки відповідно. А в усних відповідях епідигматичні зв'язки використовувались 1-2 разів, а парадигматичні – 5-6. При цьому в семантичному ядрі переважали синтагматичні (12) та парадигматичні (2) типи зв'язків. За виконання цього завдання було нараховано 4 бали.

Виконуючи завдання «Складання розповідей за нечіткими зображеннями», хлопчик використав 25 іменників, 11 дієслів, 16 прикметників, 4 займенники, 2 числівники та близько 19 службових слів під час побудови усної розповіді. Аналіз письмових продуктів діяльності дав змогу визначити наявність 39 іменників, 34 дієслів, 30 прикметників, 9 займенників, 2 числівників та 21 службового слова. При цьому як в усній, так і в письмовій розповіді у семантичному ядрі налічувалося 7-9 іменників, 9 дієслів та 6 прикметників.

Використання семантичних зв'язків в усних та письмових розповідях мали спільні особливості. А саме, у обох випадках переважно використовувався синтагматичний тип зв'язку. В усних відповідях було використано 19 синтагматичних, 5 парадигматичних та епідигматичних зв'язків, а у письмових 31 синтагматичний, 7 парадигматичних та 1-2 епідигматичні зв'язки. Водночас у семантичному ядрі поряд з використанням

5-ти синтагматичних діагностовано і наявність 2-х парадигматичних, а на периферії семантичного поля переважали синтагматичні зв'язки. За виконання цього завдання було нараховано 3 бали. Однак, варто відмітити, що поряд із допущеними помилками в усних висловлюваннях, складаючи письмові розповіді, учень скористався навідними запитання для вибору більш точних і вдаліших висловів та використав їх.

Виконання завдання *«Пояснення призначення предметів»* та *«Пояснення зв'язку між словами»* супроводжувалося збільшенням кількості використання різних частин мови як у ядрах, так і на периферії семантичних полів. Зокрема, було використано 56 іменників, 11 займенників, 24 дієслова, 39 прикметників, 9 числівників, 7 прислівників, 5 дієприкметників та 4 дієприслівники, а також близько 35 службових слів. Семантичні ядра висловлювань містили близько 29 іменників, 8 займенників, 14 дієслів, 21 прикметник. Інші слова були використані на периферії семантичних полів. Учень часто повторював інструкції до виконання завдань, вибираючи певну характеристику предмету для опису, ігнорував інші властивості. Але запитання типу *«Що ще ти можеш розповісти про цей предмет?»* чи *«А як ще його можна використати?»* стимулювали дитину до переключення на інші якості та ознаки. Хлопчик часто використовував парадигматичні зв'язки – 37 випадків. Водночас досить високими залишилися і показники синтагматичних зв'язків – близько 21 випадку, а епідигматичні не були використані жодного разу. У ядрі семантичного поля було виявлено 8 парадигматичних та 11 синтагматичних зв'язків. Нараховано по 3 бали.

Схожими були результати виконання завдань *«Відгадування слів за описом»* та *«Складання речень чи розповідей за запропонованими словами»*. Учень використав 39 іменників та 11 займенників, майже однаковими були показники використання дієслів (21) та прикметників (24). Відгадування відбулося після обговорення з дорослим усіх «слів-підказок», а у окремих випадках слово не було відгадане. Кількість слів використаних для аргументації своєї відповіді знизилася до 11 іменників та займенників, 10 дієслів та 7 прийменників і незначної кількості службових слів.

Семантичні типи зв'язків, що прослідковувалися у семантичних ядрах висловлювань в основному були представлені 17 випадками синтагматичних та 19 випадками парадигматичних зв'язків. Дещо іншими були показники використання семантичних зв'язків на периферії семантичного поля. Зокрема, тут переважали парадигматичні зв'язки (8), значно меншими були кількісні синтагматичних - 5 зв'язків. Загалом учневі вдалося отримати лише 3 бали.

Виконуючи завдання *«Відновлення деформованих текстів»*, де вивчалася точність відбору слів за умови їх включення у межі кількох семантичних полів, хлопчик частіше замінював пропуски словосполученнями чи навіть невеликими реченнями, а не словами. Логіка висловлювань не порушувалась. Труднощі виникали при потребі змінити вже вжите раніше слово на синонім чи перефразувати використане словосполучення зі словом актуалізованим у процесі відповідей на навідні запитання. Відновлюючи тексти, за опору використовував друковані зразки і

дуже рідко користувався ілюстраціями. Самостійно, без значних помилок, однак у повільному темпі він відновлював пропущені елементи тексту під час першого причитування. Іноді вносив правки під час повторного читання, але їх кількість була не значною. Відповідаючи на запитання до текстів, будував прості і поширені речення з використанням як частин тексту так і навідних запитань дорослого. Використав 55 іменників, 42 дієслів, 34 прикметники, 11 займенників та 34 інших частин мови. При цьому у семантичному ядрі виявились лише іменники, прикметники та дієслова.

І у семантичному ядрі, і на периферії переважно використовувалися парадигматичні зв'язки (7 - ядро, 22 – периферія), 5 випадків синтагматичних зв'язків були представлені у семантичних ядрах і близько 10 на периферії. Епідигматичні зв'язки зустрічались лише на периферії і становили 1-2 випадки використання. У результаті виконання завдання було нараховано 3 бали.

«Поєднання предметних і сюжетних кольорових зображень та слів» викликало специфічні труднощі. Хлопчик часто називав зображений предмет, однак довго шукав спільні ознаки, самостійно визначав узагальнююче слово (іменник) і відносив його до певної тематичної групи, однак допускав помилки при використанні у якості узагальнюючих слів інших частин мови. Зокрема, він використав 76 іменників, 52 прикметники, 40 дієслів, 17 займенників, 9 числівників, 5 прислівників та більше 25 службових слів. Досить значними були і показники використання різних частин мови у семантичному ядрі, а саме, 21 іменник, 14 прикметників, 15 дієслів, 2 числівники. Коментарі та пояснення до слів і зображень були невеликими за обсягом. Аналізуючи використання різних типів семантичних зв'язків варто відмітити використання синтагматичних та парадигматичних типів у більшій мірі в семантичних ядрах. А епідигматичні переважно зустрічались у периферії семантичних полів. Загалом було використано 36 парадигматичних і 17 синтагматичних типів зв'язків. За виконання цієї частини завдання нараховано 2 бали.

Успішне виконання дитиною завдання «Вилучення з логічного ряду зайвого слова» свідчило про незначні труднощі під час розуміння лексичної спрямованості асоціативного ряду слів та здатності відшуковувати логічні зв'язки між словами та формувати власні умовисновки. Було використано 24 іменники, 18 прикметників, 10 дієслів, 7 займенників, 4 прислівники та 15 службових слів. Водночас у письмових відповідях кількість слів була значно більшою і становила: 42 іменники, 35 прикметників, 19 дієслів, 7 займенників, 4 числівники, 3 прислівники та близько 20 службових слів. При чому як в усних, так і в письмових зразках в семантичному ядрі переважали іменники, дієслова та прикметники, а інші частини мови в основному були представлені на периферії семантичних полів. Аналіз використаних в усних та письмових відповідях типів семантичних зв'язків свідчить про переважання у семантичному ядрі парадигматичних зв'язків (37 в усних та 44 у письмових роботах) і не більше 5-6 випадків використання синтагматичних зв'язків. Водночас на периферії зустрічається від 20 до 25 випадків використання усіх типів зв'язків. Загалом учневі було нараховано 3 бали.

Труднощі, що виникли при виконанні завдання «Класифікація словесних рядів», обумовлювалися недостатньою кількістю у словнику дитини

узагальнюючих понять та термінів та обмеженими можливостями до логічного викладу свої аргументи за умови сприймання словесних рядів на слух. Зокрема, найбільша кількість помилок була зафіксована у словесних рядах, що склалися з 7 і більше слів, а також у тих, що були побудовані з однокореневих чи рідковживаних слів. Після надання дитині більшого часу для запам'ятовування чи записування запропонованих слів завдання було виконано. Використано 55 іменників, 36 дієслів, 21 прикметник, 11 займенників, 6 числівників та близько 15 службових слів. Водночас в семантичне ядро окрім іменинників, дієслів та прикметників увійшли займенники та числівники. Аналізуючи використання семантичних зв'язків у ядрі та периферії полів, варто відмітити збільшення чисельності синтагматичних зв'язків (22) поряд з уже традиційно високими показниками парадигматичних. Все ще велика кількість парадигматичних та синтагматичних типів зв'язків присутня і на периферії семантичних полів, тоді як епідигматичних не виявлено. Це дало змогу нарахувати 3 бали.

Завдання II діагностичного блоку *«Називання першого слова, що спало на думку»* та *«Графічні стимули»* виконувалися самостійно, а навідні та уточнюючі запитання до побудованих рядів дали можливість визначити типи зв'язків у асоціативних рядах та уточнити їх місце у ядрі чи периферії семантичного поля запропонованих слів.

При створенні асоціативних рядів було використано 36 іменників, 16 прикметники, 12 дієслів, 2 числівників, 2 займенники, 5 прислівників, 1 дієприкметник. Зокрема 17 іменників, 11 прикметників та 10 дієслів були представлені у семантичних ядрах слів, а інші представляли периферію.

Аналіз використаних семантичних зв'язків свідчить про переважання синтагматичних та парадигматичних типів зв'язків, відповідно 36 та 18 випадків. При цьому у семантичному ядрі використовувалися переважно парадигматичні (15) та невелика кількість парадигматичних (2) зв'язків. Усі інші випадки відносилися до периферії семантичних полів. За виконання завдань було нараховано по 3 бали.

«Складання словосполучень зі запропонованими словами», *«Підбір потрібних слів за заздалегідь визначеними параметрами»* та *«Придумування слів за інструкцією»* виявили, що створені учнем асоціації за першим звуком у слові були представлені в основному іменниковими конструкціями, значно рідше іменниково-дієслівними. У побудові асоціацій були використанні значною мірою іменники (71) та дієслова (49), а також прикметники (41), прислівники (6), числівники (5). Навідні запитання та самостійне пояснення дитиною принципу побудови таблиць дало змогу визначити, що лише 12 іменників, 6 дієслів та 2 прикметники складають семантичне периферію поля, всі інші відносились до ядра. Аналіз використання семантичних зв'язків свідчить про приблизно однакову чисельність випадків використання як парадигматичних, так і синтагматичних типів зв'язків. Зараховано 2 бали.

Відновлюючи словосполучення і речення у завданні *«Впізнавання друкованих словосполучень і речень за виділеними елементами»*, учень

використав 54 іменники, 40 прикметників, 34 дієслова, 4 прислівники, 6 дієприкметників та 1 дієприслівник. А також ним було використано 8 займенників, 6 числівників та близько 17 службових частин мови. При чому лише 12 іменників, 7 дієслів, 6 прикметників та 1 числівник скали периферію семантичних полів, а інші слова їх ядро. Хлопчик не завжди правильно пояснював принцип поділу словосполучень на групи. Не зміг логічно розмістити запропоновані речення та скласти з них цілісну розповідь.

Під час виконання завдання було використано 44 парадигматичних та 21 синтагматичний типів зв'язку у ядрах. На периферії семантичних полів також збереглася вищезгадана тенденція і вони були представлені 6 випадками використання синтагматичних та 11 - парадигматичних. Це дало можливість нарахувати 2 бали. Загалом, за виконання завдань методики учень отримав 51 бал, що відображено на графічному зображенні профілю семантичного поля дитини (рис. 2.3.) Отримані результати свідчать про низький рівень розвитку у нього семантичних полів слів.

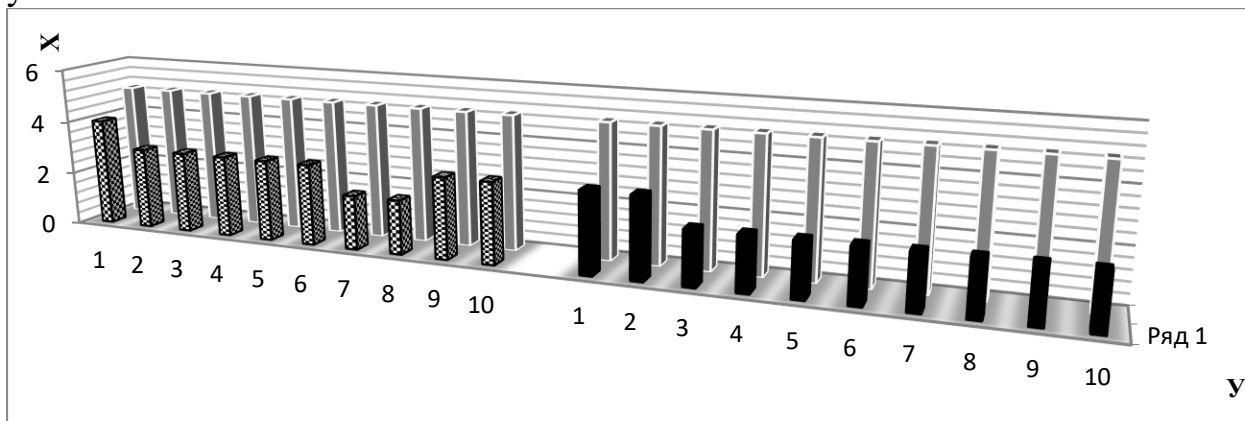


Рис. 2.3. Профіль семантичного поля дитини другої групи другої підгрупи

X – кількісна оцінка (у балах).

У – назва параметру обстеження. I блок (визначення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками): 1. з опорою на конкретні образи; 2. з опорою на уявні образи; 3. з опорою на абстрактні образи; 4. з опорою на логічні зв'язки між словами; 5. поля з опорою на образні зв'язки між словами; 6. з опорою на вільно комбінований компонентний склад поля; 7. з опорою на пропоновані частини мови; 8. з опорою на словесні, ілюстративні та акустичні стимули; 9. з опорою на визначену тематику; 10. поля з опорою на судження. II блок (вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами): 1. з опорою на конкретний словесний стимул; 2. з опорою на абстрактний графічний стимул; 3. з опорою на визначені інструкціями частини мови; 4. з опорою на пропоновані компоненти поля; 5. з опорою на асоціативні ряди слів; 6. з опорою на пропоновані лексеми і графеми; 7. з опорою на окрему частину слова чи зображення; 8. з опорою на пропоновану ознаку, що поєднує слова і зображення; 9. поля з опорою на структуровані ряди слів; 10. з опорою на визначені ознаки та якості.

Усі слова використанні учнями даної групи під час виконання завдань методики були пораховані та визначена їх сумарна кількість (750-500 слів). Учні використали значну кількість іменників 33-29%, дієслів та прикметників 20-24%, 10-15% числівників, займенників та службових слів. (див. Додаток Д.3). Рідше використовувалися прислівники, дієприслівники та дієприкметники. Також було використано 55-47% парадигматичних зв'язків і

53-45% – синтагматичних. Учнями цієї групи не використовувався епідигматичний зв'язок.

Таке співвідношення використання семантичних зв'язків та велике семантичне ядро на тлі не достатньо вираженої периферії характерне для усіх представників різних підгруп цієї групи. Відмінності діагностовано лише у використанні основних частин мови (іменників, дієслів, прикметників, займенників та числівників). Поряд з цим співвідношення у їх використанні все ж залишаються сталими та становлять пропорцію 2:1:1:1.

Представники четвертої групи, виконуючи завдання діагностичного блоку швидко відволікалися, не завжди могли адекватно використати допомогу. У процес виконання завдань включалися повільно, потребували частоті стимуляції до продовження діяльності, а іноді самостійно просили про допомогу. Після виконання перших завдань швидкість роботи знижувалася, наростаюча втома провокувала виникнення значної кількості неточностей у побудові висловлювань, зустрічалося кількаразове повернення вже описаних елементів зображень.

Зокрема, **Марина Ш. (11 років), учениця 5 класу**, виконуючи завдання «Складання розповідей за сюжетними картинками» та «Складання розповідей за нечіткими зображеннями» таскладаючи розповідь за сюжетним малюнком «Макове поле», як в усній, так і в письмовій відповіді використала 19 іменників, 18 дієслів, 14 прикметник, 4 займенників та близько 8 службових слів. При цьому майже всі вони склали ядро семантичного поля. Аналіз використаних семантичних зв'язків для побудови як усної, так і письмової розповіді свідчить про переважне використання парадигматичного типу зв'язку. В усній розповіді дитина використала 11 синтагматичних зв'язків і 16 - пардигматичних. Кількісні показники використання епідигматичних та парадигматичних зв'язків у письмових зразках – 6 та 9 випадки відповідно. В семантичному ядрі переважали парадигматичні зв'язки. За виконання завдання нараховано 2 бали.

На відміну від попередньої групи значної різниці у виконанні усних та письмових варіантів завдань не виявлено.

Виконання завдання «Пояснення призначення предметів» та «Пояснення зв'язку між словами» супроводжувалося збільшенням кількості використання різних частин мови як у ядрах, так і на периферії семантичних полів. Зокрема, було використано 36 іменників, 11 займенників, 20 дієслова, 23 прикметників, 3 числівників, а також близько 15 службових слів. Семантичні ядра висловлювань містили близько 29 іменників, 8 займенників, 14 дієслів, 21 прикметник. Інші слова були використані на периферії семантичних полів.

Учениця часто повторювала інструкції до виконання завдань, вибираючи певну характеристику предмету для опису, ігнорувала інші властивості. Характеризуючи використання різних типів семантичних зв'язків, варто відмітити тенденцію до переважного використання пардигматичних зв'язків, що на даному етапі становило 19 випадків. Водночас досить високими були і показники синтагматичних зв'язків – близько 11 випадків. У ядрі семантичних

полів були представлені як синтагматичні так і парадигматичні зв'язки. Загалом нараховано по 3 бали.

Схожими були результати виконання завдань «Відгадування слів за описом» та «Складання речень чи розповідей за запропонованими словами». Учениця використала 27 іменників та 11 займенників, 11 дієслів та 12 прикметників. Більшу частину слів дитина не відгадала навіть скориставшись словами-підказками та навідними запитаннями. Відповіді були невеликими за обсягом навіть тоді, коли школярка була впевнена, що відповідає правильно. Семантичні типи зв'язків, що прослідковувалися у семантичних ядрах висловлювань в основному були представлені 12 випадками синтагматичних та 16 - парадигматичними. Оскільки периферія виявилась невеликою за обсягом, учениця використала 5 парадигматичних та 2 синтагматичних типи зв'язку. Загальна кількість набраних балів становила - 1 бал.

Виконуючи завдання «Відновлення деформованих текстів», де вивчалася точність відбору слів за умови їх включення у межі кількох семантичних полів, учениця частіше замінювала пропуски словосполученнями чи окремими словами. Логіка висловлювань не порушувалась. Труднощі виникали при потребі змінити вже вжите раніше слово на синонім чи перефразувати використане словосполучення зі словом актуалізованим у процесі відповідей на навідні запитання. Відновлюючи тексти, за опору використовувала друковані зразки і дуже рідко користувалася ілюстраціями. Повільно, орієнтуючись на навідні запитання дитина відновлювала пропущені елементи тексту під час першого причитування. Іноді вносила правки під час повторного читання, але їх кількість була не значною. Відповідаючи на запитання до текстів, будувала прості, непоширені речення з використанням як частин тексту так і навідних запитань дорослого. Використала 25 іменників, 29 дієслів, 24 прикметники, 11 займенників та 24 інших частин мови. При цьому у семантичному ядрі окрім іменників, прикметників та дієслів були наявні 2 займенники.

Найчастіше і у семантичному ядрі, і на периферії використовувалися парадигматичні зв'язки (22 - ядро, 7 – периферія). Наявність синтагматичних була діагностована лише у семантичному ядрі (5 випадків). За виконання завдання нараховано 2 бали.

«Поєднання предметних і сюжетних кольорових зображень та слів» супроводжувалось виникненням значних труднощів. Спільні ознаки дівчинка відшукувала за навідними запитаннями та майже не вживала узагальнюючі слова. У мовленні використовувала переважно основні частини мови: 19 іменників, 10 прикметників, 16 дієслів, 11 займенників, 2 числівники). Більшість слів складала семантичне ядро – 16 іменників, 6 прикметників, 7 дієслів та 4 займенники. Інші слова склали периферію семантичних полів. При цьому коментарі та пояснення до слів і зображень, що стосувалися знань природничого та побутового циклів дисциплін були більш поширенішими і точними ніж інші. Найбільше неточностей було у поясненні дрібних деталей та деталей з багатьма елементами.

Аналізуючи використання різних типів семантичних зв'язків, варто відмітити використання синтагматичних та парадигматичних типів переважно в семантичних ядрах. Нараховано 2 бали.

Виконання завдання *«Вилучення з логічного ряду зайвого слова»* викликало значні труднощі. Важко було виділити основні та другорядні елементи, знайти між ними взаємозв'язок, формувати власні умовисновки. Найчастіше помилки зустрічалися при вилученні зайвих слів з логічного ряду *«складні та складені слова»*, *«послідовність подій»* і *«особові та якісні прикметники»*. Було використано 24 іменники, 12 прикметників, 11 дієслів, 7 займенників та 15 службових слів. Водночас у письмових відповідях кількість слів була ще меншою і становила: 18 іменників, 11 прикметників, 9 дієслів, 5 займенників, 2 числівників та близько 9 службових слів. При чому як в усних, так і в письмових зразках в семантичному ядрі переважали іменники, дієслова та прикметники, а інші частини мови в основному були представлені на периферії семантичних полів.

Аналіз використаних в усних та письмових відповідях типів семантичних зв'язків свідчить про переважання у семантичному ядрі синтагматичних зв'язків (17 в усних та 14 у письмових роботах) і не більше 5-6 випадків використання парадигматичних зв'язків. Загалом було нараховано 2 бали.

Труднощі, що виникли при виконанні завдання *«Класифікація словесних рядів»*, обумовлювалися обмеженим обсягом словника дитини. Це зменшило можливості до логічного викладу своєї аргументи за умови сприймання словесних рядів на слух. Зокрема, найбільша кількість помилок була зафіксовано у словесних рядах, що склалися з 7 і більше слів, а також у тих, що були побудовані з слів, що відносились до різних тематичних груп. Обговорення незнайомих слів та ілюстрування ситуації не покращили ситуацію. Використано 15 іменників, 6 дієслів, 6 прикметник, 6 займенників, 2 числівників та близько 8 службових слів.

Аналізуючи використання семантичних зв'язків у ядрі та периферії полів, варто відмітити значне переважання чисельності парадигматичних зв'язків (22) поряд з уже традиційно низькими показниками синтагматичних (8). Це дало змогу нарахувати 2 бали.

Завдання II діагностичного блоку *«Називання першого слова, що спало на думку»* та *«Графічні стимули»* виконувалися з допомогою дорослого, а навідні та уточнюючі запитання не завжди допомагали дитині будувати асоціативні ряди. Вони були невеликими та містили переважно іменники та незначну кількість слів інших частин мови. У кожному ряді було використано не більше 2-3 слів. Загалом, при створенні асоціативних рідів було використано 11 іменників, 4 прикметники, 5 дієслів, 1 числівники та 2 займенники.

Аналіз використаних семантичних зв'язків свідчить про значне переважання парадигматичних типів зв'язків над синтагматичними (11:3). Всі використані слова представляли ядра семантичних полів. Нараховано 1 бал.

«Складання словосполучень зі запропонованими словами», *«Підбір потрібних слів за заздалегідь визначеними параметрами»* та *«Придумування*

слів за інструкцією» виявило, що створені ученицею асоціації за першим звуком у слові були представлені в основному іменниками, рідше дієсловами. Навідні запитання та рідкі спроби самостійного пояснення дитиною принципу побудови рядів дало змогу визначити, що 12 іменників, 6 дієслів та 2 прикметники складають семантичне ядро, а периферія предствлена 4 прикметниками та числівником.

Аналіз використання семантичних зв'язків свідчить про приблизно однакову чисельність випадків використання як парадигматичних так і синтагматичних типів (5:4). Нараховано 1 бал.

Відновлюючи словосполучення і речення у завданні «Впізнавання друкованих словосполучень і речень за виїлними елементами», учениця використав 14 іменники, 12 прикметників, 20 дієслова та 2 числівники. Всі вони відносились до семантичного ядра. Дівчинці частково вдалося пояснити принцип поділу словосполучень на групи. Вона не змогла логічно розмістити запропоновані речення та скласти з них цілісну розповідь.

Під час виконання завдання було використано 11 синтагматичних та 13 парадигматичних зв'язків. У ядрах семантичних полів також збереглася вищезгадана тенденція. Це дало можливість нарахувати 2 бали.

Наступні завдання діагностичної методики дівчинка не змогла виконати навіть з допомогою.

Загалом, за виконання обох діагностичних блоків учениці було нараховано 25 балів, що відображено на рисунку 2.4.

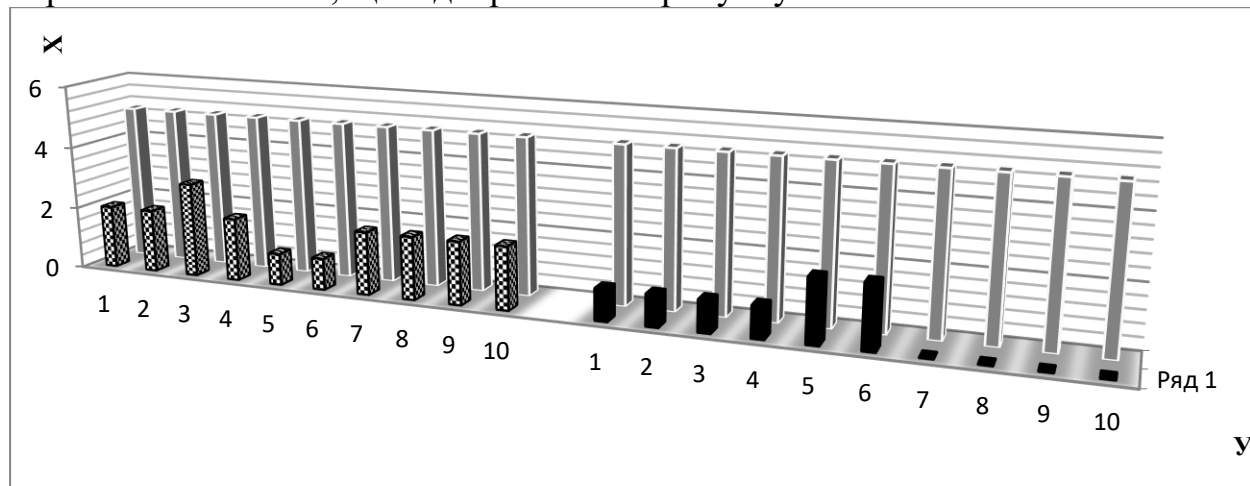


Рис. 2.4. Профіль семантичного поля дитини третьої групи першої підгрупи

X – кількісна оцінка (у балах).

Y – назва параметру обстеження. I блок (визначення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками) : 1. з опорою на конкретні образи; 2. з опорою на уявні образи; 3. з опорою на абстрактні образи; 4. з опорою на логічні зв'язки між словами; 5. поля з опорою на образні зв'язки між словами; 6. з опорою на вільно комбінований компонентний склад поля; 7. з опорою на пропоновані частини мови; 8. з опорою на словесні, ілюстративні та акустичні стимули; 9. з опорою на визначену тематику; 10. поля з опорою на судження. II блок (вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами): 1. з опорою на конкретний словесний стимул; 2. з опорою на абстрактний графічний стимул; 3. з опорою на визначені інструкціями частини мови; 4. з опорою на пропоновані компоненти поля; 5. з опорою на асоціативні ряди слів; 6. з опорою на пропоновані лексеми і графеми; 7. з опорою на окрему частину слова чи зображення; 8. з опорою на пропоновану

ознаку, що поєднує слова і зображення; 9. поля з опорою на структуровані ряди слів; 10. з опорою на визначені ознаки та якості.

Отримані результати свідчать про дуже низький рівень розвитку у дитини семантичних полів слів. Загалом, за виконання завдань учням усієї групи було нараховано не більше 34 балів. Усі слова використанні учнями даної групи під час виконання завдань методики були пораховані та визначена їх підсумкова кількість (500-300 слів). Зокрема, діти використали значну кількість іменників (36-38%), дієслів - 20-24%, прикметників 19-25% (див. Додаток Д.4). Рідше використовувалися прислівники, числівники та займенники.

Синтагматичних зв'язків вони використовували у 40-35% випадків, а парадигматичні – у 60-65%, тоді як епідигматичні не використовувались взагалі. Значні труднощі виникали при структуризації власних семантичних полів, допускали помилки за семантичним та фонетичним принципом. Невеликий словниковий запас, до того ж представлений основними частинами мови значно обмежив можливості учнів до трансліції та трансформації семантичних полів.

Результати проведеного дослідження дали змогу встановити, що загальний обсяг словника у школярів з типовим розвитком і ТПМ може бути як спільним, так і диференційованим (табл. 2.3.1).

Таблиця 2.3.1

**Співвідношення учнів з типовим розвитком та з ТПМ
залежно від обсягу їх словника(у %)**

Обсяг словника	Кількість дітей з типовим розвитком (у %)	Кількість дітей з ТПМ (у %)
широкий (1200-900 слів)	19,7 %	0,5%
середній (900-750 слів)	9,7 %	4,3%
вузький (750-500 слів)	0,2%	24,7%
дуже вузький (500-300 слів)		39%

Зокрема виявлено, що для 19,7% дітей з типовим мовленнєвим розвитком було характерним формування широкого обсягу словника, тоді як для дітей з ТПМ такі показники були лише у 0,5% учнів. Середній обсяг словника виявився у 9,7% учнів з типовим розвитком, а кількість учнів з ТПМ з таким обсягом словника збільшилася до 4,3%. Лише 0,2 учнів з типовим розвитком продемонстрували вузький обсяг словника, натомість серед дітей із ТПМ їх 24,7%, а дуже вузький обсяг словника характерний лише для учнів з ТПМ – 39%.

Таблиця 2.3.2

Співвідношення між компонентами словника учнів середнього шкільного віку з типовим розвитком та з ТПМ (у %)

Компоненти	Компонентний склад семантичних полів (у %)									Мовленнєвий профіль	
	основні частини мови			Допоміжні частини мови							
	іменники	дієслова	прикметники	Заг. к-сть допоміжних частин мови	прислівники	займенники	числівники	похідні частини мови	службові частини мови	% гармонійного словника	% дисгармонійного словника
широкий (1200-900 слів)	24%	22%	26%	28%	7%	7%	6%	4%	5%	20,2%	
середній (900-750 слів)	24%	23%	24%	29%	6%	7%	6%	4%	6%	9%	
	21%	25%	16%	38%	10%	10%	7%	2%	9%		5%
вузький (750-500 слів)	24%	23%	26%	27%	7%	7%	6%	4%	3%	0,2%	
	15%	15%	17%	54%	5%	19%	15%	15%	15%		24,7%
дуже вузький (500-300 слів)	21%	25%	22%	32%	2%	12%	6%		12%		39%

Встановлено, у дітей з типовим розвитком найчастіше розвиток словника був гармонійним, тоді як у дітей з ТПМ виявлено ознаки як дисгармонійного, так і гармонійного мовленнєвого розвитку (табл.2.3.2).

Опираючись на дослідження мовознавців і філософів О. Потебні, Г. Щур [177; 214] стосовно гармонійності мовленнєвого профілю, що відповідав співвідношенню від 22% до 30% між іменниками, дієсловами, прикметниками та іншими частинами мови, ми визначили, що 20,2% учнів з ТПМ і типовим розвитком та широким словниковим запасом продемонстрували гармонійний мовленнєвий розвиток, використавши 24% іменників, 22% дієслів, 26% прикметників та 28% інших частин мови.

Показники гармонійного розвитку продемонстрували також учні з середнім обсягом словника, використавши 24% іменників, 23% дієслів, 24% прикметників та 29% інших частин мови. Однак такі результати характерні лише для 9% учнів з типовим розвитком. 5% учні з ТПМ з середнім обсягом словника продемонстрували ознаки дисгармонійного мовленнєвого розвитку, використавши 21% іменників, 25% дієслів, 16% прикметників та 38% інших частин мови. Серед учнів з вузьким обсягом словника лише 0,2% учнів з типовим розвитком продемонстрували гармонійний мовленнєвий розвиток.

Для учнів з ТПМ (24,7%) з вузьким обсягом словника характерним був дисгармонійний мовленнєвий розвиток, що передбачав використання 15% іменників, 15% дієслів, 17% прикметників та 54% інших частин мови. Для усіх учнів з ТПМ з дуже вузьким обсягом словника характерний дисгармонійний мовленнєвий розвиток. Виконуючи завдання, вони використали 21% іменників, 25% дієслів, 22% прикметників та 32% інших частин мови.

Під час вивчення особливостей розподілу словника учнів середнього шкільного віку з ТПМ та типовим мовленнєвим розвитком між ядром та периферією семантичних полів виявлено, що за наявності однакових кількісних показників обсягу слоника співвідношення між компонентами ядра та периферії могло бути різними (табл.2.3.3).

Таблиця 2.3.3

Співвідношення між ядром та периферією у семантичних полях слів дітей середнього шкільного віку з типовим мовленнєвим розвитком та з ТПМ (у %)

Загальний обсяг словника	К-сть учнів у %	Обсяг ядер семантичних полів	Обсяг периферії семантичних полів
широкий (1200-900 слів)	15,1%	20%	80%
	4%	35%	65%
середній (900-750 слів)	3%	20%	80%
	9,2%	30%	70%
	1,6%	45%	55%
вузький (750-500 слів)	1,4%	30%	70%
	9%	45%	55%
	2,5%	55%	45%
	14,1%	65%	35%
дуже вузький (500-300 слів)	5,2%	45%	65%
	21,1%	60%	40%
	13,8%	75%	25%

Зокрема, в учнів з широким словниковим запасом було виявлено широку периферію та значно менше ядро. Випадки, коли ядро становило лише 20% від загального обсягу словника, встановлено у 15,1% учнів. Схожі співвідношення спостерігалися і в учнів з середнім обсягом словника. Однак, вони були характерними лише для 3% учнів цієї групи. Незначне збільшення ядра до 30-35% від загального обсягу словника виявлено в 4% учнів з широким обсягом словника, 9,2% та 1,4% учнів з середнім та вузьким обсягом словника відповідно. Майже однаковий обсяг ядра та периферії був не характерний для учнів з широким словниковим запасом, а в учнів з середнім обсягом зустрічався лише у 1,6% учнів. Водночас для учнів з вузьким словником співвідношення 45-55% ядра та периферії спостерігалися в 1,6% учнів з середнім обсягом словника, 11,5% учнів з вузьким та 5,2% з дуже вузьким обсягом словника. Для переважної більшості учнів з дуже вузьким обсягом словника (33,9%) більш характерним виявилось переважання периферії семантичних полів над їх ядрами.

Виявлено, що в учнів з ТПМ та дисгармонійним мовленнєвим розвитком ядра семантичних полів були великими і часто переважали кількісно периферію, тоді як в учнів з типовим мовленнєвим розвитком обсяг ядра був значно меншим за периферію. (табл.2.3.4).

Таблиця 2.3.4

Співвідношення між ядром та периферією у дітей середнього шкільного віку з типовим мовленнєвим розвитком та з ТПМ (у %)

Гармонійність мовленнєвого розвитку	Якісне співвідношення між ядром та периферією	Кількісне співвідношення між ядром та периферією	К-сть учнів з типовим мовленнєвим розвитком	К-сть учнів з ТПМ
Гармонійний мовленнєвий розвиток	Значне переважання периферії над ядром	20% ↔ 80%	19,3%	
	Периферія більша за семантичне ядро	35% ↔ 65%	22,2 %	0,5%
Дисгармонійний мовленнєвий розвиток	Показники периферії та ядра майже однакові	45% ↔ 55% 55% ↔ 45%	0,8 %	5% 4,8%
	Переважання ядра над периферією	60% ↔ 40%		24,9%
	Значне переважання ядра над периферією	65% ↔ 35% 75% ↔ 25%		29% 9,2%

У 19,3% учнів з гармонійним мовленнєвим розвитком величина ядра становила 20% від загального обсягу словника, тоді як периферія – 80%. У 22,7% ці співвідношення знаходились у межах 35% словника у ядрах та 65% на периферії. Лише для 10,6% учнів з дисгармонійним мовленнєвим розвитком характерними виявилися майже однакові показники величина ядра та периферії. В інших випадках дисгармонійного розвитку величина ядер збільшувалась та становила від 60 до 75% слів у ядрах семантичних полів та 25-40% – на периферії. Для учнів з типовим розвитком притаманне використання семантичних полів з широкою периферією та вузьким ядром. Зокрема всі випадки використання 20% обсягу словника у ядрах та 80% на периферії зустрічалися в 19,3% учнів з типовим розвитком. Співвідношення у вигляді 35% слів у ядрі та 65% на периферії також здебільшого були характерними для учнів з типовим розвитком. В учнів з ТПМ такий розподіл обсягу словника характерний лише для 0,5% учнів. А дисгармонійні співвідношення у вигляді однакової величини ядра та периферії були притаманні лише 0,8% учнів з типовим розвитком.

Учні з ТПМ здебільшого демонстрували значне переважання ядра над периферією. 38,2% учнів з ТПМ 65-75% слів використали у семантичних ядрах та лише 35-25% на периферії, а 24% учнів використали 60% обсягу словника в семантичних ядрах та 40% – на периферії семантичних полів.

Аналіз компонентного складу ядер та периферії семантичних полів дав змогу визначити відсутність у ядрах семантичних полів усіх дітей з різним обсягом словника службових частин мови (табл.2.3.5).

Таблиця 2.3.5

Співвідношення між компонентами ядра та периферії семантичних полів у дітей середнього шкільного віку з типовим мовленнєвим розвитком та з ТПМ (у%)

Загальний обсяг словника	К-сть учнів у %	Компонентний склад ядер семантичних полів (у %)								Компонентний склад периферії семантичних полів (у %)							
		основні				допоміжні частини мови				основні				допоміжні частини мови			
		іменники	дієслова	прикметники	прислівники	займенники	числівники	похідні част. мови	службові част. мови	іменники	дієслова	прикметники	прислівники	займенники	числівники	похідні част. мови	службові част. мови
широкий (1200-900 слів)	15,1	5,6	5,2	4,9	2,0	2,0	1,8	0,5		18,1	15,9	22,3	5,4	4,1	4,8	4,1	5,3
	4	8,1	7,6	7,8	3,1	2,6	3,8	2,0		12,4	14,7	18,9	4,4	7,2	2,7	1,7	3,9
середній (900-750 слів)	3	5,1	5,7	5,2	1,1	1,0	0,9	2,0		15,9	19,4	12,7	8,4	7,5	6,7	1,1	8,3
	9,2	6,4	6,2	5,7	2,5	2,5	2,5	3,2		12,8	17,4	14,0	4,8	7,7	5,1	2,0	6,2
	1,6	10,7	11,4	8,9	3,7	5,2	2,3	2,8		11,2	13,6	8,7	6,4	4,6	5,3	0,4	5,2
вужький (750-500 слів)	1,4	5,1	5,4	9,1	3,1	3,4	3,7	1,2		18,1	9,4	12,3	3,5	8,2	8,1	0,3	10,1
	9	16,8	8,9	8,5	2,9	3,4	3,1	1,4		4,3	12,1	3,1	3,2	9,9	9,7	0,4	9,3
	2,5	12,1	19,7	8,9	3,1	4,2	4,1	1,2		3,2	1,4	8,8	2,1	14,9	8,9	0,2	5,7
	14,1	25,1	17,0	12,1	2,8	3,1	4,1			3,4	3,4	2,2	2,3	6,9	12,1		5,0
дуже вужький (500-300 слів)	5,2	11,7	15,3	14,6		2,9	0,5			15,1	11,2	12,9	3,1	12,0	7,8	-	11,7
	21,1	22,1	16,7	18,1		1,7	1,4			8,2	6,9	5,9	2,8	8,4	3,4		4,4
	13,8	28,8	21,9	19,4		3,8	1,1			7,9	1,3	4,4	1,1	7,9	2,0		1,5

Зокрема, всі учні з широким словниковим запасом як у ядрах, так і на периферії використовували переважно всі частини мови. Залежно від величини ядра, їх кількісне вираження різне, однак зберігалися основні пропорційні відношення (1:1:1:1) між іменниками, дієсловами, прикметниками та іншими частинами мови. Для 11,2% учнів з середнім обсягом словника було притаманне збалансоване використання основних та допоміжних частин мови, однак зменшувалося використання прислівників та похідних частин мови. В 1,6% учнів з середнім обсягом словника та 27% учнів з вужьким словниковим запасом спостерігався дисбаланс між різними частинами мови, який прослідковувався як у ядрах, так і на периферії семантичних полів. А саме, у

1,4% учнів було діагностовано переважання прикметників, у 9% – іменників, у 2,5% – дієслів. При цьому співвідношення між іменниками, дієсловами, прикметниками та іншими частинами мови у всіх виявилось різним. Спільною ознакою для них стало двократне переважання допоміжних частин мови над усіма основними (1:1:1:2). У 14,1 % дітей з вузьким словниковим запасом спостерігалось значне зниження кількості основних частин мови стосовно допоміжних та відсутність у ядрах та на периферії семантичних полів похідних частин мови. В усіх учнів з дуже низьким обсягом словника (40,1%) у ядрах відсутні прислівники, а на периферії показники їх використання виявилися незначними. Також ні в ядрах, ні на периферії семантичних полів не використовувалися похідні частини мови. Дисбаланс між складовими семантичних полів в учнів з вузьким обсягом словника виражається у співвідношення компонентів 2:2:2:1.

Таблиця 2.3.6

Співвідношення зв'язків різного типу у мовленні дітей середнього шкільного віку з типовим мовленнєвим розвитком та з ТПМ(у %)

Загальний обсяг словника	К-сть дітей (у%)	К-сть парадигматичних зв'язків (у %)	К-сть синтагматичних зв'язків (у %)	К-сть епідигматичних зв'язків (у %)
широкий (1200-900 слів)	15,1%	36%	38%	26%
	4%	40,4%	46,6%	13%
середній (900-750 слів)	3%	32%	45,8%	22,2%
	9,2%	42,9%	46,1%	11%
	1,6%	54,6%	45,4%	-
вузький (750-500 слів)	2,4%	64%	29,9%	6,1%
	14,1%	57%	43%	-
	10,5%	38,4%	61,6%	-
дуже вузький (500-300 слів)	19%	33%	67%	
	21,1%	41,5%	58,5%	

Також було виявлено наявність диференційних залежностей між обсягом словника та використанням епідигматичних типів зв'язків (табл.2.3.6).

А саме, учні з широким та середнім обсягом словника (31,3 %) в усному та писемному мовленні використовували усі типи семантичних зв'язків. Для 15,1% учнів з широким та 3% учнів з середнім обсягом словника характерна майже однакова кількість різних типів зв'язків, тоді як 4% учнів з широким та 9,2% учнів із середнім обсягом словника частіше використовували синтагматичні типи зв'язків (45,6-46,1% від загальної кількості), дещо рідше парадигматичні (40,4-42,9%), тоді як кількість епідигматичних була значно меншою (11-13%). Учні з вузьким обсягом словника найчастіше використовували парадигматичні зв'язки (64%), а кількість синтагматичних та епідигматичних була значно меншою (29,9% та 6.1%).

В 1,6% учнів із середнім обсягом словника, 24,6% – з вузьким та всіх учнів з дуже вузьким обсягом словника (40,1%) не було виявлено використання епідигматичних зв'язків. У той час як 1,6% учнів з середнім та 14,1% учнів з вузьким словниковим запасом віддавали перевагу використанню синтагматичних зв'язків, 10,5% учнів з вузьким та всі учні з дуже вузьким обсягом словника використовували переважно парадигматичний тип зв'язку (від 56% до 67% від загальної кількості).

Зберігалася тенденція до використання епідигматичних зв'язків учнями з широким обсягом словника, пропорційно до величини ядра, а в учнів з середнім та вузьким обсягом словника (12,2% та 2,4%) ці зв'язки частіше використовувались на периферії семантичних полів (табл.2.3.7).

1,6% учнів з середнім словниковим запасом не використовували епідигматичні зв'язки та віддавали перевагу використанню парадигматичних як у ядрі, так і на периферії. Для 14,1% учнів з вузьким обсягом словника було притаманним переважне використання парадигматичних зв'язків у ядрі та синтагматичних на периферії, тоді як 10,5% учнів навпаки у ядрах найчастіше використовували синтагматичні зв'язки, а на периферії – парадигматичні. Діти з дуже вузьким словниковим запасом (40,1%) і в ядрі, і на периферії надавали перевагу використанню парадигматичних зв'язків.

Таблиця 2.3.7

Співвідношення різних типів зв'язків у ядрах та на периферії семантичних полів у мовленні дітей середнього шкільного віку з типовим мовленнєвим розвитком та ТПМ (у %)

Загальний обсяг словника	К-сть учнів у %	Використання різних типів зв'язків у ядрах семантичних полів (у %)			Використання різних типів зв'язків на периферії семантичних полів (у %)		
		парадигматичні	синтагматичні	епідигматичні	парадигматичні	синтагматичні	епідигматичні
широкий (1200-900 слів)	5,1	3,1	21,9	5,1	22,9	16,1	20,9
	4	14,2	15,6	2,1	26,2	31	11,9
середній (900-750 слів)	3	11,4	16,8		20,6	29,0	22,2
	9,2	15,9	14,0		30,2	28,9	11,0
	1,6	22,9	18,4		31,7	27,0	
вузький (750-500 слів)	2,4	13,3	8,4		37,0	50,7	6,1
	4,1	28,1	16,9		26,1	28,9	
	0,5	18,8	35,3		26,3	19,6	
дуже вузький (500-300 слів)	9	44,8	12,2		24,8	22,2	
	1,1	34,6	30,9		27,6	6,9	

Загалом, у ядрах та на периферії семантичних полів переважали синтагматичні зв'язки у 38,4% учнів та парадигматичні 62,6%; використання великої кількості епідигматичного типу зв'язку ні в семантичних ядрах, ані на периферії зафіксовано не було.

Було виявлено пряму залежність між обсягом словника та особливостями використання різних властивостей семантичних полів (табл.2.3.8).

Чітка структуризація вже існуючих у свідомості семантичних полів була притаманна усім учням з широким, середнім та вузьким обсягом словника. Лише в учнів з дуже вузьким обсягом такі вміння були частково сформованими. Наявність широкого та середнього обсягу словника створювали можливості для адекватного вибору засобів та форм трансляції власних думок та суджень. Трансляційні можливості семантичних полів виявились частково засвоєними учнями з вузьким словником та не відповідали віковим можливостям учнів, у яких виявлено дуже вузький словниковий запас. Трансформація полів в залежності від поставленої мети, запропонованої моделі чи за власним вибором сформована відповідно віку лише в дітей з широким обсягом словника.

Таблиця 2.3.8

Особливості оволодіння властивостями семантичного поля учнями середнього шкільного віку з типовим розвитком та з ТПМ

Загальний обсяг словника	Властивості			
	Структуризація	Трансляція	Трансформація	Реполіаризація
широкий (1200-900 слів)	+	+	+	+ -
середній (900-750 слів)	+	+	+ -	+ -
вузький (750-500 слів)	+	+ -	-	-
дуже вузький (500-300 слів)	+ -	-	-	-

де + – сформовано, + – частково сформовано, - – не сформовано

Середній його обсяг дозволив школярам частково оволодіти такими вміннями, у той час як учні з вузьким і дуже вузьким обсягом словника такою навичкою не оволоділи. Реполіаризація, як здатність до видозміни власних семантичних полів з урахуванням нової отриманої інформації чи досвіду, виявилась частково сформована в учнів з широким та середнім обсягом словника та не зустрічалась в учнів з вузьким та дуже вузьким обсягом.

Отже, чим ширшим був обсяг словника, тим більшою кількістю властивостей учням вдавалося оволодіти відповідно до їх вікових можливостей.

Узагальнений аналіз результатів виконання учнями середнього шкільного віку з типовим розвитком та ТПМ усіх завдань запропонованої

методики, з використанням розробленої системи оцінювання (у балах), дозволив об'єднати їх в 4 групи залежно від загального рівня сформованості в них семантичних полів (табл.2.3.9).

До першої групи з високим рівнем сформованості семантичних полів увійшли учні з типовим розвитком (12,7%) та з ТПМ (0,5%), які в результаті виконання завдань отримали від 100 до 85 балів, що свідчить про високий рівень сформованості семантичних полів слів.

Таблиця 2.3.9

Співвідношення учнів з типовим розвитком та ТПМ залежно від рівня сформованості у них семантичних полів (у %)

№ групи	Рівень сформованості семантичних полів	Кількісна оцінка в балах	Кількість учнів (у %)	
			З типовим розвитком	З ТПМ
1	високий	100-85	12,7%	0,5%
2	середній	84-60	16,7%	14,3%
3	низький	59-35	0,2%	14,7%
4	дуже низький	34-0		39%

Друга група учнів з середнім рівнем сформованості семантичних полів складалася з 16,7% учнів з типовим розвитком та 14,3% учнів з ТПМ, які, виконуючи завдання діагностичної методики, отримали від 84 до 60 балів. 0,2% учнів середнього шкільного віку з типовим розвитком та 14,7% учнів з ТПМ увійшли до третьої групи з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів та отримали від 59 до 35 балів. У четвертій групі з дуже низьким рівнем сформованості семантичних полів опинилися 39% учнів з ТПМ, які, виконуючи завдання методики, отримали найменшу кількість балів (34-0). Учні з типовим розвитком у цій групі не виявились.

Співвідношення між компонентами семантичного поля у різних групах учнів з особливостями сформованості семантичних полів слів свідчило про наявність у них як гармонійного, так і дисгармонійного їх використання. (табл.2.3.10).

Зокрема, учні першої групи та другої групи (друга підгрупа) використали 20-24% іменників, 19-21% дієслів, 22-26% прикметників та 29 % інших частин мови. Ці показники вказували на співвідношення між іменниками, дієсловами, прикметниками та іншими частинами мови у межах 1:1:1:1, що було ознакою гармонійного типу розвитку словника. Тоді як представники другої групи першої підгрупи використали 21% іменників, 25% дієслів, 16% прикметників та 38 % інших частин мови, що вказувало на дисгармонійний тип розвитку словника.

Однак, спільним для обох груп було те, що учні хоч і в різній кількості, але використали всі частини мови. Представники другої групи, першої підгрупи, виконуючи завдання потребували тривалого часу для пригадування окремих слів та термінів, що й зумовило визначення особливостей формування їх семантичних полів як мнестичний тип їх недорозвитку.

Співвідношення між компонентами словника в учнів середнього шкільного віку з типовим розвитком та з ТПМ залежно від різного рівня сформованості семантичних полів (у %)

Рівень сформованості семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів (у %)								Мовленнєвий профіль	
	іменники	дієслова	прикметники	прислівники	займенники	числівники	похідні частини мови	службові частини мови	гармонійний	дисгармонійний
1. Високий рівень гармонійний тип	24%	21%	26%	7%	7%	6%	4%	5%	+	
2.1. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	21%	25%	18%	10%	10%	7%	2%	9%		+
2.2. Середній рівень гармонійний семантичний тип	20%	19%	22%	5%	8%	8%	2%	6%	+	
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	39%	15%	16%	6%	11%	4%	-	9%		+
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	18%	36%	14%	7%	10%	7%	-	8%		+
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	12%	21%	40%	5%	9%	2%	-	11%		+
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	15%	15%	17%	5%	19%	15%	-	12%		+
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний тип	21%	27%	22%	2%	12%	5%	-	11%		+

Для учнів другої підгрупи характернішими були особливості розподілу нових слів та термінів між уже сформованими групами лексики, тому цей дисгармонічний тип ми виділили як семантичний. Окрім цього, у словнику учнів, що увійшли до третьої та четвертої групи, не виявлено похідних частин мови та особливості дисбалансу між використанням основних та допоміжних частин мови. Так учні першої підгрупи віддавали перевагу використанню іменників (39% від загальної суми) та лише 16% прикметників, 15% дієслів та 37% інших частин мови – номінативний тип дисгармонійного розвитку словника. Учні другої підгрупи використали 36% – прикметників та від 27% до 16% інших частин мови – предикативний тип. Діти третьої підгруп найчастіше використовували близько 40% прикметників та від 12 до 24% інших частин мови – ілюстративний тип. А для четвертої підгрупи характернішим є використання допоміжних частин

мови, частіше займенників та числівників – уособлений тип. У четверту групу увійшли учні, що використали велику кількість основних частин мови (21-27%) та значну кількість займенників та службових частин мови (11-12%) у той час як кількість прислівників та числівників була незначною (2-5%) – дуже низький рівень дисгармонійного розвитку словника.

Обсяг словника в учнів з різним рівнем сформованості семантичних полів мав як спільні, так і диференційні ознаки (табл.2.3.11).

Таблиця 2.3.11

Співвідношення учнів з типовим розвитком та з ТПМ залежно від обсягу в них словника та рівня сформованості семантичних полів (у %)

Рівень сформованості семантичних полів слів	Обсяг словника	К-сть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	широкий середній	16,4% 0,5%
2.1. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	широкий середній вузький	3,8% 4,4% 0,2%
2.2. Середній рівень гармонійний семантичний тип	середній вузький	4,5% 1,2%
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	середній вузький	1,9% 4,7%
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	середній вузький дуже вузький	1,5% 4,4% 0,2%
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	середній вузький дуже вузький	0,2% 3,8% 3,8%
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	вузький дуже вузький	5,8% 7,8%
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	Вузький дуже вузький	6,8% 27,2%

Високий рівень гармонійний тип сформованості семантичних полів слів виявився у 16,4% учнів з широким та 0,5% учнів з середнім обсягом словника. У другій групі ми виділили дві підгрупи залежно від труднощів, що впливали на рівень оволодіння ними семантичними полями слів. У підгрупу з середнім рівнем, дисгармонійним мнестичним типом увійшло 3,8% учнів з широким, 4,4% з середнім та 0,2% учнів з вузьким обсягом словника, тоді як у складі другої підгрупи (з дисгармонійним семантичним типом) увійшли учні з середнім – 4,5% та вузьким словником – 1,2%.

До третьої групи першої підгрупи з низьким рівнем та дисгармонійним номінативним типом увійшло 1,9% учнів з середнім та 4,7% учнів з вузьким обсягом словника. Для другої, третьої та четвертої підгруп з низьким рівнем та дисгармонійним (предикативним, ілюстративним та уособленим) типом спільною особливістю стало потрапляння у ці підгрупи, окрім учнів з середнім та вузьким обсягом словника, ще й категорії дітей з дуже вузьким обсягом, при цьому їх кількість варіювалася від 0,2% до 7,8% у четвертій підгрупі. У четверту групу дітей з дуже низьким рівнем сформованості семантичних полів дисгармонійного типу потрапили учнів з вузьким (6,8%) та дуже вузьким обсягом словника (27,2%). Не

зважаючи на те, що до різних груп та їх підгруп увійшли учні з різним обсягом словника, спільною для них стала тенденція до зменшення кількості дітей з високими показниками обсягу словника із зниженням рівня сформованості семантичних полів слів.

Була виявлена пряма залежність між рівнем сформованості семантичних полів та величиною ядра і периферії. А саме, чим вищим був рівень сформованості семантичних полів, тим меншим було ядро та ширшою периферія (табл.2.3.12).

В учнів першої групи наявна широка периферія та значно менше ядро. Випадки, коли ядро становило лише 20% від загального обсягу словника, траплялися в 16,9% учнів. Схожі співвідношення спостерігалися і в учнів з середнім рівнем сформованості семантичних полів. Для обох підгруп цієї групи стало характерним збільшення ядра до 30-35% від загального обсягу словника, тоді як периферія становила 70-65%. 8,4% учнів з низьким рівнем та дисгармонійним номінативним типом структуризації словника продемонстрували ядро, що становило 35% від загальної кількості використаних слів, тоді як периферія – 65%.

Таблиця 2.3.12

Співвідношення між ядром та периферією у семантичних полях слів дітей середнього шкільного типовим розвитком та з ТПМ залежно від рівня сформованості семантичних полів (у %)

Рівень сформованості семантичних полів	К-сть учнів у %	Обсяг ядер семантичних полів	Обсяг периферії
1. Високий рівень гармонійний тип	16,9%	20%	80%
2.1. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	7,8%	30%	70%
2.2. Середній рівень гармонійний семантичний тип	6,6%	30%	70%
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	8,4%	35%	65%
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	13,6%	45%	55%
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	6,1%	55%	45%
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	21,1%	60%	40%
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний тип	34% %	65%-75%	35%-25%

Майже однакові співвідношення між ядром та периферією (від 45-55% до 55-45%) продемонстрували представники третьої групи з дисгармонійним типом структуризації словника (предикативний та ілюстративний тип). В учнів з низьким рівнем та дисгармонійним уособленим типом ядро (60%) виявилось дещо більшим за периферію (40%). Найбільше ядро, що становило 65-75% від загального обсягу словника, спостерігалось виключно в учнів з дуже низьким рівнем сформованості семантичних полів дисгармонійного типу, тоді як периферія складалася з 35-25% слів.

Співвідношення між компонентами ядер та периферії семантичних полів в учнів середнього шкільного віку з типовим розвитком та з ТПМ з різним рівнем сформованості у них семантичних полів (у %)

Рівень сформованості і семантичних полів слів	Компонентний склад ядер семантичних полів (у %)							Компонентний склад периферії семантичних полів (у %)								
	іменники	дієслова	прикметники	прислівники	займенники	числівники	похідні частини мови	службові частини мови	іменники	дієслова	прикметники	прислівники	займенники	числівники	похідні частини мови	службові частини мови
	основні частини мови			допоміжні частини мови				основні частини мови	допоміжні частини мови							
1. Високий рівень гармонійний тип	8,1	7,6	7,8	3,1	2,6	3,8	2,0		18,1	15,9	22,3	5,4	4,1	4,8	4,1	5,3
2.1. Середній рівень, дисгармонійний мнестичний тип	5,1	5,7	5,2	1,1	1,0	0,9	2,0		12,4	14,7	18,9	4,4	5,2	2,7	1,7	3,9
2.2. Середній рівень гармонійний семантичний тип	6,4	6,2	5,7	2,5	2,5	2,5	3,2		15,9	19,4	12,7	8,4	7,5	6,7	1,1	8,3
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	25,1	17,0	12,1	2,8	3,1	3,4	1,1		18,1	9,4	12,3	3,5	8,2	8,1	0,3	10,1
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	12,1	19,7	8,9	3,1	4,2	4,1	1,2		4,3	12,1	3,1	3,2	9,9	9,7	0,4	9,3
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	12,1	16,7	19,1		1,7	1,4			3,2	1,4	8,8	2,1	14,9	8,9		5,7

3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	8,7	7,3	11,6		8,9	6,5			3,4	3,4	2,2	2,3	6,9	12,1		5,0
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний тип	28,8	21,9	19,4		3,8	1,1			8,2	6,9	5,9	2,8	8,4	3,4		4,4

Відсоткові співвідношення між компонентами семантичних полів у їх ядрах та на периферії у представників груп були різним, однак спільною ознакою стала відсутність у ядрах службових частин мови (табл.2.3.13).

Зокрема, всі учні першої групи як у ядрах, так і на периферії використали всі частини мови. Також зберігалися основні пропорційні відношення (1:1:1:1) між іменниками, дієсловами, прикметниками та допоміжними частинами мови.

Учні з середнім рівнем сформованості семантичних полів та дисгармонійним мнестичним типом хоч і використали всі частини мови, однак більшою мірою як в ядрі, так і на периферії використали незначну кількість допоміжних частин мови (від 2% до 0,9% у ядрі та від 5,2% до 1,7% на периферії). Представники другої групи другої підгрупи з середнім рівнем сформованості семантичних полів та дисгармонійним семантичним типом використали більшу кількість допоміжних частин мови, особливо числівників та займенників (2,5% у ядрах та 7-8% на периферії).

Представники першої та другої підгрупи з низьким рівнем сформованості семантичних полів номінативного та предикативного типу залежно від типу структуризації словника у ядрах та на периферії надавали перевагу використанню однієї з основних частин мови (номінативний – 25% та 18% іменників; предикативний – 12% та 19% дієслів). Інші частини мови використовувались рідше, однак були як у ядрі, так і на периферії семантичних полів. Для представників третьої і четвертої підгруп характерною була відсутність у ядрах прислівників та похідних частин мови, а на периферії лише похідних частин мови. Також непропорційно великою виявилась кількість використаних прислівників для учнів з ілюстративним типом структуризації словника та числівників, займенників та службових частин мови для учнів з уособленим типом.

У представників четвертої групи з дуже низьким рівнем та дисгармонійним типом розвитку семантичних полів переважало використання значної кількості основних частин мови (19-28% у ядрах та 6-8% на периферії). Характерною також стала відсутність у ядрах прислівників, похідних та службових частин мови, а на периферії лише похідних. Дисбаланс між складовими семантичних полів в учнів з низьким та дуже низьким рівнем сформованості семантичних полів та дисгармонійною їх структуризацією різного типу виражався у співвідношеннях компонентів 2:2:2:1.

Діагностовано наявність усіх типів семантичних зв'язків у

представників першої та другої групи, де сформованість семантичних полів була високою чи середньою, тоді як для учнів третьої та четвертої груп, рівень сформованості семантичних полів слів у яких був значно нижчий, характернішим стало використання лише двох типів зв'язків – парадигматичного та синтагматичного (табл.2.3.13).

Таблиця 2.3.14

Співвідношення (у %) зв'язків різного типу у мовленні дітей середнього шкільного віку з ТПМ та типовим мовленнєвим розвитком з різним рівнем розвитку семантичних полів

Рівень сформованості семантичних полів слів	Ядра семантичних полів			Периферія семантичних полів		
	Типи зв'язків			Типи зв'язків		
	Синтагматичний	Парадигматичний	Епідигматичний	Синтагматичний	Парадигматичний	Епідигматичний
1. Високий рівень гармонійний тип	21,9	13,1	5,1	26,9	16,1	22
2.1. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	11,4	16,8	2,9	20,6	29,0	17,3
2.2. Середній рівень гармонійний семантичний тип	13,3	8,4	1,0	37,0	50,7	11,0
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	14,0	15,9		30,2	28,9	
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	16,9	28,1		26,1	28,9	
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	35,3	18,8		26,3	19,6	
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	12,2	44,8		20,8	22,2	
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний тип	34,6	30,9		27,6	6,9	

Учні з високим рівнем та гармонійним типом структуризації словника використали 5,1% епідигматичних зв'язків у ядрі та 22% на периферії. А у ядрах та на периферії найчастіше використовували синтагматичні зв'язки (21,9% та 26,9% відповідно). Для учнів з середнім рівнем сформованості семантичних полів та гармонійним семантичним типом структуризації словника зберігалися схожі тенденції, однак кількість використаних епідигматичних зв'язків була значно меншою (2,9% у ядрі та 11% на периферії). Представники другої групи першої її підгрупи з дисгармонійним мнестичним типом структуризації словника також використовували епідигматичні зв'язки у ядра (2,9%) та на периферії (17,3), однак у ядрах та на периферії віддавали перевагу використанню парадигматичних зв'язків (16,8% та 20,6% відповідно).

Для учнів з низьким рівнем сформованості семантичних полів дисгармонійного типу усіх підгруп характерним виявилось переважання у ядрах парадигматичних, а на периферії синтагматичних типів зв'язків. Лише

учні третьої підгрупи використали 30,7% синтагматичних та 18,8% парадигматичних у ядрах семантичних полів та на периферії 26,3% та 19,6% відповідно. Представники четвертої групи у ядрах використали однакову кількість як синтагматичних, так і парадигматичних зв'язків, тоді як на периферії перевагу надавали синтагматичним (27,6% та 6,9%).

Виконання учнями завдань діагностичної методики також продемонстрували недостатнє оволодіння учнями з середнім, вузьким та дуже вузьким обсягом словника властивостями семантичних полів та пряму залежність між рівнем сформованості семантичних полів та особливостями оволодіння різними властивостями семантичних полів (табл.2.3.8).

Таблиця 2.3.8

Особливості оволодіння властивостями семантичного поля учнями середнього шкільного віку з ТПМ та типовим розвитком

Рівень сформованості семантичних полів слів	Властивості			
	Структу-ризація	Транс-ляція	Трансфор-мація	Реполія-ризація
1. Високий рівень гармонійний тип	+	+	+	+
2.1. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	+	+	+	-
2.2. Середній рівень гармонійний семантичний тип	+	+	+	+
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	+	+	-	-
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	+	+	-	-
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	+	+	-	-
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	+	-	-	-
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний тип	+	-	-	-

де + – сформовано, + – частково сформовано, - – не сформовано

Вміння структурувати власні семантичні поля у достатній для їх віку мірі виявились в учнів з високим, середнім та низьким рівнем сформованості семантичних полів як гармонійного, так і різних типів дисгармонійного розвитку. Лише учні з низьким рівнем дисгармонійним уособленим типом та дуже низьким дисгармонійним типом розвитку семантичних полів оволоділи цією навичкою частково. Трансляційні можливості сформовані в учнів з високим та середнім рівнем розвитку семантичних полів як мнестичного так і семантичного типів. Низький рівень дисгармонійного номінативного, предикативного та ілюстративного типів забезпечив лише часткове оволодіння даною властивістю, тоді як в школярів з низьким рівнем (уособлений тип) та дуже низьким рівнем дисгармонійного типу розвитку семантичних полів такі вміння не були сформованими.

Трансформацією семантичних полів оволоділи учні з високим рівнем розвитку семантичних полів гармонійного типу. Діти з середнім рівнем розвитку семантичних полів як семантичного, так і мнестичного типу оволоділи нею частково. У представників інших груп така властивість виявилась несформованою. Здатність реполяризувати свої семантичні поля частково сформувалася в учнів з високим та середнім рівнем розвитку словника, гармонійного типу, а всі представники груп з середнім, низьким та дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів дисгармонійного типу вмінні використовувати таку властивість семантичних полів не продемонстрували.

Для дослідження семантичних полів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ було створено методику, в основу якої покладено лінгвістичний і психолінгвістичний підходи. Загалом, вона включила два блоки, у кожен з яких увійшло по десять завдань. Завдання першого блоку були спрямовані на вивчення семантичних полів за умов опори на: конкретні, уявні та абстрактні образи; логічні та образні зв'язки між словами; вільно комбінований компонентний склад поля та пропоновані частини мови; словесні, ілюстративні та акустичні стимули; визначену тематику чи пропоновані судження. Другий блок завдань передбачав вивчення семантичних полів слів за умов опори на: конкретні словесні та абстрактні графічні стимули; визначені інструкціями частини мови та окремі пропоновані компоненти поля; графеми, лексеми, окремі частини слова чи зображення; готові асоціативні ряди слів; пропоновану ознаку, що поєднує слова і зображення; структуровані ряди слів та визначені ознаки та якості.

Базисом для формування системи оцінювання якості виконання вибраних завдань було визначено нейропсихологічний, психолінгвістичний та лінгвістичний підходи. Зокрема, на основі психолінгвістичного підходу було визначено такі параметри дослідження як компонентний склад семантичного поля, особливості ядра та периферії, використання різних типів семантичних зв'язків та оволодіння властивостями семантичного поля. Для оцінки кожного з них враховували кількісні показники (для ядра та периферії – величину), співвідношення між виявленими компонентами та типи помилок при виконанні завдань. Розподіл компонентів між ядром та периферією оцінювався з допомогою лінгвістичних видів аналізу: дистрибутивного та кластерного.

З урахуванням психолінгвістичного та лінгвістичного підходів, а також з опорою на нейропсихологічний підхід було сформовано 5-ти бальну систему оцінювання якості виконання кожного із завдань, що дозволило визначити загальний рівень сформованості семантичних полів слів у досліджуваних дітей. Опіраючись на нейропсихологічний підхід, додатково враховувались швидкість та точність розуміння інструкцій, використання різних видів допомоги. Оскільки максимальна кількість балів, які учні могли набрати за виконання одного із завдань становила 5 балів, то загальна максимальна кількість балів за виконання усіх 20 завдань – 100 балів.

Аналіз особливостей виконання учнями з типовим розвитком та ТПМ

завдань обох діагностичних блоків, розроблені критерії оцінювання та використанні статистичні методи обробки отриманої інформації дозволили обґрунтувати чотири узагальнені рівні сформованості семантичних полів слів.

Порівняльний аналіз показав, що для учнів з типовим розвитком був характернішим широкий (98,6%) та середній (1,4%) обсяг словника. Серед школярів із ТПМ широкий обсяг словника виявлено лише у 0,5%, середній у 14,3%, а вузький та дуже вузький був притаманний 75,2% учням з ТПМ. Для 99,6% учнів з типовим розвитком були характерними гармонійні співвідношення між використанням усіх основних частин мови. Серед учнів з ТПМ середнього шкільного віку, школярів з гармонійним мовленнєвим профілем виявилось лише 9%, тоді як дисгармонійний притаманний 91%. В усіх учнів з типовим розвитком було виявлено невеликі за обсягом семантичні ядра (20-35%) та широку периферію (80-65%). Для учнів з ТПМ такі співвідношення характерні лише в 9,5% випадків. У 16,7% учнів з ТПМ співвідношення між ядром та периферією були майже однаковими (45-65%), а у 73,8% - величина ядра була більшою за величину периферії та становила (65-75% - ядро та 35-25% - периферія).

Було визначено, що переважання тих чи інших частин мови у дітей з ТПМ з дисгармонійним розвитком різне. Зокрема, для 43% учнів з ТПМ та середнім обсягом словника характернішим було переважання допоміжних частин мови над основними, а для 57% дисбаланс у використанні основних частин мови. Учні з ТПМ та вузьким обсягом словника здебільшого віддавали перевагу використанню основних частин мови (79%), тоді як переважання допоміжних було характерним лише для 21% учнів. У всіх учнів з ТПМ та дуже вузьким словниковим запасом виявлено значне переважання у словнику основних частин мови та невелику кількість службових частин мови або їх відсутність.

Виявлено, що учні з широким обсягом словника при типовому розвитку та при ТПМ використовували всі типи семантичних зв'язків як у ядрах, так і на периферії. Для 72% учнів було характерне переважання у ядрах синтагматичних, а на периферії парадигматичних та епідигматичних типів зв'язків. У 16% кількість парадигматичних та синтагматичних зв'язків у ядрах та на периферії була приблизно однаковою, а кількість епідигматичних зв'язків була більшою на периферії. Лише у 12% у ядрах не було виявлено епідигматичних зв'язків. У 34% школярів з типовим розвитком та з ТПМ і середнім обсягом словника епідигматичні зв'язки зустрічалися лише на периферії, тоді як усі учні цієї групи використовували в однаковій кількості парадигматичні та синтагматичні зв'язки слів як у ядрах, так і на периферії. Переважна більшість (92,8%) дітей з ТПМ з вузьким та дуже вузьким обсягом словника у ядрах не використовували епідигматичних зв'язків, і лише у 7,2% вони були на периферії. Переважання синтагматичних зв'язків як у ядрах, так і на периферії характерне для 17,1% учнів з ТПМ, а парадигматичних - 75,9%.

Було виявлено однакові залежності між обсягом словника та оволодінням властивостями семантичних полів у дітей з типовим розвитком та ТПМ. Зокрема, в учнів з типовим розвитком та ТПМ при наявності широкого обсягу

словника виявлено сформованими такі властивості, як структуризація, трансляція та трансформація, а реполяризація знаходилась у стадії формування. При наявності середнього за обсягом словника учні з типовим розвитком оволоділи структуризацією та трансляцією та потребували подальшого розвитку трансформаційних та реполяризаційних умінь. Учні з ТПМ при наявності такого ж словника у достатній мірі засвоїли структуризацію, тоді як трансляція трансформація та реполяризація потребували подальшого вдосконалення. Школярі з вузьким та дуже вузьким обсягом словника, та з ТПМ здебільшого оволоділи лише структуризацією та частково трансляційними властивостями, тоді як трансформація та реполяризація розвинуті не були.

Узагальнений аналіз результатів дослідження з використанням розробленої системи оцінювання (у балах) дозволив об'єднати школярів в 4 групи залежно від рівня сформованості у них семантичних полів. Учні з типовим розвитком більш характерним був високий рівень розвитку семантичних полів слів (74%). Також у них було виявлено середній рівень їх розвитку (23%) та низький рівень (3%). У школярів з ТПМ спостерігався високий рівень розвитку семантичних полів, проте лише в 6,2% випадків. У 14,7% дітей з ТПМ було виявлено середній рівень, в 21% - низький, а у найбільшій кількості учнів з ТПМ (64,3%) - дуже низький. В більшості дітей (96,7%) з типовим розвитком було виявлено гармонійний тип розвитку семантичних полів слів, тоді як при ТПМ у 89,4% учнів він був переважно дисгармонійним.

В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження також було виявлено ряд структурних типів порушення семантичних полів слів. Зокрема, у дітей з ТПМ з середнім рівнем розвитку семантичних полів мнестичний дисгармонійний тип, що характеризувався труднощами пригадування слів та семантичний гармонійний тип, при якому було виявлено труднощі вживання узагальнюючих термінів та понять. При низькому рівні розвитку семантичних полів слів спостерігався дисгармонійний номінативний тип, при якому учні надавали перевагу вживанню іменників, ігноруючи інші частини мови. При дисгармонійному предикативному типі розвитку семантичних полів слів учні переважно використовували дієслова, а показники використання інших частин мови були незначними. Дисгармонійний ілюстративний тип характеризувався наявністю в семантичних полях великої кількості прикметників, а інші компоненти мовлення були представлені у меншій мірі. Дисгармонійний уособлений тип характеризувався використанням великої кількості допоміжних частин мови (займенників та числівників) при невеликій кількості основних. При дуже низькому рівні розвитку семантичних полів слів учні недостатньо глибоко розуміли зміст інструкцій та загалом використовували малу кількість слів, які у більшості були представлені основними частинами мови, що дозволило визначити у них дисгармонійний семантичний тип порушення.

Також не виявлено прямої залежності між обсягом словника та рівнем

сформованості семантичних полів слів. Так в учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів спостерігався широкий (84,6%) і середній (15,4%) обсяг словника, а в учнів з середнім рівнем – широкий (36,2), середній (38,4%) та вузький (25,4%) обсяг словника. Учням з низьким рівнем розвитку семантичних полів притаманний середній (11,5%), вузький (43,3%) та дуже вузький (45,3%) словника, а школярам з дуже низьким рівнем – вузький (41,9%) та дуже вузький (58,1%) обсяг словника. Також була виявлена пряма залежність між рівнем сформованості семантичних полів та величиною ядра і периферії. чим вищим був рівень сформованості семантичних полів, тим меншим було ядро та ширшою периферія і навпаки. Так в учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів слів ядро було невеликим - 20-25%, а периферія поширеною - 80-75%. В учнів з середнім рівнем розвитку семантичних полів слів величина ядра коливалася від 30% до 35%, а периферія становила 65-70%. У представників групи з низьким рівнем номінативного типу ядро було менше за периферію та становило від 35% до 40% від обсягу усього поля. У дітей з низьким рівнем розвитку семантичних полів слів предикативного та ілюстративного типу величина ядра та периферії приблизно однакова, і лише в учнів з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів семантичного типу ядро виявилось значно більшим за периферію та становило від 60% до 75% від загальної величини.

Для школярів з типовим розвитком та ТПМ з високим і середнім рівнем розвитку семантичних полів та гармонійним мовленнєвим профілем характерним було використання усіх типів семантичних зв'язків у ядрах та на периферії. Визначено, що учні з ТПМ з середнім, низьким та дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів та дисгармонійним мовленнєвим профілем не використовували епідигматичних зв'язків. 66% учнів з типовим розвитком та ТПМ з високим та середнім рівнем розвитку семантичних полів віддавали перевагу використанню синтагматичних зв'язків (від 45% до 59% випадків), тоді як 58% учнів з низьким та дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів у ядрах та на периферії семантичних полів частіше використовували парадигматичні зв'язки – від 56% до 71% випадків. Також прослідковувалась пряма залежність між кількістю використаних зв'язків та обсягом словника: чим ширший був словник тим більше зв'язків різного типу використовувалось і навпаки.

Результати констатувального експерименту вказують на те, що особливості засвоєння властивостей семантичних полів залежать не тільки від рівня їх розвитку, але і від структурного типу порушення. Так учні з типовим розвитком високим та середнім рівнем розвитку семантичних полів і гармонійним типом у достатній для їх віку мірі оволоділи усіма властивостями полів, окрім реполяризації, яка була засвоєна частково, що відповідає віковій нормі. Учні з середнім рівнем розвитку семантичних полів та дисгармонійним мнестичним типом відчували труднощі у засвоєнні реполяризаційних та трансляційних властивостей. В школярів з ТПМ з низьким рівнем розвитку семантичних полів слів та дисгармонійним номінативним і предикативним

типом було сформовано структурування, трансляційні властивості вони засвоїли недостатньо повно, а реполяризацією та трансформацією не засвоїли. Найменше властивості семантичних полів були розвинуті в учнів з ТПМ з низьким рівнем розвитку семантичних полів дисгармонійним ілюстративним та уособленим типом та дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів, вони продемонстрували лише частково сформовані вміння структурувати власні семантичні поля.

Таким чином, виходячи з результатів констатувального експерименту можна стверджувати, що є необхідність у подальшому формувати семантичні поля слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ шляхом спеціально організованого навчання. Методика формування семантичних полів слів має враховувати не тільки актуальний рівень розвитку у дітей семантичних полів слів, але й необхідність накопичення обсягу словника, гармонізацію використання компонентів семантичного поля, враховувати напрямки формування всіх типів семантичних зв'язків та поетапний розвиток властивостей семантичних полів слів.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬООГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ

3.1. Методика корекції порушень в формуванні семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ

Зважаючи на нові виклики суспільства та вимоги до знань та умінь, що пред'являються до дітей з ТПМ у «Стандарті освітніх послуг до навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями», важливим є формування повноцінної мовленнєвої системи. При цьому акцентується увага не тільки на лінгвістичних чи мовних її складових (фонетичній, лексичній і граматичній), але і на розвитку комунікативних здібностей (використанні мовленнєвих вмінь для отримання, переробки та подальшого зберігання і використання інформації). На важливості оволодіння лексичними категоріями, засвоєнні значеннєвого, змістового та компонентного їх наповнення акцентували увагу як мовознавці та філологи (П.Григор'єва, М.Кобозева, М.Шабров, В.Щерба, так і лінгвісти та психолінгвісти В.Белянін, А.Гонеев, В.Фрумкіна та інші [11; 16; 117; 19; 287]. Взнявши до увагу їх дослідження та отримані нами результати констатувального експерименту, ми склали систему занять, що мала на меті збільшити лексичний запас дітей за рахунок поповнення словника основними та службовими частинами мови. Також зверталася увага на вміння дітей поєднувати ці слова, розуміти їх значення та уміти його пояснювати. Основною метою пропонованої нами системи занять було формування у дітей структурованих, референтних семантичних полів з динамічними, здатними до взаємопроникнення та модернізації ядрами, та відносно великою периферією.

Основною *ідеєю*, яка стала базисом для складеної нами програми і комплексу занять корекційної методики з формування семантичних полів слів, стало твердження А.Ахутінаої, М.Кобозевої, В.Пилаєвої, М.Соботович та В.Тарасун [13; 101; 211; 227] про вагоме місце у системі корекційного навчання не лише засобів, що забезпечуватимуть накопичення семантичних форм (іменників, дієслів, прикметників та інших частин мови), що становитимуть основу ядра та периферії, але і їх структуризація з урахуванням типу зв'язків (пардигматичних, синтагматичних чи епідигматичних), формування гармонійних та багатосторонніх зв'язків між окремими компонентами семантичного поля.

При формуванні корекційної програми ми використали загальнодидактичні *принципи*, такі як цілісності та системності, свідомості й активності, індивідуалізації та унаочнення навчального матеріалу, принцип поступового ускладнення пропонованих завдань. Зокрема, *принцип унаочнення* реалізовувався через використання велику кількість малюнкового, аудіо та відеоматеріалу. Виконання більшості завдань передбачало використання полісенсорної основи сприймання інформації. У той же час умовою виконання окремих завдань також було використання одного із

запропонованих дітям аналізаторів чи мотивування до самостійного вибору як джерела інформації та і форми її передачі (викладу). *Принцип системності* реалізувався через всебічний вплив на недорозвиток семантичної складової і розв'язує завдання формування цієї мовленнєвої функції як цілісної діяльності. Це сприяло створенню умов для формування не окремих психічних функцій та процесів, а пізнавальної діяльності у цілому. Для реалізації цього принципу у формуванні семантичних полів ми використали мовленнєвий матеріал з усіх предметів інваріантної частини програми для дітей з ТПМ

Принцип поступового ускладнення завдань реалізувався через поділ завдань за ступенем важкості як на окремих корекційних заняттях, так і на різних етапах корекційної роботи.

Серед специфічних (корекційних) принципів у корекційній методиці досить часто використовувалися: принцип врахування індивідуальних та вікових особливостей розвитку, опори на збережені семантичні компоненти та зв'язки, врахування зони актуального та найближчого розвитку, комплексного використання методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності, принцип цілісності за взаємопроникності семантичних полів слів.

Принцип опори на збережені семантичні компоненти та зв'язки між ними реалізувався через використання достатньо розвинутих окремих психічних процесів та врахуванні їх пластичності і здатності до видозміни.

Принцип використання у корекційному навчанні знайомого та цікавого навчального матеріалу з можливістю переходу до роботи над новим та незнайомим, що сприяло забезпеченню формування позитивного ставлення до ситуації пізнання.

Принцип врахування зони актуального, близького та дальнього розвитку реалізовувався за рахунок підбору мовленнєвого матеріалу з програм як молодшої, так і середньої школи.

Принцип цілісності та взаємопроникності застосовувався через врахування вже засвоєних знань та умінь і взаємодоповнення та взаємопроникнення одних знань іншими, формування між ними різних типів зв'язків.

Зміст тем, що увійшли до запропонованої системи занять для учнів 5-х – 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з ТПМ, був узятий із навчальних програм. **Змістові модулі та тематика корекційних занять** визначалася програмами предметів варіативної та інваріантної частини програми, таких як мова та література, суспільствознавство, природознавство, мистецтвознавство, технології та здоров'я і фізична культура.

Для 5-го класу ми використали змістові модулі таких навчальних дисциплін, як українська мова, українська та світова література, математика, історія України, природознавство, музичне та образотворче мистецтво, трудове навчання та основи здоров'я. Для учнів 6-го класу корекційні заняття розроблялися з огляду на тематику як вже вище означених, так і нових дисциплін, а саме: всесвітньої історії, біології та географії. Для учнів 7-го класу були включені окремі тематичні модулі з основ фізики та хімії. Варто відмітити, що тематика більшості занять не мала чіткої прив'язки до окремих предметів, а виконання завдань вимагало використання знань з кількох навчальних дисциплін.

Для полегшення відбору та структуризації запропонованих нами тем на усіх етапах корекційної роботи було здійснено їх поділ за трьома основними освітніми напрямками: природознавчий (природні явища та їх місце у житті людини), людинознавчий (фізичні та психічні характеристики, усвідомлення себе як особистості), та суспільствознавчий (взаємодія, відстоювання своїх думок та поглядів, формування національної та етнічної ідентифікації особи у соціумі). Пропонувалися як вузькі (конкретні) теми, що були направлені на розвиток та структуризацію знань у межах одного освітнього напрямку, так і узагальнюючі, що містили усі вищезгадані напрямки та в першу чергу були направлені на синхронізацію знань та розширення лексичних можливостей до їх вираження (табл.3.2.1).

Таблиця 3.2.1

Тематика корекційних занять

Класи	Освітні напрямки		
	Природознавчий	Людинознавчий	Суспільствознавчий
5 клас	<ol style="list-style-type: none"> 1. Планета Земля. 2. Основні елементи на нашій планеті: повітря та вода. 3. Газообмін у природі. 4. Електричні та хімічні явища 5. Зміна пір року. 6. Земля – зелена планета. 7. Жителі планети Земля. 8. Вплив людини на природу. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обрядові дії та звичаї. 2. Міфи та легенди мого народу. 3. Дії та вчинки людей і їх наслідки. 4. Яким я хочу бути (мрія-казка). 5. Позитивні якості особистості. 6. Ми всі різні – виховання толерантності та терпимості. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сім'я, родинні відносини. 2. Родинне дерево. 3. Сімейні традиції та свята. 4. Хочу бути здоровим, спортивні змагання. 5. Ми подорожуємо сім'єю. 6. Відпочинок на морі. 7. Безпечна подорож у гори.
6 клас	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сонце, та інші небесні світила. 2. Будова та функціонування сонячної системи. 3. Земля – наш дім. 5. Клімат, кліматичні зони. 5. Формування екосистем. 6. Різноманіття рослинного та тваринного світу. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Я. Хто я? 2. Я і моя сім'я. 3. Я і мої друзі. 4. Чому я вважаю себе українцем. 5. Ментальні особливості українського народу у моєму характері. 6. Коли варто іти на компроміс. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Суспільство – що це? 2. Моя країна – Україна. 3. Права та обов'язки людей у демократичних країнах. 4. Відносини у колективі однолітків. 5. Я так хочу, а чого хочеш ти? 6. Ми обираємо професії.
7 клас	<ol style="list-style-type: none"> 1. Як виникло життя. 2. Моря та океани. 3. Материки . 4. Різноманіття рослинного світу. 5. Тваринний світ: види тварин. 6. Кругосвітня подорож . 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Людина, будова її тіла. 2. Функціонування мого організму. 3. Допоможи собі сам (правила надання першої допомоги собі та іншим). 4. Екстремальні ситуації та виживання у них. 5. Хочу бути сміливим. 6. Я захисник своєї Вітчизни. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування етнічних груп на території нашої країни. 2. Взаємодія етнічних груп. 3. Ми господарі на своїй землі. 4. Зміни у побуті людей. 5. Використання новітніх технологій у житті людей. 6. Ми будуємо майбутнє моєї країни.

Природознавчий напрямок для учнів 5-го класу був представлений темами, що сприяли формуванню та уточненню природничих знань і умінь про тіла і речовини, що оточують людину, умови життя на планеті Земля, небесні, теплові, звукові та електричні явища. Учням 6-го класу, окрім вищеперерахованих тем, були запропоновані заняття, що поглиблювали та уточнювали знання про цілісні природні та штучні екосистеми і місце у них людини, формувалися більш глибокі знання про Всесвіт та довкілля, будову та функціонування рослин, механізми пристосування до різних умов життя. Для учнів 7-го класу тематика завдань та занять була направлена на корекцію та формування природничих знань та стосувалася як рослинного, так і тваринного світу, а саме: середовище існування, взаємодія, кругообігу в природі, користі для людини та інших істот живої та неживої природи. Учні пригадували різні характеристики речовин та їх властивості, закони функціонування всесвіту та клітин.

Людинознавчий напрямок для учнів 5-х класів містив теми, що передбачали формування вмінь використовувати зразки народної творчості (міфи, легенди, казки, прислів'я, приказки, літописи) як власного народу, так і представників інших груп для розвитку таких особистісних якостей, як індивідуальність, особливість, ідентичність, відповідальність, гідність, совість, сором, відчуття провини, повага, допомога, чуйність.

Цей напрямок для учнів 6-го класу представлений тематикою направленою на самоідентифікацію особистості та визначення її приналежності до певних етнічних груп, віднаходження та розвиток у собі певних якостей, психічних та фізичних характеристик (доброта, кмітливість, ввічливість, толерантність, терпимість, пунктуальність, обов'язковість...). Використовувалися завдання на пригадування народних звичаїв, обрядів та їх значення, легенд та історичних описів походження народу, його історичного шляху. Для учнів 7-ого класу використовувались теми, що поглиблювали знання про фізичний розвиток людини, історію рідного краю. Були використані художньої твори, що ілюструють історію боротьби народу за незалежність, почуття гідності, захисту власних поглядів, турбота про рідних та природу. Стимулювали дітей до висловлювати та обґрунтовувати своє відношення до жорстокості та милосердя, духовного багатства людини.

Суспільствознавчий напрямок для учнів 5-х класів був представлений темами, що формують та уточнюють знання про фізичний розвиток людини, її рухову активність та активний відпочинок, види спорту, профілактику захворювань, загартовування, правила безпеки на вулиці та вдома, поведінку в різних ситуаціях. Окремим напрямком представлена тематика сімейних та родинних відносин, формування на їх базі моральних та культурних цінностей (сімейні та національні погляди, традиції, свята) як окремої сім'ї, так і етнічної групи чи багатонаціонального суспільства. Для учнів 6-х класів найбільш широко представлений суспільствознавчий напрямок через включення тем, що висвітлювали місце праці у житті людини, цінність людини у суспільстві,

обов'язки перед собою та іншими, взаємопорозуміння в сім'ї. Для цього на більшості проведених занять моделювалися ситуації спілкування з однокласниками і друзями, допомоги старшим і молодшим, слабким і немічним. Використання казок, легенд, художніх творів з прихованим змістом були направлені на вдосконалення знань учнів стосовно прав та свобод людини, принципів демократії, суспільної справедливості і соціальної різноманітності, розуміння культурно-національних особливостей українського народу. Суспільствознавчий напрямок для учнів 7-х класів представлений тематикою взаємин людей в історичному та духовному контекстах, вирішенні конфліктних ситуацій, розумінні місця окремого індивіда як у історії народних рухів, визвольних війн, так і у ситуації сьогодення.

Аналіз підручників для учнів 5-7-х класів, рекомендованої додаткової літератури дозволив нам визначити оптимальний словниковий склад тем. Для його підбору ми використали статистичний (частотний) та тематичний принципи, що дозволило нам до кожної з лексичних тем сформувані опорні групи лексики (**Додаток Е**). Словниковий матеріал ми згрупували за його віднесеністю до різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники, прислівники, складні та складені числівники, дієприкметники та дієприслівники), а також включили образні словосполучення та порівняльні звороти. Для структурування слів у межах однієї лексичної теми ми використали ієрархічний принцип (від конкретного значення до поняття). Загалом, до кожної із лексичних тем нами було підібрано від 250 до 300 слів.

Для відбору мовленнєвого матеріалу ми врахували такі критерії: лексична, граматична та синтаксична доступність матеріалу; приналежність до різних частин мови (основних та службових); відповідність навчальним програмам для дітей з ТПМ визначених вікових категорій; досить висока частотність їх вживання у повсякденному житті та на заняттях у школі; значимість слова для реалізації корекційно-виховної мети; провідна роль запропонованих слів у розумінні визначених нами завдань.

Для реалізації корекційної програми було виділено три основні етапи здійснення програми (табл.3.2.2).

Орієнтувальний, метою якого була актуалізація набутих знань. Накопичувальний, на якому було зосереджено увагу на розширенні словникового запасу, розширенні та синхронізації семантичних полів та засвоєнні основних моделей побудови висловлювань з використанням усіх типів семантичних зв'язків. Етап гармонізації, структуризації та реполяризації семантичних полів мав на меті сформувані в учнів середнього шкільного віку з ТПМ вміння самостійно створювати та видозмінювати семантичні поля використовуючи інформацію отриману з різних джерел та галузей знань, за власним вибором чи інструкцією трансформувати вже існуючі семантичні поля.

Напрямки корекційної роботи з розвитку та вдосконалення семантичних полів слів

Назва етапу	Корекційна мета	Напрямки корекційної роботи
I етап – орієнтувальний (актуалізації набутих знань)	<ul style="list-style-type: none"> – актуалізувати словниковий запас з даної лексичної теми користуючись літературними джерелами, аудіо – та відео матеріалами; – стимулювати використання у активному та писемному мовленні різних типів семантичних зв'язків з допомогою схем-малюнків, ілюстрацій, та на матеріалі різних типів асоціацій. 	<ul style="list-style-type: none"> – включення в систему лексичних зв'язків; – актуалізація знань за допомогою направлених асоціаціями; – актуалізація знань за допомогою вільних асоціацій.
II етап - накопичувальний (накопичення, розширення та синхронізації семантичних полів)	<ul style="list-style-type: none"> – накопичувати лексичний запас відповідно до запропонованих лексичних тем; – формувати вміння використовувати різні типи семантичних зв'язків в усному та писемному мовленні; – розширювати лексичні можливості стосовно всіх компонентів семантичного поля; – формувати вміння синхронізувати знання з різни предметів та використовувати їх при характеристиці різних об'єктів та суб'єктів оточуючого середовища. 	<ul style="list-style-type: none"> – накопичення компонентів семантичного поля у словнику учнів; – засвоєння готових схем та моделей побудови висловлювань; – самостійне формування однотипних та багатокомпонентних висловлювань; – поширення самостійних висловлювань через сприймання нової інформації (друкованої, аудіо -, відеоінформації з мовленнєвим і без мовленнєвого супроводу); – стимуляція парадигматичних та синтагматичних зв'язків в усному та писемному мовленні (за схемами, моделями та самостійно); – формування поширених висловлюванням з використанням синтагматичних та епідигматичних типами зв'язків; – синхронізація навчальної інформації з досвідом дитини; – формування вміння за самостійним вибором будувати висловлювання з використанням різних типів семантичних зв'язків.
III етап – гармонізації (структуризації семантичних полів)	<ul style="list-style-type: none"> – систематизація мовленнєвого досвіду через структурування семантичних полів; – розмежування семантичного ядра та периферії семантичного поля. 	<ul style="list-style-type: none"> - систематизація компонентів семантичного поля; - синхронізація ядра та периферії семантичних полів (за лексичними темами); - формування вміння змінювати лексичне наповнення ядра та периферії семантичного поля; - відпрацювання вміння використовувати різні типи семантичних зв'язків за спеціально визначеними умовами і самостійним вибором.

Аналіз наукових праць В.Андруховської, Е.Батерса, М.Лісіної, О.Потебні, В.Тарасун та В.Фрумкіної [7; 9; 175; 223; 244] дозволив нам зосередитися на кількох, на наш погляд, важливих завданнях, що мають реалізовуватись під час розвитку семантичних полів на першому етапі. Зокрема, має розширюватись лексичне наповнення семантичних полів, накопичення слова, поєднуючись у певній послідовності, створюють різні типи семантичних зв'язків. Для розвитку композиційних характеристик висловлювань молодших школярів, а саме для їх змістового наповнення, задіюються когнітивні можливості для чіткої структуризації семантичних полів. Не менш важливим на нашу думку є формування у дітей різних моделей оцінювання та мовленнєвого обґрунтування своїх висловів. При цьому важливим буде розвиток вміння поєднувати знання та мовленнєві терміни з усіх галузей знань, та використовувати логічну побудову умовисновків. Також важливим є розвиток трансляційних можливостей мовлення дитини, що реалізуватиметься нами за рахунок розвитку емоційного, особистісного та етнокультурного компонентів у формуванні мовленнєвої сфери дитини в цілому та семантичних полів зокрема.

На другому етапі акцентувалась увага на накопиченому словнику дитини різних частин мови за раніше означеними лексичними темами. Водночас створювалися умови для уточнення їх значеннєвого (лексичного) наповнення та використання не тільки окремих складових (слів різних частин мови), а і вміння прослідковувати та використовувати у активному мовленні різні мовленнєві явища, такі як багатозначність, синонімія, паронімія, омонімія та ін. Дуже важливою також була і синтаксична структуризація висловлювань, використання різних способів та форм поєднання слів між собою з подальшою кореляцією їх значень. Другим напрямком ми визначили розвиток референтних характеристик та композиційних можливостей семантичних полів, а саме: розвиток когнітивної та логічної складової, формування вміння визначати змістове наповнення слова чи вислову в конкретній ситуації та можливості до їх видозміни.

На третьому етапі був важливим розвиток трансляційних можливостей мовленнєвої системи у дітей з ТПМ середнього шкільного віку. Розвиток особистісного компоненту забезпечувався через використання позитивних якостей характеру та темпераменту дитини, особливостей функціонування центральної та периферійної нервової системи. Етнокультурний компонент забезпечувався глибшим пізнанням дитиною культурних та мовленнєвих традицій власного народу, засвоєнням зразків народної творчості та використанням цих елементів у власному мовленні. У той же час використовувались уже сформовані культурно-етнічні особливості внутрішнього світу дитини та створенні мовленнєві еталони зразків мовлення рідних та близьких дитини. Емоційний компонент забезпечується використанням емоційно значимих ситуацій для дитини. Використанням принципу «через цікаве, знайоме та позитивне до нового і незнайомого».

Отже, в основу сформованої нами системи корекційних занять ми включили розвиток (розгортання) лексичної сфери, композиційну структурування семантичних полів за рахунок синтаксичного та когнітивного аспектів і розвиток трансляційних можливостей полів через урахування впливу на їх формування особистісного, емоційного та етнокультурного чинників.

Методи та прийоми, покладені в основу запропонованої системи занять з формування семантичних полів слів, були представлені як в усній, так і в писемній формі. Вони використовувалися для дослідження та формування як теоретичних, так і практичних навичок, необхідних для еволюції семантичних полів у свідомості дітей із ТПМ.

Проаналізувавши теоретичні джерела, ми прийшли до висновку, що у вітчизняній дидактиці існує кілька класифікацій методів, які застосовуються у педагогічній практиці.

Традиційна класифікація методів навчання, що започаткована ще в стародавніх філософських і педагогічних системах, була уточнена для нинішніх умов та широко представлена у роботах В.Сухомлинського, М.Тодосевича. А.Богуш [26] та ін. Загальною ознакою цієї класифікації є орієнтування на певний засіб отримання знань: *практику, наочність, слово, книгу, аудіо - та відео джерело*. Кожен із цих засобів може мати свої модифікації чи різнитися способами застосування.

Класифікація методів за їх призначенням була запропонована М.Даниловим та Б.Єсиповим [49]. Спільною ознакою для цих методів є співвіднесення їх з етапами процесу навчання на уроці. Зокрема, ними були виділені такі методи: набуття знань; формування умінь і навичок; використання знань; творчої діяльності; закріплення; перевірка знань, умінь і навичок.

Класифікація методів за характером пізнавальної діяльності запропонована І.Лернером та М.Скаткіним [38] представлена у таблиці 3.2.3. Вони виділили наступні методи: пояснювально-ілюстративний, інформаційно-рецептивний; репродуктивний; проблемний; евристичний (частково-пошуковий) та дослідницький методи.

Таблиця. 3.2.3

Класифікація методів за характером пізнавальної діяльності

Метод	Характер пізнання
Пояснювально-ілюстративний	- демонстрація ілюстрованих схем; - навчання етапам реалізації задуму за ілюстрованими моделями; - підкріплення викладу ілюстраціями, схемами чи картинками; - використання алгоритму доведення думки; - ознайомлення та аналіз зразків діяльності.
Інформаційно-рецептивний	- сприймання мовленнєвої інформації; - осмислення та співставлення з раніше отриманою інформацією; - запам'ятовування.

Репродуктивний	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення з готовими зразками чи алгоритмами виконання дій; - повідомлення і доступне пояснення нового матеріалу; - усвідомлення нового через багаторазове повторення.
Метод проблемного викладу	<ul style="list-style-type: none"> - висування, формування проблеми та шляхів її розв'язання, через вирішення конкретних завдань; - вирішення суперечностей із уже окресленими відповідями; - розкриття послідовності думок через мотивацію вибору.
Евристичний (частково-пошуковий)	<ul style="list-style-type: none"> - самостійне здобуття знань; - організація пошукової діяльності за допомогою різноманітних засобів; - розмірковування, розв'язування пізнавальних завдань, створення і розв'язування проблемних ситуацій; - аналіз, порівняння та формування висновків під керівництвом дорослого чи самостійно.
Дослідницький	<ul style="list-style-type: none"> - формулювання та аналіз проблеми за визначених умовами досліду час; - самостійне здобуття знань у процесі вирішення дослідницьких завдань; - засвоєння та використання моделей управління процесом розв'язання проблемних завдань.

У роботах корекційних педагогів та психолінгвістів В.Назарової, В.Тищенко, М.Чоботарьової, М.Шермет [230; 269] переважно використовувалась класифікація методів розвитку та корекції пізнавальної діяльності в цілому та мовленнєвої системи зокрема (табл. 3.2.4).

Таблиця 3.2.4

Класифікація методів за способами застосування пізнавальної діяльності

Методи	Способи (прийоми) його застосування
Ігровий	<ul style="list-style-type: none"> - предметно-маніпулятивний; - сюжетно-рольовий; - інсценування, драматизація.
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - аналітично-синтетичний; - аналітично-індуктивний; - синтетично – дедуктивний.
Асоціативний	<ul style="list-style-type: none"> - за зразком; - за словесним позначенням; - за звуковим наповненням; - за смисловим наповненням; - за перцептивними відчуттями.
Емотивно-репрезентативний	<ul style="list-style-type: none"> - використання емоційного досвіду дитини; - використання соціального досвіду дитини; - використання «мотивованого мовлення»; - використання рефлексії.

В.Євстигнєєв-Біляков за основу класифікації методів навчання бере засоби педагогічного впливу і утворює три групи методів: методи переймання (засіб – дія); словесні (засіб – слово); предметні (засіб – предмет).

Г.Ващенко [11] розглядає можливу класифікацію методів навчання за аналогією до методів науки та виділяє емпіричні, експериментальні, методи аналітичні та синтетичні, індуктивні, дедуктивні та методи аналогії.

Кожна з описаних класифікацій поглиблює розуміння сутності методів, розкриває їх зв'язок з навчальним процесом, характеризує включення різних видів пізнавальної активності та мислинневої функції зокрема. Однак використання лише однієї чи кількох вище описаних методів не може повноцінно охарактеризувати ті підходи, що були використанні для побудови системи занять з розвитку семантичних полів слів у дітей з ТРМ.

Усі запропоновані нами методи і прийоми були використані комплексно, часто поєднуючись у одному чи кількох завданнях та дали можливість створити систему занять основною цілю якої став всебічний розвиток семантичних полів, їх властивостей, складових та зв'язків, що виникають у межах семантичного поля та між кількома полями.

Практично-дослідницький метод передбачав самостійне пригадування інформації за збереженими окремими елементами, навідними запитаннями, що включали вже засвоєний дитиною спосіб обробки інформації. Виконання таких практичних та дослідницьких завдань допомогло стимулювати пригадування окремих елементів чи створити цілісне уявлення про певний вид діяльності чи предмет.

Практично-евристичний метод передбачав самостійне опрацювання інформації, шукати додаткові джерела інформації, порівнювати отриману інформацію з вже засвоєною ставлячи перед собою дослідницькі завдання. Цей метод дозволив стимулювати розвиток творчого підходу до виконання пропонуванних завдань, переносити у практичну діяльність нові способи ознайомлення та обробки накопиченої інформації. На третьому етапі часто використовувалися завдання, що через засвоєний практичний досвід дали можливість розв'язувати проблемні ситуації, самостійно аналізувати власний і чужий досвід та робити умовисновки.

Практично-репродуктивний метод передбачав використання практично засвоєних дій, чи готових зразків у виконанні дорослих, чи тих, хто краще оволодів такими вміннями. Наявність поступінчатих інструкцій, готових зразків відповідей, покрокове пояснення дало можливість чітко засвоїти алгоритм практичного використання мовленнєвих умінь, умінь працювати з картинками, аудіо- та відео зображеннями, друкованими та кодованими реченнями і текстами.

Наочно-ілюстративний метод передбачав роботу із ілюстраціями, предметними, сюжетними та схематичними зображеннями. Унаочнення пропонуванних до виконання завдань значно спрощувало розуміння інструкцій, коментарів до виконання завдань дітьми із ТПМ. Не менш важливим було використання фото- та відео- інструкцій з природнім (реалістичним)

зображеннями. Цілісні уявлення про властивості, основні характеристики, зовнішній вигляд та способи використання певних предметів чи дій з ними формувалися через унаочнення кожного з етапів пізнання.

Наочно-дослідницький метод передбачав використання природних матеріалів, безпосереднє вивчення певних природних явищ через їх споглядання у вільний від навчання час, на спеціально організованих екскурсіях, переглядах наукових та документальних фільмів. При цьому провідним було одночасне отримання і обробка інформації наданої словесно, проілюстрованої зображеннями чи відеороликом та безпосередньо виконання дитиною практичного зразка чи використання цієї інформації.

Наочно-асоціативний метод вимагав включення до переліку пропонованих нами завдань великої кількості ілюстративного та словесного матеріалу з вже сприйнятою у минулому інформацією. При цьому важливим було таке групування окремих її елементів, щоб спровокувати певний, передбачений умовою завдання тип асоціації – образний, образно-словесний, зв'язаний з ситуацією пізнання, з запахами, кольорами та формами, з природними явищами, наявністю окремих осіб, чи пригадуванням послідовності подій. Зокрема, значна кількість завдань була направлена на формування проміжних та остаточних умовисновків з орієнтацією на знайомі та незнайомі наочні сигнали та зорові відчуття, що спливають у свідомості школярів середнього шкільного віку з ТПМ.

У пропонованій нами системі завдань словесні методи були використані як один з методів набуття та осмислення інформації, демонстрації знань дітей, як метод творчої реалізації та метод закріплення і перевірки засвоєння словесної інформації. Для стимуляції розвитку пізнавальної активності стосовно засвоєння семантичних полів слів та зв'язків між ними було використано словесно-ілюстративний, словесно-репродуктивний та мовленнєво-дослідницький методи. При цьому словесно-ігрові, словесно-репродуктивні та словесно-репрезентативні методи стали основою для використання семантичних полів, сформованих у внутрішньому мовленні (на рівні розуміння) та їх перенесення у експресивне мовлення. Поєднання наочних та словесних методів пришвидшило оволодіння дітьми середнього шкільного віку з ТПМ введення у семантичні поля нових висловів, а поєднання з пояснювально-ілюстративним та інформаційно-репрезентативним створило підґрунтя для розуміння та використання різних семантичних зв'язків в усному та писемному мовленні. Унаочнення пропонованого матеріалу та ґрунтовне словесне пояснення у поєднанні з використанням аналітико-синтетичних методів створило передумови для стимуляції творчого пошуку школярів у напрямку дослідження зміни семантичних полів, їх реполяризації при включенні нових слів чи понять. У той же час використання методу аналогій дало можливість переносити знання про структуру та взаємовідносини у межах вже досліджених семантичних полів у нову пізнавальну ситуацію.

Велика кількість завдань з актуалізації та введення у висловлювання вже засвоєних законів функціонування, згортання та розгортання семантичних полів зумовили використання практично-дослідницьких та практично-репродуктивних методів. Практично-синтетичні та практично-аналітичні методи були використані для формування чітких меж між ядром та периферією семантичних полів на етапі актуалізації знань та формування уявлень про динамічність семантичних полів на підсумковому етапі. Словесно-асоціативні та практично-асоціативні методи дали змогу перенести мовленнєві вміння учнів з площини констатування елементів чи цілісних зображень окремих предметів чи подій у площину формулювання думки без зорових стимулів, з орієнтацією на власний досвід та відчуття (практично-когнітивні та словесно-емотивні методи).

Запропоновані методи і прийоми були згруповані нами у відповідності до етапів навчання.

На першому етапі корекційної роботи нами використовувались методи в основі яких лежало сприймання, обробка та подальше використання словесної інформації, що пропонувалась учням в усній та письмовій формі. На другому етапі поряд з все ще значним використанням словесних методів ми надавали перевагу практичним та евристичним дослідницьким методам, що створювали підґрунтя для формування у учнів з ТПМ вміння аналізувати, моделювати та впізнавати за готовими моделями висловлювання з використанням різних типів семантичних зв'язків. На третьому етапі нами були використані усі методи та прийоми розвитку семантичних полів слів. Поруч із цим окремі методи використовувались на усіх етапах роботи.

Підбираючи завдання до кожного із етапів корекційної роботи, ми враховували погляди провідних науковців, що вказують на складність та багатогранність процесу формування семантичних полів слів. Як свідчать дослідження Г.Люблінської, С.Рубінштейна Р.Лурії [111; 115;207], навіть у дітей та підлітків з нормальним мовленнєвим розвитком поля проходять досить довгий шлях від первинного накопичення та структуризації нових слів у ядрах та периферії вже існуючих семантичних полів до їх подальшого порівняння, оцінювання та прийняття рішення про їх приналежність чи неприналежність до вже сформованих полів. Ці процеси у семантичних полях відбуваються постійно. Однак, у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком до 9-10 років ядра семантичних полів стають більш сталими структурами, а зміни, переформатування та явища референції характерніші для їх периферії. Дослідження Т.Ахутіної, Н.Корсакової, Е.Симерницької, Л.Цветкової [13, 200; 255] та ін. і отримані нами результати констатувального експерименту свідчать про те, що у дітей з ТПМ середнього шкільного віку все ще іде процес накопичення та становлення ядер семантичних полів, а переважання у семантичних полях окремих слів і бідність словника на інші частини мови значно ускладнює цей процес. Проведене нами вивчення особливостей кількісного та якісного складу семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ свідчило про труднощі, що виникають у дітей із

розумінням, запам'ятовуванням та введенням у словник нових слів (особливо слів-термінів та слів-понять).

Враховуючи визначені нами вище мету та напрямки корекційного навчання було підібрано **завдання**, що забезпечили б їх реалізацію на кожному з етапів корекційної роботи (табл.3.2.5).

Таблиця. 3.2.5

Перелік завдань використаних на різних етапах корекційної роботи

Етап	Приблизні види завдань
I етап - орієнтувальний (актуалізації набутих знань)	<ul style="list-style-type: none"> - називання сюжетних та предметних зображеннями, нечітко зображених графічних стимулів; - аргументація власних та чужих висловлювань; - зміна структури та складових частин слова; - пояснення значення рідковживаних слів, слів-термінів та слів-понять; - використання з простих та розгорнутих планів висловлювань; - побудова простих та поширених речень за зразком, запропонованим словами чи визначеною послідовністю поєднання слів; - корекція деформованих текстів та аудіо записів; - аргументація висловів за зразками чи власним вибором; - вивчення можливостей використання власного досвіду у формуванні суджень та стверджень; - переформатування відомих висловів шляхом включення у них власних суджень; - аналіз власних висловів; - зміна судження після повідомлення нової інформації; - вивчення зразків народної творчості, зразків пояснення ментального та морального аспекту чужих вчинків.
II етап - накопичувальний (накопичення, розширення та синхронізації семантичних полів)	<ul style="list-style-type: none"> - накопичення лексичного матеріалу за визначеною тематикою (основні та службові частини мови); - уточнення значення нових та малознайомих слів; - виключення з готових наборів слів за лексичними темами зайвих компонентів; - формування текстів за окремими їх елементами та схемами висловлювань; - засвоєння алгоритмів різних висловлювань; - використання сюжетних та предметних зображень з деформованими текстами; - форматування композиційно незавершених висловлювань за готовими зразками та самостійно; - використання емоційно забарвлених зразків висловлювань як еталонів; - виконання завдання з описами емоційно нейтральних, позитивних та негативних переживань; - використанням зразків народної творчості за готовими схемами і самостійно.
III етап - гармонізації (структуризації семантичних полів)	<ul style="list-style-type: none"> - побудова діалогічних та монологічних висловлювань за раніше засвоєними схемами та зразками; - використання тестових завдань та вправ на використання та вилучення зайвих слів з тематичних груп; - редагування деформованих текстів та висловлювань.

Учні поновлювали знання переглядаючи невеликі презентації, максимально насичені лексикою відповідно до теми заняття, працювали з друкованими, відео- та аудіо- джерелами. Більшість завдань передбачала відтворення почутого чи пригаданого матеріалу за навідними запитаннями, сумісне виконання завдань усією групою чи невеликими підгрупами. Часто до завдань пропонувались зразки їх виконання, чи демонструвався алгоритм виконання в усній формі, а діти самостійно виконували його у зошитах чи усно. Переважно виконання вправ передбачало використання простих непоширених речень з пропущеними чи невдало використаними елементами, які діти самостійно видозмінювали чи будували власні вислови. Окремі завдання містили деформовані схеми чи моделі висловлювань з розірваними та неточними судженнями, відомими висловами чи інформацією, яка раніше була запропонована у презентаціях.

Під час реалізації накопичувального етапу завдання пропонувалися таким чином, щоб скористатися вже актуалізованим чи розширити словник дітей за рахунок усіх основних та службових частин мови, створити умови для їх використання у власних висловлюваннях (формування компонентів мовлення). Ці ж завдання, але з певними модифікаціями, були використанні для розвитку трансформаційних та реполяризаційних характеристик семантичних полів. Учням пропонувалися вже знайомі деформовані речення чи висловлювання, провокаційні зображення, неоднозначні твердження які вони видозмінювали чітко аргументуючи свою діяльність. Завдання також містили крилаті вислови, прислів'я та приказки, та передбачали формування та висловлювання власного відношення до зображених чи описаних подій, що мало стати основою для розвитку трансляційних мовленнєвих вмінь дитини. Майже усі завдання виконувались дитиною самостійно, з використанням дозованої допомоги дорослого та надання індивідуальних консультацій. На цьому етапі виконані учнями завдання обговорювались у групі, діти вчилися визначати використані моделі висловлювань, аргументувати свій вибір, перефразувати використовуючи нові умови виконання завдань. Тут учні користувалися як запропонованою спеціалістами лексикою, так і тією, якою володіли самі, при цьому на кожному наступному занятті кількість запропонованої учням лексики зменшувалась. Також складались тематичні словники за рахунок аналізу власних висловів кожної дитини та дітей, що входили до її групи. Учні працювали з такими моделями семантичних полів як «Калинове гроно», «Асоціативний куц», «Сонячний годинник» та «Піраміда» (Додаток Е). На етапі гармонізації нами також пропонувалися завдання для формування компонентних, композиційних та трансляційних можливостей усного та писемного мовлення дітей середнього шкільного віку з ТПМ. Однак вони були комплексними і передбачали констатацію вміння використовувати усі частини мови, синтаксично правильно їх поєднувати. Увага зверталась на логічність побудови висловлювань, вміння розкрити суть чи характеристику природнього явища, прослідкувати зміну значення слова чи цілого висловлювання. Акцент у підборі завдань робився на втілення можливості

висловлювати власні думки та відношення до предметів чи явищ, окремих подій чи вчинків людей та інших істот. Констатувалося вміння висловити своє відношення до ситуації та аргументувати його. Для реалізації цього етапу нами були розроблені не тільки вправи, а і тестові завдання з невеликою кількістю сюжетних, предметних зображень та інших графічних стимулів.

Структура занять на кожному із етапів корекційної роботи мала свої особливості. Це зумовлювалося різною метою та використанням різного поєднання прийомів і методів її реалізації. *Для першого етапу були характерні такі структурні компоненти:* психологічна підготовка до сприймання інформації; включення у систему лексичних зв'язків шляхом пригадування власного досвіду; актуалізація існуючої у пам'яті інформації шляхом сприймання коротких повідомлень; зосередження на отриманій інформації шляхом використання направлених сенсорних та мовленнєвих асоціацій; актуалізація знань за рахунок пасивного та активного дослідження; обговорення отриманої інформації з включенням вільних асоціацій; побудова асоціативних рядів за власним вибором. *Структура занять на другому етапі містила такі складові:* повторення засвоєного матеріалу; побудова асоціативних рядів до визначеної теми; ознайомлення з групами опорної лексики; пояснення значення невідомих чи малозрозумілих слів; засвоєння готових схем та моделей висловлювань; видозміна та компоновання засвоєних схем та моделей з використанням вільних та керованих асоціацій; включення у висловлювання суджень пов'язаних із власним досвідом дитини; аргументація використаного алгоритму висловлювання. *Для третього етапу характерні така структура занять:* актуалізація знань з обраної теми; знаходження асоціативних зв'язків зі схожою тематикою; створення керованих асоціацій за чітко визначеними параметрами; побудова висловлювань за визначеними схемами і моделями; видозміна висловлювань за рахунок включення вільних асоціацій. Приклади занять подано у додатку Л (електронний носій).

Форми організації корекційних занять на кожному із етапів були різні. Орієнтувальний етап включав 58 групових та під групових тематичних занять-презентацій (по 20 занять у 5-му та 6-му класах, та 18 занять у 7-ому), що проводились двічі на тиждень та тривали перше півріччя навчального року.

Для реалізації накопичувального етапу, що розпочинався у другому півріччі навчального року також було використано 58 групових занять для учнів 5-х, 6-х та 7-х класів, однак окрім групових занять використовувалась і індивідуальна робота з кожним учнем за рахунок використання спеціально розроблених індивідуальних зошитів. Індивідуальні зошити містили матеріал з усіх лексичних тем для закріплення набутих на корекційних заняттях вмінь та навичок. Окрім друкованого матеріалу до зошитів були розроблені тематичні диски з відео - та аудіо - матеріалами. Окрім домашніх завдань, до кожного корекційного заняття зошити містили завдання для виконання під час літніх канікул.

Етап гармонізації семантичних полів передбачав по 10 корекційних занять, що проводились з початку нового навчального року 5 разів на тиждень та будувались за принципом діалогічних студій чи дискусійного клубу, а

також виконання тестових завдань. Чіткого тематичного розмежування заняття на цьому етапі не мали, а завдання, що тут пропонувались могли включати як одну обрану за бажанням дітей тему, так і кілька тем.

Після виконання пробних та завершальних (останніх) завдань на кожному із етапів корекційної роботи ми підраховували кількість помилок, допущених дітьми різних груп та їх підгруп. Усі помилки та помічені нами труднощі були класифіковані відповідно до причин, що їх зумовлюють та склали дві групи: труднощі та помилки зумовлені специфікою протікання нервово-психічних процесів та труднощі обумовлені особливостями розвитку семантичних полів, а саме використання їх складових та типів зв'язків, що між ними виникають (табл.3.2.6).

Таблиця. 3.2.6

Помилки, що виникають у дітей середнього шкільного віку з ТПМ на різних етапах корекційної роботи

Етап	Помилки обумовлені особливостями розвитку семантичного поля (певних його складових і типів зв'язків)	Помилки обумовлені специфікою протікання нервово-психічних процесів
I етап – орієнтувальний (актуалізації набутих знань)	<ol style="list-style-type: none"> 1. обмежена кількість актуалізованих слів різних частин мови 2. неточності у розумінні смислового наповнення окремих слів чи словосполучень 3. обмежене розуміння існуючих у повідомленнях смислових зв'язків 4. неточності у знаходженні мети побудови асоціативного ряду 5. неточності у підборі слів за чітко визначеними параметрами 6. обмежене використання інформації з додаткових джерел 7. обмеженість кількості змістових ліній у рядах вільних асоціацій 	<ol style="list-style-type: none"> 1. сповільнений темп сприймання вербального матеріалу 2. застрягання на одному виді діяльності без переносу засвоєного досвіду на виконання нових завдань 3. повільне включення у процес виконання завдань 4. несамостійність у прийнятті рішень 5. слабка аргументація прийнятих рішень 6. страх, сором'язливість (не бажання) просити про допомогу 7. несамостійність у пошуку нової інформації 8. знижена мотивація до виконання запропонованих завдань
II етап - накопичувальний (накопичення, розширення та синхронізації семантичних полів)	<ol style="list-style-type: none"> 1. труднощі втримування нових слів без візуалізації 2. недостатньо засвоєні навички створювати і користуватися готовими схемами і моделями 3. неточності у виборі графічних знаків при формуванні схем 4. обмежений обсяг інформації утримуваної у свідомості, що утруднює 	<ol style="list-style-type: none"> 1. застрягання на одному виді діяльності без переносу засвоєного досвіду на виконання нових завдань 2. повільне включення у процес виконання завдань

	<p>знаходження схожості між словами, моделями тощо</p> <p>5. фрагментарне перенесення запропонованих моделей висловлювань у власне мовлення</p> <p>6. побічні асоціації при відтворенні та поширенні висловлювань у випадках опори на вербальну інформацію подану усно та письмово (акустичні, літеральні, семантичні)</p> <p>7. побічні асоціації при відтворенні та поширенні висловлювань у випадках опори на відеоінформацію (акустичні, літеральні, семантичні)</p> <p>8. недостатній рівень довільності у побудові висловлювань за власним вибором</p> <p>9. недостатня аргументованість у прийнятті рішення про використання відповідного типу зв'язку</p> <p>10. недостатній обсяг знань для виконання запропонованих завдань</p> <p>11. обмеженість лексичного запасу та труднощі його використання при поширенні чи спрощенні висловлювань</p>	<p>3. неточність відтворення сприйнятого матеріалу зразка</p> <p>4. несамостійність у відборі компонентів семантичного поля</p> <p>5. недостатній самоконтроль за процесом формування програми мовленнєвого висловлювання</p>
<p>III етап – гармонізації (структуризації семантичних полів)</p>	<p>1. переважання у висловлюваннях окремих компонентів (частин мови)</p> <p>2. нечітко сформовані уявлення про віднесеність слів до різних лексичних груп та можливості їх реполяризації</p> <p>3. неточності у визначенні ядра та периферії у власних та друкованих зразках</p> <p>4. неадекватне використання слів-підказок</p> <p>5. повільність актуалізації вже засвоєних схем для їх перефразування та використання як опорних схем у побудові нових висловлювань</p> <p>6. помилки при використанні слів чи типів зв'язків за спеціально визначеними умовами</p> <p>7. окремі неточності у самостійному використанні різних типів семантичних зв'язків</p> <p>8. труднощі переключення та втримування програми висловлювань при переході з усного на писемне мовлення</p>	<p>1. несамостійність у відборі компонентів семантичного поля</p> <p>2. недостатній самоконтроль за процесом формування програми мовленнєвого висловлювання</p> <p>3. застрягання на одному виді діяльності без переносу засвоєного досвіду на виконання нових завдань</p> <p>4. повільне включення у процес виконання завдань</p>

Зокрема, на першому етапі ми звертали увагу на кількість слів, використаних учнями як загалом так і тих, що відносяться до окремих частин мови. Чи знають значення окремих слів та чи можуть пояснити зміну значення у контекстах висловлювання. Чи беруть уваги другорядні змісти при визначенні мети висловлювання та чи можуть прослідкувати причино-наслідкові та ситуативно обумовленні зв'язки у висловах. Увага зверталася на використання різних моделей висловлювань та на їх величину (поширеність). Нами підраховувалась кількість змістових ліній як у власних висловлюваннях, так і при побудові асоціативних рядів у межах вільних чи керованих асоціацій. Також зверталась увага на величину словникового запасу та на його вплив на величину та якість побудованих асоціативних рядів. Окремо досліджувалась самостійність у прийнятті рішень, застрягання на певному, вже засвоєному виді діяльності, швидкість включання у виконання завдань та сприймання матеріалу поданого як в усній, так і в письмовій формі. Вивчались найбільш поширені мотиви до пошуку нової інформації, бажання вдосконалювати свої вміння, змагатися та перемагати, вплив тривожності та невпевненості у власних силах на правильність виконання завдань, кількість допущених помилок, їх вплив на швидкість виконання завдань та бажання просити про допомогу.

На другому етапі зверталась увага на помилки, допущені учнями при поширенні та синхронізації вже існуючих семантичних полів, їх збільшенні та модернізації з урахуванням нової сприйнятої інформації з вираженою візуалізацією та використанням інших сенсорних систем. Підраховувались помилки, допущені при використанні готових схем та моделей побудови висловлювань, визначення значення її окремих компонентів, співвіднесення графічних схем та знаків з відповідними компонентами семантичних полів та зв'язками, що виникають між ними. Вивчалась точність перенесення окремих запропонованих схем у мовлення дітей, формуванню гнучкості у використанні готових та самостійно створених схем, підраховувалась кількість побічних асоціацій при опорі на візуалізовану та подану вербально інформацію. Також підраховувались помилки, допущені при побудові асоціативних рядів з орієнтацією на акустичну, літеральну та семантичну схожість слів. Оскільки другий етап корекційної роботи передбачав роботу над розширенням, синхронізацією та індивідуалізацією семантичних полів, ми вважали доцільним підраховувати кількість помилок, допущених учнями при використанні лексем різних тематичних груп в усних та писемних зразках їх діяльності.

У процесі проведення дослідженнями також вивчалися причини виникнення труднощів при створенні самостійних висловлювань та поясненні запропонованих висновків чи причино-наслідкових зв'язків, а також те до деякої міри це було викликано недостатнім оволодінням учнями навчальним матеріалом та низьким рівнем обізнаності з окремих тем. Зверталась увага на самостійність під час виконання завдань, вміння попросити про допомогу та вдало її використати. Вивчалось вміння контролювати власні висловлювання,

помічати свої помилки при виконанні письмових та усних завдань та здатність до їх самостійного виправлення.

Важливим було визначити помилки, обумовлені особливостями розвитку складових семантичного поля та типів семантичних зв'язків на різних етапах корекційної роботи. На першому етапі увага зверталася на вміння дітей: пригадувати та утримувати у власних семантичних полях слова, що відносились до різних частин мови (відповідно запропонованих нами лексичних тем). На другому етапі зверталась увага на вміння визначати та пояснювати значення окремих слів чи словосполучень, знаходити між ними смислові зв'язки (пряме та контекстуальне значення), чітко визначати та дотримуватись мети побудови асоціативного ряду у вільних та керованих асоціаціях, за інструкціями та за власним бажанням збільшувати та зменшувати кількість змістових ліній у асоціативних рядах, а також вміння змінювати вже існуючі семантичні поля з урахуванням інформації, отриманої з додаткових джерел.

На третьому етапі корекційної роботи оцінювалось вміння гармонійно (доцільно) використовувати слова різних частин мови, відносити їх до певних лексичних груп, знаходити спільні та відмінні ознаки, характеризувати типи семантичних зв'язків та аргументувати їх зміну за потреби. Також увага зверталась на кількісний підрахунок помилок допущених учнями середнього шкільного віку з ТПМ при визначення ядер та периферії семантичних полів, труднощі при перебудові семантичних полів та їх видозміні при переміщенні окремих слів з ядер семантичних полів на периферію та навпаки. Акцентувалася увага на збалансованості та пропорційності використання різних семантичних складових та типів семантичних зв'язків в усному та писемному мовленні, вмінні дітей скористатися вербальними та схематично зображеними підказками для структуризації власних семантичних полів.

Також передбачалось, що помилки, обумовлені особливістю протікання нервово-психічних процесів, можуть бути визначеними за такими **параметрами**, як швидкість та точність сприймання та відтворення вербального і невербального матеріалу, працездатність та швидкість включення у процес виконання завдань, швидкість перенесення у власну мовленнєву діяльність нових схем та моделей побудови висловлювань, самостійність у прийнятті рішень щодо використання складових семантичного поля чи певного типу зв'язку, вмотивованість (мотиваційна готовність) до виконання запропонованих завдань, рівень розвитку функцій контролю та самоконтролю за чужою та власною мовленнєвою діяльністю. Ці параметри використовувалися на усіх етапах корекційної роботи і характеризувалися за рівнем вираженості: «високий», «достатній» та «низький».

Даючи характеристику помилкам, обумовленим особливістю розвитку семантичних полів слів, ми визначили такі параметри: кількість використаних складових семантичного поля та кількість використаних семантичних зв'язків. Ці параметри також будуть використовувалися нами на усіх етапах корекційної роботи і характеризуватимуться за рівнем вираженості: «гармонійний», та «дисгармонійний».

3.2. Експериментальна перевірка методики формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку

Апробація розробленої нами методики проводилась впродовж 2013-2015 навчальних років на базі Мізоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Хотинської та Івано-Франківської спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, а також на базі загальноосвітніх шкіл Вінницької, Тернопільської та Хмельницької областей, де за рішеннями психолого-медико-педагогічних консультацій в інклюзивних класах навчаються учні з ТПМ. Для визначення ефективності формувального експерименту були відібрані 2 групи дітей. Контрольну групу склали 74 учнів з ТПМ, а ще 74 – увійшли до експериментальної.

Корекція з дітьми середнього шкільного віку з ТПМ здійснювалася комплексно на групових та індивідуальних логопедичних заняттях, корекційно-розвивальних заняттях, окремі завдання пропонувалося використовувати під час проведення предметних уроків та в процесі виконання домашніх завдань. Загалом, за період проведення формувального експерименту нами було проведено 174 індивідуальні та підгрупових заняття та 58 фронтальних.

Корекційні заняття на першому етапі проводились виключно у вигляді групової роботи за визначеними для кожного класу лексичними темами і містили усні та письмові завдання. Зокрема, у перший тиждень нами було проведено заняття у 5-му класі: «Сонце, сонячна система», «Людина, будова її тіла», «Сім'я, родинні відносини»; у 6-му класі - «Планета Земля», «Людина. Позитивні якості особистості», «Ми подорожуємо сім'єю»; у 7-му - «Будова нашої планети», «Чесність та відвертість», «Родинні традиції та свята». Не дивлячись на те, що теми дещо відрізняються та відповідно до віку дітей ускладнюється лексичний матеріал, завдання на заняттях пропонувалися схожі. Це дало змогу врахувати не тільки вік дітей, але і їх загальну обізнаність з теми та актуальний рівень розвитку семантичних полів слів. Тривалість кожного заняття – 45 хвилин.

Впродовж роботи на логопедичних заняттях усі досліджувані школярі з ТПМ продемонстрували активність при актуалізації вербального матеріалу. Вони уважно слухали інструкцію, задавали уточнюючі запитання, демонстрували наявність знань з відповідної лексичної теми. Діти з ТПМ віддавали перевагу груповій роботі, особливо це стосувалося командного виконання окремих завдань. Однак при самотійному виконанні усних та особливо письмових завдань відчували диференційовані труднощі.

Зокрема, школярі з ТПМ **першої групи** при виконанні завдань на включення у систему лексичних зв'язків в основному обмежувалися перелічуванням окремих об'єктів чи описом їх відомих чи вигаданих якостей. Діти цієї групи у власних висловлюваннях без особливих труднощів і помилок використовували основні частини мови. При використанні іменників та дієслів лише у 1% дітей спостерігалися помилки, 2% учнів допустили помилки при

використанні прикметників та прислівників. Поруч з тим при використанні похідних частин мови (дієприкметників та дієприслівників) у 15% школярів цієї групи виникали специфічні труднощі (див.табл.3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Кількість учнів з ТПМ, що допустили помилки в процесі використання різних частин мови (у %)

Частини мови	іменники	дієслова	прикметники	прислівники	дієприкметники	дієприслівники	займенники	числівники	прийменники	сполучники	частки, вигук
Усна	1%	1%	2%	2%	15%	15%	0%	0%	0%	0%	0%
Писемна	0%	0%	0%	0%	7%	7%	0%	0%	0%	0%	0%

Зокрема, учням важко було підібрати адекватне за змістом слово, правильно використати граматичні категорії, чітко визначити належне місце слова у висловлюванні (синтаксичне структурування).

Однак письмове виконання цих же завдань спонукало дітей до побудови складних висловлювань з використанням значної кількості слів різних частин мови. Вживання слів, що відносились до основних частин мови, труднощів не викликало, а помилки у вживання слів похідних частин мови були характерними для 7% школярів цієї групи. Вони допустили невелику кількість помилок при актуалізації слів різних частин мови та окремі неточності при відборі слів за чітко визначеними параметрами та при опрацюванні інформації з додаткових джерел (3-4 помилки на заняття). Під час проведення корекційної роботи більшість цих труднощів вдалося подолати, а на завершальних заняттях I етапу під час проведення занять на теми: 5-й клас - «Вплив людини на природу», «Чому я вважаю себе українцем»; 6-й клас - «Поняття природного балансу», «Майбутнє моєї країни» 7-й клас - «Кругосвітня подорож», «Ми господарі своєї землі», учні допустили помилки у виконанні окремих завдань (оперування філософськими поняттями, неточності у знаходженні смислових зв'язків та окремі труднощі у знаходженні додаткової інформації, що загалом складало не більше однієї помилки.

Загалом, відповіді були розгорнутими, чітко структурованими, містили порівняльні та уточнюючі звороти. Більша кількість помилок була допущена цією групою дітей в усних висловлюваннях, особливо при побудові великих поширених речень.

При виконанні аналогічних завдань письмово, кількість допущених помилок стала меншою, речення розгорнутіші та чіткіше структуровані. Наявні помилки у письмових роботах свідчили про недостатні уявлення учнів з ТПМ першої групи про значення слів, особливо іншомовного походження.

При виконанні завдань, що стосувалися пояснення значення окремих слів чи понять та вилучених із контексту словосполучень близько 80 % учнів першої групи дали точні та чіткі відповіді. І лише 20 % учнів цієї групи допустили помилки, що свідчили про недостатньо сформовані уміння зосереджуватись на повторенні частково знайомої інформації, шукати у запропонованих джерелах інформації відповіді на поставлені запитання. При виконанні завдань на створення асоціативних рядів через використання керованих асоціацій більшість учнів продемонстрували наявність розгорнутих семантичних полів на кожен із запропонованих термінів з досить чітко окресленим семантичним ядром. Лише 11% учнів цієї групи продемонстрували невеликі семантичні ядра запропонованих слів та низьку референтну здатність периферії семантичних полів.

Після виконання завдань для пасивного та активного дослідження обраної теми у групах та самостійно кількість дітей з вищеописаними труднощами зменшилась та до завершення першого етапу корекційної роботи становила 4%. Найважче учням цієї групи було виконувати завдання, що включали вільні асоціації.

Так наявність помилок не спостерігалась у 77% дітей. Їх асоціативні ряди були логічно вибудовані за принципом «від головного до другорядного», містили різні частини мови, як окремі слова так і словосполучення. 23% учнів цієї групи мали труднощі із побудовою рядів вільних асоціацій через включення у асоціативні ряди побічних асоціацій, обмеженість словникового запасу із даної теми.

На першому етапі у побудові висловлювань учні першої групи відповідно до умов виконуваних завдань використовували переважно синтагматичні та епідигматичні зв'язки – 84% учнів і лише у 16 % були наявні парадигматичні асоціації (див.табл.3.3.2).

Таблиця 3.3.2

Помилки при використанні семантичних зв'язків учнями першої групи з високим рівнем сформованості семантичних полів (у %)

Етапи роботи	Типи зв'язків		
	парадигматичний	синтагматичний	епідигматичний
I етап	38%	46%	16%
II етап	7%	14%	14%
III етап	0	3%	6%

Найчастіше парадигматичні зв'язки використовувались дітьми під час утворення асоціативних рядів чи словосполучень при недостатньому розумінні терміну чи його віднесенні до смислового ряду не за семантичним, а за фонетичним принципом.

На другому етапі корекційної роботи після повторення лексичного матеріалу, складання словників та електронних довідників з опорними групами слів за кожною із тем значно збільшилась кількість слів, якими користуються діти першої групи з ТПМ як у активному мовленні, так і під час виконання завдань письмово. У мовленні дітей представлені слова, що відносяться як до основних, так і до похідних частин мови. До завершення

другого етапу ми констатували наявність лише 3% дітей, у мовленні яких рідко зустрічалися слова похідних частин мови, однак усі вони були використані відповідно до лексичної теми та умов завдання. Незначні труднощі ця група дітей відчувала при побудові асоціативних рядів за визначеними моделями та схемами висловлювання, тільки 4% учнів допустили помилки при відновленні деформованих висловів та частково поданих схем. Ці неточності учнями виправлялися самостійно при перевірці своїх письмових робіт чи повторному прослуховуванні записаної на диктофон усної відповіді.

Ядра семантичних полів тих слів (термінів і понять), що були винесені для опрацювання на другому етапі корекційної роботи, стали меншими та більш структурованими, а периферія ширшою.

Також у цієї групи учнів проявилась тенденція до злиття периферій кількох понятійних груп та формування розширеної периферії.

На цьому етапі також значно зросла кількість синтагматичних та парадигматичних типів зв'язків, що використовувалась як в усних, так і в писемних зразках мовлення. Близько 2% учнів цієї групи допускали неточності у вживанні окремих термінів частіше за семантичним та у окремих випадках за фонетичним чи літеральним принципом.

Тестові завдання третього етапу корекційної роботи показали високий рівень оволодіння учнями першої групи лексикою за визначеними лексичними темами, адекватне використання усіх частин мови як в усному, так і в писемному мовленні. Завершилося згортання та структуризація семантичного ядра та периферії. У 1% дітей залишились труднощі зі згортанням та розмежуванням периферії семантичних полів, однак помилки, допущені ними при виконанні завдань, в основному стосувалися рідковживаних слів, нових слів-термінів та понять, що ще недостатньо були засвоєні ними.

У мовленні дітей переважають синтагматичні зв'язки, часто використовуються і епідигматичні (особливо під час побудови вільних асоціацій), а використання парадигматичних зв'язків зустрічається при виконанні відповідно побудованих тестових завдань.

Вищеописані результати використання методики формування семантичних полів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ свідчать про те, що у межах цієї групи варто виділити дві підгрупи. До першої ми віднесемо дітей із сформованими семантичними полями на високому рівні, які адекватно використовують подану інформацію та дають чіткі вичерпні відповіді. У їх мовленні достатньо слів різних частин мови, що робить їх мовлення зрозумілим, логічним, насиченим порівняльними зворотами та умовисновками. Невелика кількість використовуваних ними парадигматичних зв'язків та достатньо високі показники використання синтагматичних та епідигматичних додають їх як усному, так і писемному мовленню яскравості, колориту, переконливості. Також ми виділили другу підгрупу, яка під час виконання завдань виявила дещо обмежені лексичні можливості, що стосувалися не мовлення загалом, а інформації щодо певних лексичних тем. Їх семантичні поля потребували часу на проходження розгортання та

осмисленого згортання їх семантичних полів, більшого часу на переробку отриманої інформації. За обсягом їх відповіді були меншими, помилки виправлялися ними не завжди самостійно. І в усних, і в письмових роботах цих учнів були присутні фонетичні привнесення, недостатньо точно розуміння значення нового слова чи терміну, вони потребували більше часу на виконання окремих завдань. Загалом, до завершення експериментального навчання показники групи вирівнялись, а на завершальному етапі показники групи стали однаковими.

Представники *другої групи* з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів (мнестичний тип) проявляли інтерес до пропонованих завдань, самостійність у виборі методів та прийомів обробки та використання інформації, охоче співпрацювали з однолітками при виконанні групових та командних завдань, актуалізували велику кількість слів відповідно до тематики завдань при візуалізації навчального матеріалу, могли пояснити їх значення та використати у власному мовленні. Учні продемонстрували швидкий темп виконання завдань за засвоєними алгоритмами, виявились здатними до переключення на інші види діяльності та переносу засвоєного мовленнєвого досвіду до нової ситуації. Потребують періодичного заохочення до виконання завдань, при виникненні труднощів з розумінням інструкції чи під час прийняття рішення щодо правильності використання окремих слів про допомогу просять рідко, соромляться її прийняти.

У той же час темп їх діяльності сповільнювався при виконанні завдань, які потребували застосування кількох моделей чи містили більше однієї умови. При виконанні вправи на побудову простого асоціативного ряду витрачалося 3-4 хвилини, а виконуючи двоступеневу інструкцію, витрачали 7-9 хвилин.

Після сприймання інформації, що була підкріплена відео- чи аудіорядом, учні пригадували та використовували в усних та письмових відповідях значну кількість слів різних частин мовлення, що містилися в оригінальному повідомленні. У той же час при сприйманні інформації на слух, без сенсорного підкріплення, кількість слів зменшувалась, а в усних та письмових роботах з'являлися поодинокі помилки, обумовленні семантичною та фонетичною схожістю.

В усному мовленні діти з ТПМ цієї групи допускали повтори та перефразування вже озвучених відповідей. У відповідях часто зустрічалися фрази: «Як я вже казав?», «Що ще можу сказати?», «Зараз я ще подумаю.».

Аналізуючи типи помилок при вживанні слів різних частин мови, в усному та писемному мовленні зберігалися схожі тенденції, а саме: у дітей цієї групи зустрічаються фонетичні та літеральні заміни в основному іменників (див табл.3.3.11). Поодинокі помилки такого типу зустрічалися у 9% дітей, стали помилки такого характеру характерні для 6% учнів. Дієслів та прикметників характернішими є семантичні помилки. Наприклад, і в усних, і в письмових роботах зустрічалися помилки при написанні слів «астероїд – атероїд, атеріди, остроїти». У той же час діти допускали помилки при утворенні прикметників та дієслів («Сатурняні кола. Ведмедине сузір'я.

Хвостиста комета. Статрувальний майданчик»). Часто при використанні дієслів та прикметників, помилки зумовлювалися недостатньо точними уявленнями учнів про значення окремих слів. Так діти використовували фрази (« *Ракета вилася у ясному небі. Малими підстрибуваннями космонавти просувалися до люка*»). Такі помилки були характерні як для усного, так і для писемного мовлення, однак в усних зразках такі помилки самотійно не помічалися і виправлялися лише за навідними запитаннями чи при повторному озвучуванні інструкції дорослим. У письмових роботах діти помилки помічали самотійно і виправляли їх.

Неточності у розумінні смислового наповнення як окремих слів-термінів чи понять, так і словосполучень чи висловів часто призводило до помилкових суджень та складання суперечливих тверджень, які учні не завжди могли пояснити. Такі труднощі провокували виникнення помилок при побудові асоціативних рядів, неточності при виборі слів-пояснень та формування проміжних та остаточних умовисновків. Помилки при визначенні мети висловлювання та неточності у розумінні смислових зв'язків між словами призвели до зменшення обсягу дитячих висловлювань. Також цією групою дітей при поясненні значень окремих слів чи словосполучень використовувались непов'язані між собою уривки сприйнятої чи самотійно засвоєної інформації та недостатнього усвідомлення її значення.

В учнів з ТПМ цієї групи також зустрічалися неточності у виборі слів за визначеними параметрами, особливо слів-термінів іншомовного походження. При цьому як в усних, так і в письмових відповідях була наявна достатня кількість змістових ліній при побудові як вільних, так і керованих асоціацій. Кількісні показники використаних слів різних частин мови при побудові асоціативних рядів під час усного та письмового виконання завдань були схожими. Використання великої кількості аудіо - та відеостимулів на даному етапі корекційної роботи дозволили ввести у пасивний словник і частково у активний значну кількість слів різних частин мови та стимулювати їх використання в усному та писемному мовленні. На завершальних заняттях першого етапу збільшилась не тільки кількість слів, але й розуміння їх конкретного та рідше ситуативного (контекстуального) значення. Слова-терміни та поняття дітьми ще використовувалися рідко, однак прослідковувалось зростання розуміння значення слів та бажання спілкуватися на запропоновані теми.

Для семантичних полів цієї групи дітей на I етапі характерні розмиті, недостатньо структуровані семантичні поля з великим ядром та широкою периферією, яка продовжує своє розростання при сприйманні нової інформації у процесі корекції. Завершення першого етапу корекційної роботи для учнів цієї групи також характеризувалося повільним включенням нових слів з ядер та периферії семантичних полів, частішим їх використанням у писемному та рідшим в усному мовленні.

Після проведення другого етапу корекційної роботи ситуація змінилася. Периферія семантичних полів значно збільшилася при стійких показниках

семантичного ядра. Семантичне ядро до завершення другого етапу мало чітку структуру, містило різні частини мови, які використовувались як при формуванні вільних, так і при вивчення керованих асоціативних реакцій на запропоновані стимули. Периферія семантичних полів у 86% дітей цієї групи була представлена усіма частинами мови. Найкраще така особливість проявилась при відновленні дітьми ушкоджених семантичних полів. При виконанні вправ на формування семантичних полів з допомогою вільних асоціацій все ще проявлявся дисбаланс у використанні семантичних одиниць, а саме: при досить великій кількості основних частин мови у 17% учнів виявлялась недостатня кількість похідних (прислівників, дієприкметників та дієприслівників).

Характеризуючи використання у мовленні різних типів семантичних зв'язків, ми звернули увагу на переважання на даному етапі синтагматичних, хоча при цьому 21% дітей допускали помилки при їх використанні (див.табл.3.3.3.).

У той же час лише у 11% учнів спостерігалися помилки при використанні парадигматичних зв'язків, а епідигматичні використовувалися переважно без помилок – 2%.

Таблиця 3.3.3

Використання семантичних зв'язків на різних етапах корекційної роботи другої групи з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів (мнестичний тип)

Етапи роботи	Типи зв'язків		
	парадигматичний	синтагматичний	епідигматичний
I етап	11%	21%	2%
II етап	7%	14%	14%
III етап	0%	3%	6%

Найбільш поширеними помилками при формуванні парадигматичних зв'язків було вживання учнями у словесних рядах не рядопокладених ознак чи назв предметів і об'єктів оточуючого середовища («У повітрі кружляли зграї перелітних птахів – чорних як смола шпаків, яскравих сойок та синичок»), «Ми з моїм другом Андрієм і Захаром каталися на велосипедах», «На горизонті виднілися купчасті чорні хмари, а хижі птахи кружляли у пошуках їжі: ворон, сокіл, яструб, шуліка, кажан»). При використанні синтагматичних зв'язків діти часто допускали помилки такого типу: «Марічка спекла торт з вишнями, тому ми називали його вишиваним», «На городі картоплю ми копали з лопатою», «Харчовою ми називаємо соду бо нею можна харчуватися». Парадигматичні зв'язки використовувалися учнями переважно для опису окремих епізодів власного досвіду та мали такі типові помилки: «Я вважаю свого друга хитрим бо він обманув наших не друзів так як це ми бачили у хорошому фільмі», «Ми з марійкою більше не ходимо до лісу бо бабуся мені заборонила. Я піду туди з Богданом і Лількою бо про них бабуся нічого не говорила».

Семантичні зв'язки у межах семантичного поля до завершення другого етапу корекційної роботи змінили свої показники. Зменшилась кількість помилок при використанні синтагматичних та епідигматичних зв'язків

відповідно до 14% та 7%. А при використанні відео- та аудіосупроводу і в усному, і в писемному мовленні ці показники відповідно зменшувались до 10% та 5%. Характерною ознакою цього етапу також стало збільшення використання у висловлюваннях епідигматичних зв'язків, особливо в усному мовленні, однак це також спровокувало і підвищення показників допущених помилок до 14%.

На третьому етапі корекційної роботи в учнів залишилася незначна кількість поодиноких помилок при використанні синтагматичних зв'язків (3%) та епідигматичних (6%). При цьому неточності вживання епідигматичних зв'язків в основному стосувалися завдань, що вимагали аналізу типових якостей чи ознак та порівняльного аналізу між подіями та діяльністю людей. Прикладами таких помилок є такі судження учнів: «Моя відповідь на уроці була не схожа на відповідь Богдана, бо я говорив багато, а він мало, але вчителька все одно поставила однокові оцінки», «Мамині пиріжки були дуже смачні, від смачних пиріжків живіт боліти не може».

Таким чином, аналіз виконання дітьми середнього шкільного віку з ТПМ завдань методики формування семантичних полів слів ми констатували швидку динаміку накопичення ними як основних, так і похідних частин мови у словнику. Використання комбінованих завдань, де одна частина виконується у групі чи сумісно з дорослим, а інша самостійно, за готовими схемами чи самостійним вибором між кількома моделями висловлювання учні за перший та другий етап корекційної роботи набули достатній словниковий запас та засвоїли принципи роботи над змістовим (конкретним та контекстуальним) значенням слова. При значних показниках допущених помилок на першому етапі та швидкому зменшенні їх кількості до завершення експериментального навчання нами було відмічено зменшення їх кількості по мірі виконання завдань та зростання самоконтролю над власною мовленнєвою діяльністю, та збільшення можливостей до переносу засвоєного досвіду у повсякденне спілкування.

Учні з ТПМ *другої групи* з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів (семантичний тип) уважно слухали інструкцію, звертали увагу на уточнюючі та навідні запитання, старалися використати допомогу у повній мірі. Словник за кожною із запропонованих для корекційного навчання тем містив усі частини мови, у більшості випадків діти використовували їх відповідно до інструкції.

Для цієї категорії дітей також були характерними ряд труднощів. Зокрема, для них притаманне повільне включення у виконання нових, нетрадиційних завдань, що також супроводжувалось низькою мотивацією до процесу засвоєння знань. Їх мовлення супроводжувалось репліками: «Я ж казав», «Я це знаю», «Мені важко», «Я ж зробив майже так». Учні часто змінювали свою точку зору, не аргументували свої рішення, не проявляли інтересу до дискусії та сприймання нової інформації.

На першому етапі після актуалізації слів відповідної тематики, ознайомлення зі словами термінами і поняттями та визначення їх смислового

наповнення, учні використовували їх лише при виконанні завдань, що містили пропонований матеріал у друкованому чи малюнковому вигляді. У завданнях, що передбачали створення вільних асоціативних рядів, виправлення деформованих послідовностей нові та нещодавно актуалізовані слова використовувались рідко, часто вживалися невідповідно поставленої мети.

Також були випадки, коли після актуалізації слів з опорою на відео- чи аудіоінформацію без надання друкованих зразків чи при виключення такого етапу корекції як створення письмового тематичного словника, кількість використаних актуалізованих слів у активному мовленні дітей зменшувалась. А у деяких випадках використання сенсорного підкріплення актуалізованої інформації відволікало учнів.

Швидкість виконання завдань на усіх етапах корекційної роботи була невисокою, поступово зменшуючись до завершення заняття. Діти рідко проявляли інтерес до групової та командної роботи, віддаючи перевагу роботі з дорослими та самотійному виконанні завдань. Використання індивідуального підходу до кожного учня значно підвищували якість виконання пропонованих вправ.

Учні безпомилково використовували знайому інформацію, оперували нею у межах раніше засвоєних схем та моделей висловлювань, однак навіть при незначній зміні інструкції зупинялися. Виконання також утруднювалось при спробі допомогти учням навідними запитаннями чи зміною акценту у виконанні окремих завдань. Застрягання на окремих видах діяльності було характерне для 64% дітей цієї групи. Помилки при актуалізаціях слів стосувалися у рівній мірі різних частин мови і були характерні як для усного, так і для писемного мовлення. Ця група дітей використовувала велику кількість слів різних частин мови, однак і помилок при їх використанні робила багато. Зокрема, актуалізуючи номінативні можливості свого словника, діти в основному називали назви окремих предметів, часто використовуючи скорочення, слова взяті з інших мов, частіше російської. При акцентуванні уваги на помилці, самотійно її не виправляли. Письмове виконання завдань дещо покращувало показники групи, однак мало стимулювало до подальшої дослідницької діяльності.

При використанні для актуалізації слів керованих асоціацій учні цієї групи часто не знали значення окремих термінів і трактували їх орієнтуючись на акустичну чи літеральну схожість з вже знайомими словами.

При використанні іменників та дієслів під час письмового виконання завдань 10% учнів використовували слова, що недостатньо точно передавали зміст пропонованої їм для ознайомлення інформації (Див.табл.3.3.4.). Для 9% дітей характерною була невелика кількість актуалізованих іменників та прикметників у писемному мовленні, неточне розуміння їх значення. Близько 10% дітей цієї групи допускали помилки при використанні дієслів та близько 9% прислівників та похідних частин мови. При цьому такі помилки були наявні як в усному, так і в писемному мовленні.

Неточності у розумінні смислового наповнення як окремих слів-термінів чи понять, так і словосполучень чи висловів часто призводило до помилкових суджень та складання суперечливих тверджень, які учні не завжди могли пояснити. Такі труднощі провокували виникнення помилок при побудові асоціативних рядів, неточності при виборі слів-пояснень та формування проміжних та остаточних умовиводів.

Таблиця 3.3.4

Використання семантичних складових учнями другої групи з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів (семантичний тип)

Частини мови	іменники	дієслова	прикметники	прислівники	дієприкметники	дієприслівники	займенники	числівники	прийменники	сполучники	частки, вигук
Усна	10%	10%	9%	11%	12%	11%	10%	10%	9%	10%	10%
Письмова	9%	10%	9%	9%	9%	10%	10%	9%	9%	9%	9%

Помилки при визначенні мети висловлювання та неточності у розумінні смислових зв'язків між словами призвели до зменшення обсягу дитячих висловлювань. На завершальних заняттях першого етапу ми констатували незначний ріст пасивного словника та ще менші показники росту активного.

Для семантичних полів цієї групи дітей на I етапі характерні сталі утворення, вони достатньо структуровані, насичені різними частинами мови, однак їх розширення та подальша робота над зміною їх структури вимагає значних зусиль як від дитини, так і від дорослого.

Завершення першого етапу корекційної роботи для учнів цієї групи також характеризувалося повільним переносом слів з ядер на периферію та навпаки. А засвоєні слова частіше використовувалися в писемному та рідшим в усному мовленні.

На другому етапі корекційного навчання для цієї категорії дітей було характерне фрагментарне перенесення нових засвоєних моделей побудови висловлювання та засвоєних моделей дослідження конкретного та контекстуального значення слів. У семантичних полях все ще наявна значна кількість слів, що потрапили туди за рахунок побічних асоціацій, через недостатнє розуміння значення нових слів. Учні допускали значну кількість помилок при визначенні семантичних ядер та периферії нових слів. Також ними часто включалися у ядра слова, що складають периферію та навпаки. Загалом, труднощі з розмежуванням ядер та периферії семантичних полів в усному мовленні мали 22% дітей цієї групи, а у писемному 28%.

Також мовленнєва діяльність учнів цієї групи характеризувався немотивованим збільшенням периферії семантичних полів при нестійких

показниках семантичного ядра. Семантичне ядро до завершення другого етапу мало нечітку структуру, а часто представляло собою злиття кількох ядер. Периферія семантичних полів у 57% дітей цієї групи була представлена усіма частинами мови. Найкраще така особливість проявилась при використанні керованих асоціацій для створення семантичних полів. При використанні вільних асоціацій периферія семантичних полів також мала нечітку структуру, часто була представлена злиттям периферій кількох семантичних полів.

На третьому етапі корекційної роботи в учнів дещо покращився самоконтроль за процесом формування мовленнєвих програм, семантичні поля почали свою модернізацію за рахунок переносу засвоєних моделей формування полів у нову пізнавальну ситуацію.

Характеризуючи використання у мовленні різних типів семантичних зв'язків, ми звернули увагу на майже однакову кількість синтагматичних та парадигматичних типів зв'язків як в усному, так і в писемному мовленні (42-45%) та незначну кількість епідигматичних. У той же час помилки при використанні парадигматичних зв'язків допустили 12% дітей, синтагматичних 24%, а епідигматичних – 45% (див.табл.3.3.5.).

Таблиця 3.3.5

Використання семантичних зв'язків на різних етапах корекційної роботи учнями другої групи з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів (семантичний тип)

Етапи роботи	Типи зв'язків		
	парадигматичний	синтагматичний	епідигматичний
I етап	12%	24%	45%
II етап	11%	22%	39%
III етап	10%	44%	16%

На другому етапі корекційної роботи використовувалась індивідуальна та самостійна робота учнів. Це спонукало дітей до пошуку допомоги та використання додаткових джерел інформації. Однак, використання семантичних зв'язків у межах семантичного поля не значно змінили свої показники у порівнянні з першим етапом.

Зменшилась кількість помилок при використанні синтагматичних та епідигматичних зв'язків відповідно до 11% та 22%. А помилки при використанні епідигматичних зв'язків становили 39%.

Незначно змінилися показники використання семантичних зв'язків у межах як окремих семантичних полів, так і в межах цілісних висловлювань з використанням кількох семантичних полів, а саме: наприкінці третього етапу корекційної роботи при високих показниках використання синтагматичних зв'язків 59% від загальної кількості тільки 22% учнів допустили помилки при їх використанні. Збільшилась частота використання епідигматичного типу зв'язку до 27%, а кількість допущених учнями помилок зменшилась відповідно до 10%. Під час використання парадигматичного типу зв'язку кількість помилок також зменшилась до 16%.

Учні середнього шкільного віку з ТПМ, що увійшли до *третьої групи* (усіх підгруп) на етапі констатувального експерименту, демонстрували різні типи дисгармонійного розвитку лексичної складової. Однак, серед виділених нами підгруп дітей з переважанням номінативного, предикативного, ілюстративного та уособленого типів будови словника спостерігалось досить багато спільних як позитивних моментів так і труднощів у засвоєнні семантичних полів слів. Зокрема, вони проявляли інтерес до засвоєння нового матеріалу, були спроможні на досить довгий час зосереджуватись на виконанні завдань, прикладали значних зусиль для виконання інструкцій, від заняття до заняття зростав темп засвоєння матеріалу та підвищувалась працездатність. Діти із задоволенням виконували домашні завдання, віддавали перевагу груповій роботі, вчасно зверталися по допомогу та адекватно її використовували. До зауважень дорослих та однолітків ставились толерантно.

Водночас для цієї категорії дітей був характерний недостатній самоконтроль за власною діяльністю, вони рідко перевіряли правильність виконаних завдань, а помилки помічали тільки після повного аналізу виконаного. При груповій перевірці домашніх та самостійних робіт швидше відшуковували помилки у чужих роботах. Для виправлення окремих помилок потребували додаткових роз'яснень як умов виконання завдань, так і покрокового відпрацювання послідовності їх виконання.

Характеризуючи виконання цієї групою дітей завдань на актуалізацію слів за визначено тематикою, варто відмітити, що швидше пригадувались, запам'ятовувались та використовувались у активному мовленні ті частини мови, що переважали у їх словнику. Зокрема, діти із сформованим переважно номінативним словником у першу чергу будували асоціативні ряди, використовуючи іменники чи конструкції з іменників та дієслів. Для учнів зі сформованим предикативним словником характерним було використання дієслів та іноді словосполучень, що включали дієслова у поєднанні з іменниками чи прикметниками. Тенденція до використання характерного для групи словника зберігалась і у дітей з переважанням у словнику прикметників (ілюстративний тип словника), однак у окремих асоціативних рядах вони використовували ще й іменники та дієслова.

Найменшу кількість слів змогли пригадати та створити з ними асоціативні ряди діти з переважанням у словнику займенників, числівників та службових слів (уособлений тип). У їх відповідях переважали словосполучення, або невеликі фрази уточнюючого змісту. Такі особливості виконання завдань зберігалися протягом усього першого етапу корекційного навчання, однак на другому етапі, особливо ближче до його завершення, ситуація змінилася. Представники усіх чотирьох підгруп суттєво збагатили свій словник словами, що відносяться до різних частин мови. Зокрема, лише 19% представників підгрупи з переважанням номінативного словника зберегли у своєму мовленні переважну тенденцію використання іменників, близько 27% представників підгрупи з переважанням предикативного словника та 22% і 24% відповідно дітей з переважанням ілюстративного та

уособленого словника. Після завершення літніх канікул та виконання завдань, розрахованих на літній період ці показники стали ще меншими. На завершення третього етапу лише 15% дітей з усіх підгруп цієї групи не змогли подолати диспропорції у використанні слів різних частин мови як в усному, так і в писемному мовленні.

У той же час діти усіх підгруп відчували труднощі актуалізації слів за визначеними дорослим параметрами, особливо у ситуації відновлення деформованих семантичних полів. Найчастіше при виконанні таких завдань учні використовували побічні асоціації орієнтуючись частіше на літеральну чи акустичну схожість та рідше аналізуючи значення слова. Також швидкість виконання завдань сповільнювалась та наростала кількість допущених помилок при виконанні завдань поданих дорослим усно без їх підкріплення відео -, друкованими матеріалами, додатковими інструкціями чи ілюстраціями до завдання. Спільною ознакою для цієї групи була залежність кількості правильно даних дітьми відповідей та використання різнопланового сенсорного підкріплення. Найкращі результати вони показали під час виконання завдань, де після загального озвучення інструкції дорослим діти мали можливість орієнтуватися на малюнкові чи графічні стимули чи відеоряд. При цьому варто відмітити, що різноманіття використаних стимулів дітей не відволікало, самоконтроль за виконанням завдань підвищувався, а якість виконаних завдань була значно вищою ніж при використанні будь-якого одного зі стимулів.

Нові моделі та схеми, що пропонувалися учням на усіх етапах корекційної роботи засвоювались повільно, однак до завершення третього етапу окремі їх елементи почали зустрічатися як в усних, так і у письмових роботах. Найчастіше такі особливості виявлялися при виконанні завдань, де були присутні графічні зображення таких схем цілком чи хоча б окремих їх елементів. Характерною ознакою цієї групи дітей ми також вважаємо труднощі переключення та втримування програми висловлювання при потребі запису свої усних висловлювань. Особливо це яскраво виявляється у ситуації опрацювання нової теми, чи використання термінів і понять які дитина ще недостатньо засвоїла.

Дисгармонійний розвиток словника дітей цієї групи також позначився і на формуванні ядер та периферії їх семантичних полів. На першому етапі корекційної роботи представники цієї групи демонстрували невеликі за обсягом та не структуровані семантичні ядра. Периферія семантичних полів також була представлена невеликою вільністю слів. Як у ядрах, так і на периферії рідко зустрічалися слова-терміни та поняття. Завдання, при виконанні яких потрібно було пояснити значення окремих слів, часто виконувались частково чи без достатнього усвідомлення. Допомога, що надавалась учням на першому та другому етапах корекційної роботи, часто носила вигляд поступінчатого сумісного виконання завдання з дорослим з покроковим коментуванням дій. Після кількаразового сумісного виконання діти засвоювали мовленнєвий матеріал, і подальше його використання не викликало труднощів. Також досить високими, частково на другому і на

третьому етапі, стали показними міцності запам'ятовування. Інформація, засвоєна дітьми на етапі актуалізації мовленнєвого матеріалу та на етапі накопичення та структуризації нових даних за запропонованою тематикою (I та II етап корекційної роботи), у подальшому використовувалась учнями як в усному, так і в писемному мовленні, а допущенні ними помилки виправлялися самостійно.

До завершення другого етапу корекційної роботи зберігалися труднощі довільного використання нових засвоєних слів у ядрах семантичних полів, однак на периферії вони стали з'являтися частіше. Структуризації семантичних ядер також сприяло використання готових моделей їх побудови, з подальшим аналізом. Після виконання таких завдань учні переносили такі моделі у власні висловлювання та все частіше використовували їх при роботі над іншими темами. Трансляційні можливості семантичних полів збільшувалися по мірі освоєння нових тем. Якщо на другому етапі корекційної роботи ми спостерігали активне збільшення кількості слів як у ядрах, так і на периферії, тобто спостерігалось їх активне розгортання, то до завершення другого етапу та безпосередньо на третьому ми спостерігали ознаки зменшення семантичних ядер та їх чіткішої структуризації на фоні активного розростання периферій семантичних полів. Для цієї групи також характерне явище взаємопроникнення кількох семантичних периферій, особливо у ситуації недостатнього розуміння диференційованих значень слів.

Використання семантичних зв'язків в учнів різних підгруп третьої групи мало свої особливості. Якщо на першому етапі корекційної роботи всі діти використовували переважно парадигматичні (55%) та рідше (36%) синтагматичні зв'язки, а епідигматичні зустрічалися лише зрідка, то на другому етапі ситуація змінилася. Значно збільшилися показники використання синтагматичних зв'язків у представників підгруп з переважанням номінативного та предикативного словника при все ж високих показниках використання парадигматичних зв'язків. Їх висловлювання були граматично правильно побудовані, кількість помилок виявилась незначною, а наприкінці другого етапу у висловлюваннях почали використовуватись і епідигматичні зв'язки. У висловлювання учнів з переважним розвитком ілюстративного та уособленого словника все ще переважав описовий характер, часто допускались помилки при використанні синтагматичного та парадигматичного типів зв'язків. Кількість використання побічних літеральних та фонетичних побічних асоціацій була досить високою аж до завершення другого етапу. У їх висловлюваннях майже не зустрічалися зразки використання епідигматичного типу зв'язку.

Учні вищезначеної групи продемонстрували високий рівень працездатності, зростання темпу виконання завдань у групі дітей та при самостійній роботі. За період проведення першого та другого етапу корекційної роботи їм вдалося накопичувати словниковий запас, покращити контекстне та ситуативне розуміння слова. Семантичні ядра до завершення третього етапу набули чіткої, ієрархічної будови, відбулося їх насичення словами термінами і поняттями. Диспропорційні відношення як між ядрами та

периферією семантичних полів, так і у використанні складових семантичного поля зменшилися. У той же час залишились обмеженими трансляційні можливості як усного, так і писемного мовлення.

Змінились і показники використання різних типів семантичних зв'язків. Зокрема, на першому етапі корекційної роботи учні частіше користувалися епідигматичними зв'язки та рідше синтагматичними. У той же час кількість помилок, допущених дітьми при використанні цих типів зв'язків, зменшилась. Наприкінці другого етапу корекційної роботи та під час проведення третього етапу у мовленні дітей можна прослідкувати використання епідигматичних зв'язків, хоч і кількість помилок при їх використанні також виросла. Однак у порівнянні з іншими групами їх темп формування семантичних зв'язків, розгортання та структуризації семантичних полів як ядер, так і периферії проходить швидко.

Результати аналізу виконаних учнями з ТПМ середнього шкільного віку завдань, що пропонувалися їм на різних етапах корекційної роботи засвідчили позитивну динаміку в функціонуванні різних механізмів мовленнєвої діяльності.

Зокрема, було виявлено вплив емоційно-вольового компоненту на формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку. Ми констатували зацікавленість дітей у сумісному (підгруповому) виконанні окремих завдань, бажання співпрацювати, використовувати різні види заохочення запропоновані дорослим до представників своєї групи. Адекватно відносились до похвали та зауважень, прикладали значних зусиль для виконання завдань. У той же час у представників другої групи другої підгрупи нами була виявлена дещо занижена мотиваційна готовність до співпраці. Вони рідко проявляли ініціативу до виконання лідерських функцій у групі, не брали участь у розподілі обов'язків по виконанню групових завдань. Індивідуальні завдання краще виконували сумісно з дорослими та різко негативно реагували на зауваження, навіть якщо вони були висловлені після відзначення позитивних моментів при виконанні завдань. Наявне недостатнє усвідомлення потреби у розвитку власного мовлення Представники четвертої групи потребували додаткового заохочення при виконанні завдань, вимагали постійної уваги з боку дорослих. У той же час емоційна підтримка таких учнів підвищувала їх працездатність та мотивувала до прикладання зусиль навіть у ситуації виконання важких завдань.

Аналізуючи вплив розвитку когнітивного-операційного компоненту на формування семантичних полів слів, ми визначили кілька його складових, які можна було дослідити під час проведення формуючого експерименту. На перцептивному рівні нами відзначалися зміни у використанні сенсорних стимулів на різних етапах корекційної роботи. Зокрема, діти першої та третьої групи переважно використовували візуалізацію для покращення розуміння сприйнятої інформації. При цьому для учнів першої групи було характерним використання графічних зображень, здебільшого схематичних чи контурних, використання графічних схем чи моделей висловлювання для пригадування відповідної інформації. У той же час представники усіх підгруп третьої групи

віддавали перевагу прослуховуванню зразків чужого мовлення, перегляду відео- та прослуховуванню аудіофайлів. Діти обох підгруп із задоволенням працювали з предметами виробленими як з природних, так і з синтетичних матеріалів, їм подобалось досліджувати предмети на дотик та з допомогою інших відчуттів, такі завдання покращували як запам'ятовування нового матеріалу, так і включення нових знань у систему існуючих. Лише представники другої групи другої підгрупи та третьої групи віддавали перевагу прослуховуванню окремих зразків мовлення дорослих чи дітей та рідко проявляли інтерес до дослідницької діяльності. Для представників цілих груп також характерне зменшення використання слів при виконання завдань з виключно сенсорною стимуляцією.

Особливості формування операційного компоненту у розвитку мовленнєвих умінь учнів з ТПМ середнього шкільного віку проявлявся у неточному розумінні як окремих слів, так і інструкцій до завдань. При цьому для представників першої групи та першої підгрупи другої групи характерні неточності у побудові рядів керованих асоціацій. Через недостатнє розуміння окремого слова, чи його зв'язків з попередніми і наступними словами учні відчували труднощі при відновленні деформованих асоціативних рядів, при продовженні пропонованого ряду за принципом, який діти мали визначити самі. Учні другої групи другої підгрупи, четвертої та представники усіх підгруп третьої групи здебільшого відчували труднощі у побудові рядів як вільних, так і керованих асоціацій, а саме: обмеження у розумінні існуючих у пропонованих повідомленнях зв'язків між словами, недостатнє розуміння і самостійне визначення параметрів об'єднання слів у семантичні поля зумовило наявність значної кількості помилок при створенні словосполучень і смислових рядів за ознаками приналежності до лексичної теми, використаної частини мови або їх послідовності використання, повторення визначеного смислового зв'язку чи включення у ряд побічної асоціації. Вони відчували труднощі у знаходженні мети побудови асоціативного ряду, навіть визначивши її з допомогою дорослого, надалі самостійно не могли продовжити. Досить частими були труднощі актуалізації слів синонімічного та омонімічного ряду за визначеними характеристиками, побудови уточнюючих чи пояснюючих відповідей за опорними схемами чи моделями, утруднювався перенос засвоєної схеми з усного у письмове мовлення і навпаки. Найбільші труднощі виникли у цих груп дітей з вправами на перефразування за готовими та самостійно створеними схемами.

Вивчення результатів застосування запропонованої нами методики формування семантичних полів слів значні зміни відбулися у функціонування її мнестичного компоненту. Якщо на перших етапах корекційної роботи учні всіх виділених груп пригадували невелику кількість слів за запропонованими темами та витрачали значну кількість часу для віднаходження саме відповідного ситуації сприймання слова, до вже до завершення цього етапу проявилась позитивна динаміка. Підвищилась швидкість пригадування слів різних частин мови. Вона також залежала від послідовності пропонованих стимулів, особливо на другому та третьому етапі, коли вони демонструвалися

як у чітко визначеному порядку так і в довільному. Представники першої та другої групи відтворювали раніше засвоєнні слова у великій кількості, а саме: при потребі пригадати і використати у власному мовленні 10-12 слів з раніше актуалізованої теми для 89% дітей було характерне пригадування 8 і більше слів незалежно від того, до якої частини мови вони відносились. Для дітей усіх підгруп третьої групи та четвертої характерним був невеликий обсяг пригаданих слів (4-6 слів), ще менша кількість з них використовувалась у зв'язних висловлюваннях. У той же час використання різних сенсорних стимулів та пригадування ситуації ознайомлення з новими словами, термінами та поняттями значно збільшувало кількість пригаданих слів. Найвищі результати ці групи дітей продемонстрували при пригадуванні слів, де умовами виконання завдань було визначено частину мови, до якої мають відноситись слова або ж чітко означено область знань чи пережиту пізнавальну ситуацію, проведений дослід і т.д.

Діти орієнтувались у завданні та пригадували слова використовуючи наочну опору, відео- чи аудіостимули, відшуковували потрібне слово за допомогою спеціально створених графічних схем та моделей (див. табл. 3.3.6.). Актуалізація нових слів призвела до збільшення пасивного та активного словника учнів за визначеними темами.

Таблиця 3.3.6

**Відсоткові показники актуалізації слів дітьми з ТПМ
з використанням різних видів допомоги (у %)**

Етапи роботи	група 1			група 2.1.			група 2.2.			група 3.			група 4		
	один зі стимулів	кілька стимулів	не актуалізували	один зі стимулів	кілька стимулів	не актуалізували	один зі стимулів	кілька стимулів	не актуалізували	один зі стимулів	кілька стимулів	не актуалізували	один зі стимулів	кілька стимулів	не актуалізували
I етап	58	32	10	20	55	25	—	39	61	11	35	61		72	28
II етап	74	22	4	31	47	22	8	44	52	24	49	27	1	81	16
III етап	89	11	—	47	39	14	17	59	24	39	54	7	7	90	3

58% дітей першої групи пригадували відповідні слова, орієнтуючись на один із запропонованих стимулів, 32% дітей даної групи потребували використання прийомів візуалізації навчального матеріалу та пригадували слова після сприймання графічного малюнкового чи схематичного зображення, і лише 10% учнів потребували використання для пригадування як наочних, так і словесних стимулів, підкріплених переглядом відеоряду, чи користувалися навідними запитаннями. Однак вже на завершальних заняттях другого етапу та під час виконання тестових завдань на третьому етапі корекційної роботи 89% учнів актуалізували слова відповідної частини мови, сприймаючи інструкцію до виконання завдання чи орієнтуючись на схематично зображені стимули і лише 11% для актуалізації слів використовували малюнкові, мовленнєві чи відеостимули. Досить високі показники актуалізації слів різних частин мови продемонстрували і

представники другої групи першої підгрупи. Позитивна динаміка щодо збільшення використання слів відповідної тематики після сприймання словесних інструкцій чи сенсорних стимулів у них була помітна вже на другому етапі корекційної роботи. Загалом, близько 47% учнів могли пригадати слова орієнтуючись на інструкцію, подану в усній формі, без використання додаткових сенсорних чи мовленнєвих стимулів, а 39% учнів не відчуваючи труднощів при пригадуванні основних частин мови (іменників, дієслів чи прикметників) все ж використовували хоча б один додатковий стимул для актуалізації дієприкметників та дієприслівників. 14% учнів цієї групи до завершення формульованого експерименту допускали помилки при актуалізації слів-термінів та понять, окремих слів різних частин мови та часто помилково заміняли їх словами, що мали схожі семантичні (значеннєві) та рідше фонетичні чи літеральні ознаки. Деяко нижчі результати продемонстрували представники другої групи, другої підгрупи. Зокрема, для дітей було характерним використання усього спектру сенсорних та мовленнєвих стимулів, передбачених у пропонованій методиці, вони часто використовували допомогу у вигляді навідних запитань, сумісного пригадування слова з подальшим поясненням його значення та використанням у схожих завданнях. Однак навіть при такому рівні допомоги до завершення другого етапу корекційної роботи та протягом виконання тестових завдань третього етапу 17% учнів актуалізували слова, не орієнтуючись на сенсорні стимули, 59% потребували різнопланової допомоги та використання відео-, аудіозаписів, графічних та малюнкових зображень для пригадування відповідного слова, а 24% пригадували їх тільки при використанні навідних запитань чи при читанні невеликих текстів, що містили відповідні слова. У представників усіх підгруп третьої групи точність актуалізації слів змінювалась повільно. Так, якщо самостійно, використавши лише інструкцію чи визначенні логопедом окремі стимули, лише 11% учнів цієї групи могли актуалізувати їх на першому етапі корекційної роботи, то до завершення другого таких учнів було вже 35%, а на третьому – 61%. Ще 40% учнів цієї групи актуалізували слова за рахунок використання сенсорного підкріплення чи відповідних графічних схем, до завершення третього етапу їх залишилось 32%. І лише 7% дітей цієї групи відчували труднощі актуалізації слів окремих частин мови і по завершенню корекційної роботи. Однак допущені ними помилки носили частіше семантичний та літеральний характер та рідше зустрічались помилки, викликані фонетичною схожістю актуалізованих слів.

Представники четвертої групи для актуалізації раніше сприйнятих та знайомих слів на першому етапі корекційної роботи у своїй переважній більшості користувалися різними видами сенсорної та мовленнєвої стимуляції (72%), використовували пропоновані дорослим навідні запитання, сумісне пригадування з дорослим та навіть тоді допускали значну кількість семантичних і фонетичних сплутувань. 28% учнів цієї групи не виконали пропоновані завдання навіть після використання логопедом усіх видів допомоги. До завершення формульованого експерименту 7% учнів

актуалізували слова різних частин мови орієнтуючись на інструкцію, а 90% потребували використання різних видів допомоги. Також залишилось близько 3% дітей, які не виконували завдань навіть при використанні усіх видів допомоги.

Аналізуючи вплив розвитку когнітивного-операційного компоненту на формування семантичних полів слів, ми визначили кілька його складових, які можна було дослідити під час проведення формуючого експерименту. На перцептивному рівні нами відзначалися зміни у використанні сенсорних стимулів на різних етапах корекційної роботи. Зокрема, діти першої та третьої групи, в основному використовували візуалізацію для покращення розуміння сприйнятої інформації. При цьому для учнів першої групи було характерним використання графічних зображень, здебільшого схематичних чи контурних, використання графічних схем чи моделей висловлювання для пригадування відповідної інформації. У той же час представники усіх підгруп третьої групи віддавали перевагу прослуховуванню зразків чужого мовлення, перегляду відео- та прослуховуванню аудіофайлів. Діти обох підгруп із задоволенням працювали із предметами виробленими як з природних, так і з синтетичних матеріалів, їм подобалось досліджувати предмети на дотик та з допомогою інших відчуттів, такі завдання покращували як запам'ятовування нового матеріалу, так і включення нових знань у систему існуючих. Лише представники другої групи другої підгрупи та третьої групи віддавали перевагу прослуховуванню окремих зразків мовлення дорослих чи дітей та рідко проявляли інтерес до дослідницької діяльності. Для представників цілих груп також характерне зменшення використання слів при виконання завдань з виключно сенсорною стимуляцією.

Особливості формування операційного компоненту у розвитку мовленнєвих умінь учнів з ТПМ середнього шкільного віку проявлявся у неточному розумінні як окремих слів, так і інструкцій до завдань. При цьому якщо для представників першої групи та першої підгрупи другої групи характерні неточності у побудові рядів керованих асоціацій. Через недостатнє розуміння окремого слова чи його зв'язків з попередніми і наступними словами учні відчували труднощі при відновленні деформованих асоціативних рядів, при продовженні пропонованого ряду за принципом, який діти мали визначити самі. Учні другої групи другої підгрупи, четвертої та представники усіх підгруп третьої групи здебільшого відчували труднощі у побудові рядів як вільних, так і керованих асоціацій, а саме: обмеження у розумінні існуючих у пропонованих повідомленнях зв'язків між словами, недостатнє розуміння і самостійне визначення параметрів об'єднання слів у семантичні поля зумовило наявність значної кількості помилок при створенні словосполучень і смислових рядів за ознаками приналежності до лексичної теми, використаної частини мови або їх послідовності використання, повторення визначеного смислового зв'язку чи включення у ряд побічної асоціації. Вони відчували труднощі у знаходженні мети побудови асоціативного ряду, навіть визначивши її з допомогою дорослого надалі самостійно не могли продовжити. Досить частими були труднощі актуалізації слів синонімічного

та омонімічного ряду за визначеними характеристиками, побудови уточнюючих чи пояснюючих відповідей за опорними схемами чи моделями, утруднювався перенос засвоєної схеми з усного у письмове мовлення і навпаки. Найбільші труднощі виникли у цих груп дітей х вправами на перефразування за готовими та самостійно створеними схемами.

Найбільша кількість помилок та неточностей була помічена нами під час аналізу семантичної складової. Якщо кількісні показники використання семантичних складових (частин мови) зростали досить швидко та у більшій частини учнів, що взяли участь у формульовальному експерименті накопичувались гармонійно, то їх розподіл між ядром та периферією семантичних полів був неоднорідним. (див табл.3.3.7).

Таблиця 3.3.7

Розподіл складових семантичного поля між ядром та периферією (у %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компоненти семантичних полів слів	Категорії слів										
		іменники	дієслова	прикметники	прислівники	дієприкметники	дієприслівники	займенники	числівники	прійменники	сполучники	частки, вигук
1. Високий рівень гармонійний тип	ядро	5	8	8	5	3	3	4	5	1		
	периферія	21	23	19	12	10	10	3	2	2	3	1
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	ядро	9	10	9	9	2	2	4	1			
	периферія	18	17	16	5	2	2	7	6	1	1	1
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	ядро	11	16	8	4	1	1	5	1			
	периферія	14	14	22	5	1	1	3	5			
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	ядро	17	11	12	2	1	1	3	2			
	периферія	29	19	29	6	4	5	2	6	2	3	
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	ядро	11	14	12	3	1	1	1	1			
	периферія	24	24	17	4	1	2	2	2	1	2	
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	ядро	11	9	14	1	1	1	1	1			
	периферія	22	17	28	3	4	2	1	1			
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	ядро	11	13	10	2	1	1	4	5			
	периферія	19	22	21	5	4	4	6	9	1	1	
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	ядро	8	6	11	2	1	1	3	2	1		
	периферія	12	17	18	5	2	2	7	6	1	1	1

Ядра семантичних полів містили всі частини мови та відповідали як тематиці виконуваних завдань, так і окремим вимогам, що пред'являлися у інструкціях до завдань тільки у представників першої групи та другої групи другої підгрупи. Їх ядра були структуровані, містили усі компоненти, відповідали меті висловлювання, їх склад забезпечував трансляційні можливості полів та не обмежував їх здатність до трансформації. У представників другої групи другої підгрупи семантичні поля хоч і мали чітку структуру, все ж містили недостатню кількість слів для забезпечення їх смислового наповнення, що значно зменшувало їх трансляційні можливості. А наявність у ядрі слів різних частин мови, які однак використовувались переважно у називному відмінку однини чи неозначеній формі, також впливає на можливості їх змінювати, доповнювати новими словами та узгоджувати у межах пропонованих інструкцій. У представників третьої групи на перших етапах корекційної роботи ядра семантичних полів були не структурованими та містили значну частину периферії. Учні часто використовували у висловах слова, що відносились до кількох семантичних ядер та мали між собою досить нечіткий зв'язок. У представників кожної з підгруп у ядрах переважали різні частини мови (іменники, дієслова, прикметники, займенники та числівники), однак для усіх підгруп був характерний дисбаланс у їх використанні, велика кількість одних частин мови і незначна інших. Протягом формувального експерименту семантичні поля зазнали значних змін, відбулося їх поповнення новими словами, чіткіше розмежування ядра та периферії, побудова ієрархії слів у межах самого ядра та її перехід на периферію. Недостатньо структурованими семантичні ядра залишились лише у представників другої підгрупи другої групи (44% дітей) та четвертої групи (39%).

Периферія семантичного поля поповнилась словами усіх частин мови та продовжила своє ієрархічне структурування у представників усіх груп. Серед позитивних моментів варто відмітити чітке розмежування периферій семантичних полів зі схожими тематичними групами слів. Покращилось уміння дітей відбирати слова та самостійно структурувати пропоновані деформовані семантичні поля. Накладання семантичних периферій у межах кількох слів зустрічалось частіше, ніж цілої групи слів у представників четвертої групи, у той час як представники другої групи другої підгрупи демонстрували зразки використання як в усному, так і в писемному мовленні накладання периферій кількох семантичних полів з використанням цілої групи слів.

Результати аналізу помилок допущених учнями усіх груп під час використання різних типів семантичних зв'язків ми констатували велику кількість помилок при використанні епідигматичних типів зв'язків у представників усіх груп. (див табл.3.3.8)

Кількість помилок допущених учнями при використанні різних типів семантичних зв'язків (у %)

Етапи роботи	Структурні типи порушення семантичних полів слів	Типи зв'язків		
		Парадигматичний	Синтагматичний	Епідигматичний
I	1. Високий рівень гармонійний тип	11	21	12
	2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	12	15	7
	2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	22	39	7
	3. Низький рівень, дисгармонійний тип	34	29	3
	4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	45	41	2
II	1. Високий рівень гармонійний тип	7	14	15
	2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	11	8	12
	2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	15	22	11
	3. Низький рівень, дисгармонійний тип	21	20	5
	4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	28	20	5
III	1. Високий рівень гармонійний тип	–	3	22
	2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	4	6	18
	2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	11	18	18
	3. Низький рівень, дисгармонійний тип	7	11	22
	4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	17	18	10

Динаміка зменшення їх кількості у різних груп хоч і була різною, проте всі учні до завершення формувального експерименту покращили ці показники, а наявність таких помилок в усному та писемному мовленні залишилась характерною лише для 22% дітей усіх груп.

У той же час використання синтагматичного типу зв'язку мало свої особливості. Представники першої та обох підгруп другої групи на перших етапах мали однакові відсоткові показники допущення помилок у використанні даного зв'язку (18%) однак до завершення другого етапу учні першої групи такі труднощі подолали, а у представників другої групи вони були наявні у 11% дітей а на третьому у 8%. Учні, що увійшли до третьої групи

(усіх підгруп), помилки у використанні синтагматичних зв'язків допускали часто (49%) на першому етапі. До завершення другого етапу їх кількість хоч і зменшилась, та все одно залишалась у межах 35%, і лише до завершення третього етапу вона знизилась суттєво і становила 19%. У представників четвертої групи кількість помилок при використанні синтагматичних зв'язків була високою протягом усіх етапів і знижувалась повільно I етап – 68%, II етап – 59%, III етап – 44%. Найрідше у мовленні дітей з ТПМ середнього шкільного віку нами прослідковувалось використання епідигматичних зв'язків. Їх відсоткове співвідношення змінювалось повільно і було різним для різних груп дітей. Найбільшу кількість використаних епідигматичних зв'язків ми констатували на завершальному етапі корекційної роботи у представників усіх груп, однак, найбільше їх використовували представники першої, другої та третьої груп. А відсоткове співвідношення використання цього зв'язку в усному та писемному мовленні дітей четвертої підгруп залишилося найменшим (10%).

Результати порівняльного аналізу відповідей учнів з ТПМ середнього шкільного віку з ТПМ у *контрольній та експериментальній групі* після проведення повторного обстеження за методикою констатувального експерименту значно відрізнялися. (Додаток К).

Зокрема, у ЕГ на 10,9% збільшилась кількість дітей, у яких сформувався високий рівень розвитку семантичних полів слів та на 17,1% - середній, тоді як у КГ ці показники збільшилися лише на 2,9%. та 2,8% відповідно (табл.3.2.9). Окрім цього на 7,9% збільшилась кількість учнів з низьким рівнем. Також, у ЕГ на 8,2% зменшилась кількість учнів з низьким та на 36,2% з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів слів, тоді як у КГ лише 7,7% учнів вдалося подолати дуже низький рівень розвитку семантичних полів слів.

Порівняльний аналіз використання компонентів семантичного поля свідчить про те, що в ЕГ учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів слів продовжувались процеси накопичення похідних та допоміжних частин мови і балансування основних у межах їх збільшення чи зменшення на 1-1,5%. У ЕГ показники залишилися незмінними. В учнів ЕГ з середнім рівнем гармонійним семантичним типом спостерігалось збільшення на 1-3% основних частин мови та незначне зростання допоміжних при досить помітному зменшенні кількості займенників та службових слів (3-4%). Тоді як в учнів КГ зростала кількість як основних так і допоміжних частин мови але у межах від 0,2% до 2% максимально. Школярі ЕГ з середнім рівнем дисгармонійним мнестичним типом порушення продемонстрували тенденцію до збільшення кількості усіх частин мови у межах 1-2%, а у контрольній групі показники не змінилися.

Однак, найбільш динамічні зміни були помічені в учнів з низьким рівнем. Так у ЕГ учнів з дисгармонійним номінативним типом порушення на фоні зменшення кількості іменників у ядрах та на периферії семантичних полів до 5-6%, відбулося компенсаційне накопичення інших частин мови у тому числі похідних форм дієслова. А ось у ЕГ дисбаланс між іменниками та

іншими частинами мови змістився на 0,5-1%. Схожі тенденції спостерігались у групах дітей з предикативним, ілюстративним та уособлюючим типом структуризації семантичних полів, де такі показники стосувалися дієслів, прикметників, числівників та займенників.

ЕГ учнів з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів, а саме дисгармонійним семантичним їх типом, продемонструвала значний ріст використання прислівників, похідних форм дієслова та допоміжних частин мови на периферії семантичних полів тоді як у ядрах продовжувала збільшуватись кількість основних частин мови (від 7% до 9%). У КГ лише на 1%-2,8% збільшилось використання похідних та допоміжних частин мови, однак це відбувалось виключно у ядрах семантичних полів слів.

Використання поетапної методики формування семантичних полів слів призвело до зміни обсягу словника у представників обох груп, однак лише у ЕГ вони призвели до збільшення кількості учнів з широким та середнім обсягом словника. Так в учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів формування широкого обсягу словника виявлено у 13,5% учнів, а середнього – у 8,7%. Серед учнів КГ також відбулися позитивні зміни, однак вони прослідковувались лише у 1,2% дітей. Серед учнів ЕГ з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів (обох структурних типів) значно зменшилась кількість школярів з вузьким обсягом словника, у той час, як в ЕГ їх кількість майже не змінилася. Позитивною також слід вважати тенденцію до появи у ЕГ дітей з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів учнів з дуже вузьким обсягом словника (2,6%). Тоді як у КГ їх кількість лише зменшується. В ЕГ учнів з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів дисгармонійного семантичного типу на 18,2% зменшилась кількість дітей з дуже вузьким обсягом словника, а у КГ - лише на 4,3%. У обох групах збільшилась кількість учнів з вузьким обсягом словника (ЕГ- на 4,6%, КГ – на 0,9%).

Співвідношення між величиною ядра і периферії (20%~80%) в учнів ЕГ збільшилось на 18,2% та притаманне усім представникам цієї групи, а у КГ залишилась більше 1% учнів у яких величина ядра та периферії демонструють співвідношення 30%~70%. Значно збільшилась кількість учнів з середнім рівнем розвитку семантичних полів слів обох структурних типів, яким притаманне невелике ядро та розширена периферія. У ЕГ таких учнів виявилось 15,6%, а у КГ – лише 1,8%.

Представники ЕГ з низьким рівнем розвитку семантичних полів (номінативного, предикативного та ілюстративного типів) зменшили величину ядер до 35-35% від загальної величини поля. Характерно для 9-11% учнів. А у КГ таких учнів виявилось не багато – від 1,4% до 2,1%. Для учнів з уособленим структурним типом порушення притаманне зменшення кількості дітей, у яких ядро майже однакове з периферією чи більше за неї (ЕГ – 18,1%, КГ – 6,6%).

Найбільші зміни відбулися у групі з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів, кількість учнів ЕГ у яких ядра є значно більшими за периферію скоротилася на 24,5%, а у КГ – на 7,6%.

В учнів ЕГ незалежно від рівня сформованості семантичних полів слів

(за винятком низького рівня дисгармонійного уособленого типу та дуже низького семантичного типу збільшилась частота використання епідигматичного типу зв'язку. При цьому у дітей з високим і середнім рівнем розвитку семантичних полів слів ці зв'язки зустрічалися як у ядрі так і на периферії, а у дітей з низьким рівнем та різними структурними типами порушення вони в'явилися переважно на периферії. Також на 2,5-6% збільшилась кількість синтагматичних зв'язків у ядрах та на периферії. Загалом в учнів ЕГ у ядрах семантичних полів використовувалась приблизно однакова кількість парадигматичних та синтагматичних типів зв'язків, та зростала кількість епідигматичних, що у пропорційному співвідношенні може бути виражене як 2:2:1. У той час як у школярів ЕГ ці співвідношення були 2:1:1. У представників ЕГ з низьким рівнем розвитку семантичних полів та уособленим структурним типом порушення як у ядрах так і на периферії продовжували переважати парадигматичні зв'язки, а синтагматичні частіше зустрічалися у ядрах. В учнів з низьким та дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів слів спостерігалася поява на периферії невеликої кількості епідигматичних зв'язків від 2% до 4%.

Отже, внаслідок використання поетапної методики формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку вдалося збільшити обсяг словника, навчити учнів гармонійніше та доцільніше розподіляти їх між ядром та периферією. Збалансувати використання основних, похідних, допоміжних та службових частин мови у ЕГ. Швидкість зростання цих показників у КГ була значно нижчою, однак, навіть без спеціально організованого навчання вони збільшувались. Дещо іншою виявилась ситуація із оволодінням властивостями семантичних полів слів. На достатньому для їх віку рівні структуризацію, трансляцію, трансформацію та реполяризацію вдалося сформуванати лише у школярів з високим та середнім рівнем розвитку семантичних полів слів та низьким рівнем дисгармонійним номінативним типом. Орієнтуючись на ці показники, ми визначили залежність рівня оволодіння властивостями семантичних полів від усіх вище перерахованих показників – обсягу словника, наявності достатньої кількості різних компонентів семантичного поля, їх розподілу між ядром та периферією та вмінням використовувати різні типи семантичних зв'язків. В учнів з низьким рівнем розвитку семантичних полів слів (предикативний та ілюстративний тип) частково оволоділи трансформацією та реполяризацією, а у школярів з уособленим типом виникли труднощі і при засвоєнні трансляційних властивостей. Лише учням з дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів слів вдалося частково оволодіти трансляційними та трансформаційними властивостями, у той час як реполяризація потребує подальшої корекції. В учнів КГ показники оволодіння властивостями семантичних полів не змінилися.

Для підтвердження ефективності навчально-виховної роботи в ЕГ нами були використані методи математичної статистики [111, с.572,573; 113, с. 45,

75]. Перевірка експериментальних даних ЕГ та КГ здійснювалася за допомогою χ^2 критеріюв-Пірсона за формулою:

$$\chi_{\text{Емп}}^2 = \sum_{k=t}^m \cdot \frac{(f_E - f_T)^2}{f_T}, \quad (3.2.1);$$

де: f_E – емпірична частота;
 f_T – теоретична частота;
 m – загальне число груп.

Порівняльний аналіз статистичного дослідження за рівнями сформованості семантичних полів слів включав емпіричні частоти (f_E) відсоткових показників експериментальної та контрольної груп, на основі яких вираховувалися базові теоретичні частоти (f_T). Визначені статистичні дані через $\chi^2_{\text{Емп}}$ -критерію вказували на зміни, які відбулися в ЕГ після формульовального експерименту (див. табл. 3.2.24).

Так, результат перевірки статистичної значимості $\chi^2_{\text{Емп}}$ -критерію у дослідженні дорівнював 14,21, що суттєво перевищувало критичне значення ($\chi^2_{\text{кр}}$), яке складало 9,21 (див. рис. 3.2.24).

Таблиця 3.2.24

Порівняння статистичних показників дослідження ЕГ та КГ

№ з/п	Рівні сформованості семантичних полів слів	Група дослід.	f_E	f_T	$(f_E - f_T)$	$(f_E - f_T)^2$	$(f_E - f_T)^2/f_T$
1	Високий	ЕГ	21	13,5	-7,5	56,25	3,167
2	Високий	КГ	21	13,5	7,5	56,25	3,167
3	Середній	ЕГ	57	55	-2	4	0,073
4	Середній	КГ	57	55	2	4	0,073
5	Низький	ЕГ	41	31,5	9,5	90,25	2,865
6	Низький	КГ	22	31,5	-9,5	90,25	2,865
7	Дуже низький	ЕГ	41	31,5	9,5	90,25	2,865
8	Дуже низький	КГ	22	31,5	-9,5	90,25	2,865
Σ			200	200	-	-	14,21



Рис. 3.2.1. Статистична значимість $\chi^2_{\text{Емп}}$ -критерію

Це дало можливість стверджувати, що навчально-розвивальна робота в ЕГ значно збільшила кількість учнів з високим та середнього рівнів сформованості семантичних полів.. Натомість, в КГ рівень розвитку семантичних полів залишався переважно середнім та низьким.

Отже, аналіз якісних і кількісних результатів дослідження та статистичних підтверджень засвідчив, що проведена навчально-розвивальна робота в ЕГ школярів середнього шкільного віку з ТПМ значно збільшила кількість дітей в яких вдалося сформувати високий та середнього рівнів.

Аналіз матеріалів дослідження засвідчив, що рівень сформованості семантичних полів слів в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в КГ не зазнав значних змін.

Базисом для складеної програми і комплексу занять корекційної методики з формування семантичних полів слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку стало твердження про вагоме місце у системі корекційного навчання не лише засобів, що забезпечуватимуть накопичення семантичних форм (становитимуть основу ядра та периферії), але і їх структуризація з урахуванням типу зв'язків, формування гармонійних та багатосторонніх зв'язків між окремими компонентами семантичного поля.

В основу методики були покладені як загальнодидактичні так і спеціальні принципи: принцип системності, принцип опори на збережені семантичні компоненти та зв'язки, принцип урахування зони актуального, близького та дальнього розвитку.

Змістова складова пропонованої нами системи занять включила найбільш вживані лексичні теми та опорні групи лексики, які були взяті нами з програм та підручників, а також додаткової рекомендованої літератури для дітей з ТПМ цієї вікової групи. Окрім рекомендованої програмою тематики також враховувались ментальні, етнокультурні, регіональні особливості та сімейні традиції спілкування.

Для реалізації корекційної програми було виділено три основні етапи – орієнтувальний, накопичувальний та структуризації, трансформації і реполяризації семантичних полів слів. Завдання орієнтувального етапу направлені на актуалізацію вже засвоєних учнями слів та стимулювання до пригадування та використання слів термінів та понять з різних галузей знань. Накопичувальний був направлений на збільшення кількості компонентів семантичного поля, формування основних моделей побудови семантичних полів, поширення та видозміну існуючих семантичних полів з урахуванням нової засвоєної інформації; формували вміння синхронізувати структуру семантичного поля та розмежовувати, поширювати, ієрархічно вибудовувати поля орієнтуючись на смисл стимулів. Етап гармонізації передбачав роботу над упорядкуванням, видозміною та синхронізацією відношень між семантичним ядром та периферією, відслідковування та використання у активному мовленні трансформаційних реполяризаційних властивостей семантичних полів слів та їх здатності до видозміни за інструкцією чи власним вибором.

На підставі науково-теоретичного аналізу було визначено комплекс методів, що використовувалися на різних етапах корекційної роботи. Вони враховували характер та способи використання пізнавальної діяльності дітей, провідний вид сприймання матеріалу та засоби отримання інформації. Усі

запропоновані методи і прийоми були використані комплексно, часто поєднуючись у одному чи кількох завданнях. Використання аудіо- та відеоматеріалів, моделей, схем та інших засобів стали основою для реалізації полісенсорного підходу до розвитку семантичних полів. Реалізація методики корекції семантичних полів слів стала можливою за умови використання різних форм роботи з учнями середнього шкільного віку, а саме: системи індивідуальних та підгрупових занять, самостійної роботи учнів, зошитів із завданнями на літні канікули, тестових завдань та програми роботи у дискусивних підгрупах. Із застосуванням перелічених матеріалів і було проведене експериментальне навчання.

Порівняльний аналіз виконання завдань учнями з різним рівнем сформованості семантичних полів та структурним типом порушень свідчить про те, що на різних етапах корекційної роботи вони відчували як схожі, так і відмінні труднощі. Зокрема, для учнів з високим рівнем сформованості семантичних полів гармонійним типом на першому етапі характерним було збільшення використання похідних частин мови, а помилки у виконанні окремих завдань (оперування філософськими поняттями, неточності у знаходженні смислових зв'язків та окремі труднощі у розумінні додаткової інформації) були поодинокими. У 11% учнів цієї групи зменшився обсяг семантичних ядер, а у 23% відбулася лінійна структуризація периферії семантичних полів слів. У 7% школярів збільшилась частота використання епідигматичних зв'язків, однак все ще спостерігалися помилки при їх використанні. На другому етапі відбулася гармонізація показників використання різних частин мови у ядрах семантичних полів слів (68% учнів) та на периферії (52%). Труднощі виникали при роботі з готовими та деформованими схемами і моделями семантичних полів, проявилась тенденція до злиття периферій кількох понятійних груп та формування розширеної периферії. Помилки при трактуванні окремих термінів та понять носили семантичний характер. Загалом, до завершення третього етапу в учнів сформувалися гармонійні семантичні поля, у яких були представлені всі частини мови, збільшилось використання синтагматичних та парадигматичних зв'язків, чітко оформилось ядро та периферія, учні оволоділи усіма властивостями семантичних полів.

Школярі з середнім рівнем, гармонійним семантичним типом розвитку семантичних полів слів на першому етапі збільшували обсяг словника за рахунок візуалізації навчального матеріалу. У ядрах семантичних полів слів та на периферії зустрічалися фонетичні та семантичні заміщення окремих термінів та понять. Вони використовували велику кількість парадигматичних типів зв'язків (42%) при значно меншій кількості синтагматичних (35%) та епідигматичних (23%). На другому етапі збільшилась швидкість пригадування термінів і понять, величина побудованих самостійно та за інструкцією асоціативних рядів, у ядрах семантичних полів слів здебільшого виявлялися помилки семантичного характеру, а на периферії – семантичного та фонетичного. До завершення третього етапу в учнів збільшилась швидкість

обробки не візуалізованої інформації. У словнику були представлені всі частини мови. Зменшилась величина ядра, а периферія стала структурованішою та з більш окресленими межами. На периферії семантичних полів слів зустрічалися побічні асоціації, однак помилки носили виключно семантичний характер.

Перший етап корекційної роботи для учнів з середнім рівнем, дисгармонійним мнестичним типом розвитку семантичних полів слів характеризувався значним збільшенням обсягу словника. Структуризація семантичних ядер та розмежування їх з периферіями інших семантичних полів слів відбувалися на початку другого етапу, а до його завершення у 42% учнів цієї групи величина ядер наближалася до 20% від його загальної величини, а у 31% - до 35%. Опанування епідигматичними зв'язками та використання їх як у спеціально створених умовах, так і за власним вибором відбулося на початку третього етапу, а його завершення характеризувалося збільшенням кількості їх використання до 19,7%.

Виявлено, що у процесі формування семантичних полів слів спостерігалися три типи труднощів, на які вказували специфічні помилки в процесі виконання завдань дітьми з ТПМ: емоційно-вольові, когнітивно-операційні, семантично-інформаційні. У 26,4% учнів з ТПМ був недостатньо сформований емоційно-вольовий компонент, вони демонстрували занижену мотиваційна готовність до співпраці, рідко проявляли ініціативу у спілкуванні, не завжди адекватно реагували на похвалу та зауваження. Для цієї категорії дітей також була характерна знижена працездатність та недостатнє усвідомлення потреби у розвитку мовлення.

Для 61,2% школярів з ТПМ характерними були помилки, які вказували на недорозвинення когнітивно-операційного компоненту: значні зусилля прикладалися для переведення графічних стимулів у словесні реакції та навпаки; неповністю утримували у пам'яті всі елементи інструкції; невідповідно поставленій меті використовували засвоєні моделі побудови семантичних полів. Найбільші труднощі в цих учнів з ТПМ спостерігалися при роботі з деформованими, мозаїчно зруйнованими та частково створеними семантичними полями. У 12,4 % дітей з ТПМ труднощі формування семантичних полів були викликані недостатньою сформованістю семантично-інформаційного компоненту. Учні, маючи невеликий словникові запас, допускали помилки при конструюванні семантичних полів, при визначенні приналежності слів до ядра та периферії, сенсорні стимули, одним з яких обов'язково був зоровий допомагали їм виправити помилку. При цьому учням з ТПМ однаково легко було працювати як з малюнковими і схематичними зображеннями, так і з графічними схемами. При виключенні зорового підкріплення учні часто не розуміли значення окремих слів, помилково трактували їх значення. Загальна обізнаність дітей із запропонованих для корекційної роботи тем також виявилась низькою.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного теоретичного та експериментального дослідження дали змогу сформулювати наступні висновки:

1. Встановлено, що окремі компоненти семантичного поля досліджувалися науковцями у контексті швидкості й послідовності накопичення семантичних складових, засвоєння дітьми різних вікових груп типів семантичних зв'язків, особливостей взаємовідношень між словами-стимулами та реакціями на них. Проте, цілісних досліджень семантичних полів слів як у дітей з типовим розвитком, так і у дітей з ТПМ не було.

З'ясовано, що семантичні поля слів – це структуровані групи лексем, граем, сем та семем, об'єднаних за певним смисловим чи ситуативним принципом, у яких виділяють ядро та периферію. Між усіма компонентами семантичного поля формуються зв'язки, які умовно поділяють на три групи: парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні. Семантичні поля – це компонент свідомості людини, що постійно змінюється за рахунок використання таких властивостей, як структуризація, трансляція, трансформація, реполяризація та ін.

2. З урахуванням психолінгвістичних, нейропсихологічних та лінгвістичних підходів було розроблено діагностичну методику, яка містила два блоки завдань, метою яких було: вивчення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками; вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами. Обґрунтовано та розроблено зміст критеріїв оцінки якості виконання завдань, що дозволило визначити особливості розвитку компонентного складу семантичних полів слів, семантичних зв'язків, ядра та периферії, а також їх властивостей. Виявлено та обґрунтовано чотири рівні сформованості семантичних полів слів: високий, середній, низький та дуже низький.

3. Встановлено, що рівень розвитку семантичних полів слів у дітей з типовим розвитком та при ТПМ є різним. 74% учням з типовим розвитком був характерний високий рівень розвитку семантичних полів слів, тоді як у більшості учнів з ТПМ він був низьким (19,4%) та дуже низьким (64,3%). Визначено, що для учнів з типовим розвитком більш притаманний гармонійний мовленнєвий профіль (96,7%), тоді як при ТПМ він переважно дисгармонійний (89,4%). У школярів з ТПМ наявні різні структурні типи порушення розвитку семантичних полів слів: мнестичний, семантичний, номінативний, предикативний, ілюстративний, уособлений.

Визначено, що дітям з ТПМ притаманний різний за обсягом словниковий запас: широкий, середній, вузький та дуже вузький, тоді як при типовому розвитку він переважно широкий або середній. З'ясовано, що величина ядра та периферії семантичних полів слів залежить від загального обсягу словника: дітям з ТПМ більш характерне велике ядро та невелика периферія, або їх однакова величина, тоді коли при типовому розвитку спостерігається маленьке ядро і велика периферія.

Встановлено, що особливості розвитку семантичних зв'язків залежать як від рівня розвитку семантичних полів слів, так і від структурного типу порушення. При ТПМ спостерігався значний відсоток учнів (89,4%) з низьким та дуже низьким рівнем розвитку семантичних полів та різними структурними типами їх порушення, у яких епідигматичні зв'язки відсутні, у 24,1% з них синтагматичні зв'язки переважають над парадигматичними, а у 66,3% парадигматичні переважають над синтагматичними, тоді як при типовому розвитку усі типи зв'язків були представлені у мовленні в приблизно однакових відсоткових співвідношеннях.

Виявлено, що при типовому розвитку переважно достатньо сформованими є структуризація, трансляція та трансформація, тоді як реполяризація знаходиться у стадії формування. При ТПМ визначено недостатню сформованість трансляційних, трансформаційних та реполяризаційних властивостей і лише структуризація переважно сформована відповідно віку.

4. Розроблено та обґрунтовано поетапну методику формування семантичних полів слів у школярів з ТПМ, яка включала три етапи: орієнтувальний, накопичувальний та етап гармонізації семантичних полів слів. Повноцінна реалізація методики забезпечувалася дотриманням загальнодидактичних та спеціальних принципів. Змістова складова пропонованого комплексу занять охопила спеціально сформовані опорні групи лексики, що врахували зміст програм, підручників та додаткової рекомендованої літератури для дітей цієї вікової групи, а також ментальні, етнокультурні, регіональні особливості та сімейні традиції спілкування. Для реалізації корекційної програми було застосовано комплекс традиційних та інноваційних методів і прийомів. Використовувались такі засоби як аудіо- та відеоматеріали, моделі, схеми та розвивальні комп'ютерні техніки. Також було використано різні форми роботи з учнями, а саме, систему індивідуальних та підгрупових занять, самостійної роботи учнів (спеціально розроблені зошити), і тестових завдань.

5. Визначено три типи труднощів, що спостерігалися у дітей з ТПМ у процесі корекційного навчання, на які вказували специфічні помилки: емоційно-вольові (при зниженій мотиваційній готовності до співпраці, відсутності ініціативи у спілкуванні, не завжди адекватній реакції на похвалу та зауваження, недостатній усвідомленості потреби у розвитку комунікативних здібностей, зниженій працездатності), когнітивно-операційні (при труднощах переведення графічних стимулів у словесні реакції та, навпаки, випаданні чи частковому утримуванні елементів інструкції, неадекватному використанні засвоєних моделей побудови семантичних полів у роботі з деформованими, мозаїчно зруйнованими та частково створеними полями) та семантично-інформаційні (при низькій загальній обізнаності із запропонованих лексичних тем, помилковому трактуванні значення слова, труднощах виокремлення основних та підпорядкованих зв'язків у межах семантичних полів слів, орієнтації лише на один із запропонованих стимулів

та ігноруванні значення інших, обмеженому розумінні різноплановості побудови семантичних полів).

6. Емпірично доведено, що застосування методики корекції семантичних полів слів у школярів з ТПМ впродовж 30 тижнів дозволило статистично достовірно покращити усі показники. Так, контрольний етап дослідження засвідчив помітні позитивні зміни як у експериментальній так і в контрольній групі, однак серед учнів з ТПМ ЕГ відбулося збільшення загального обсягу словника, а гармонійний розподіл між ядром і периферією характерний в 74,5% випадках, тоді як у КГ такі зміни відбулися лише 32% випадках. Позитивна динаміка в оволодінні всіма типами семантичних зв'язків та властивостями семантичних полів слів спостерігалася у 69,2% учнів з ТПМ ЕГ та у 28% учнів з ТПМ КГ.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів вказаної проблеми у зв'язку зі складністю і багатогранністю питань, що входять до цієї теми і передбачає подальший науково-педагогічний пошук.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Галина Сергеевна Абрамова. – М.: Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Аверин В. А. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость / Вячеслав Афанасьевич Аверин. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 411 с.
3. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс: Учебное пособ. / Николай Фёдорович Алефиренко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психол. тр. / Борис Герасимович Ананьев; под ред. И. К. Андропова. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. – 384 с.
5. Андросова В. М. Мова символів жива – в ній звуки, букви і слова ...: метод. посіб. / Валентина Миколаївна Андросова. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 92 с.
6. Андрусишина Л.Є. Особливості довільної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Лариса Євгенівна Андрусишина // Дефектологія. – 1999. – № 4 – С. 20-28.
7. Андрусишина Л. Є. До проблеми вивчення особливостей когнітивної діяльності у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення / Лариса Євгенівна Андрусишина // : зб. наук. пр. / редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавичюте, В. В. Засенко та ін. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 77-87.
8. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Юрий Дереникович Апресян. – М: ИЗРАНЬ, 1995.– 445с.
9. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография (синонимические средства языка) / Юрий Дереникович Апресян. – М: ИЗРАНЬ, 1995.– 488с.
10. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т.I: Парадигматика / Юрий Дереникович Апресян. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 568с.
11. Арват Н. Н. Семантическая структура простого (односоставного) предложения / Николь Николаевна Арват. – Черновцы, 1994. – 66 с.
12. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – М., «Энциклопедия», 1989. – 845с.
13. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Татьяна Васильевна Ахутина, Наталия Максимовна Пылаева. – СПб.: Питер, 2008.– 320с.
14. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Юрий Константинович Бабанский. – Ростов н/Д.: ВОСХОД, 1970. – 31с.
15. Бартенева Л.І. Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із НЗНМ / Лариса Іванівна Бартенева // Теорія і практика сучасної логопедії : зб.

наук. пр. / редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавичюте, В. В. Засенко та ін. – К., 2005. – Вип. 2. – С. 33–40.

16. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолінгвістике. Учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов / Ирина Леонидовна Баскакова, Вавилий Павлович Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 170 с.

Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид. // Нарушение речи у дошкольников / под ред. Р. А. Беловой-Давид. – М., 1972. – С. 82–129.

17. Белякова Л. И. Заикание / Лидия Ивановна Белякова, Елена Андреевна Дьякова. – М.: Просвещение, 1998. – 185 с.

18. Белянин В. П. Основы психолінгвістической диагностики. Модели мира в литературе / Валерий Павлович Белянин. – М, Тривола. – 2000. – 248 с.

19. Белянин В. П. Психолінгвістика: Учебник / Валерий Павлович Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 2004. – 232 с.

20. Борулава Г. А. Стили индивидуальности / Галина Алексеевна Борулава. – М.: МАГО. – 1996. – 237 с.

21. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Актуальна освіта, 2003. – 223 с.

22. Белая А. Й. Подолання нерізно вираженого загального недорозвитку мовлення у молодших школярів (рекомендації для вчителів-логопедів) / Алла Йосипівна Белая. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 100 с.

23. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии. Учебное пособие / Александр Павлович Бизюк. – СПб.: Речь, 2005. – 293с.

24. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини: Навчально-методичний посібник / Галина Йосипівна Блінова: В 2 ч. – К.: Благовіст, 2001. – 215 с.

25. Блінова Г. Й., Черпіта О. Р. Дидактичний матеріал для подолання дислексії у дітей / Галина Йосипівна Блінова, Ольга Романівна Черпіта. – К.: «Проза», 2000. – 143 с.

26. Блонский П. П. Школьная успеваемость: избранные педагогические произведения / Павел Петрович Блонский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1981. – 348 с.

27. Богданов В. В. Концепция глубинной структуры в современной лингвистической семантике (Глубинная структура – фикция или реальность?) / Владимир Владимирович Богданов // Вопросы лингвистической семантики. – Тула, 1976. – 92 с.

28. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М: Изд-тво АПН РСФСР, 1959. – 347с.

29. Боделан О. Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей 6-ти річного віку до навчальної діяльності : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Русланівна Боделан, Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2000. – 202 с.

30. Божович Л. И., Благоннадежина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Лидия Ильинична Божович, Лариса Васильевна Благоннадежина. М.: Педагогика, 1972. – 221.
31. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посіб. / Віталій Іванович Бондар, Алла Миколаївна Єльченко. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
32. Боряк О. В. Комплексний підхід у корекційній роботі з попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення школярів із важкими вадами мовлення / Оксана Володимирівна Боряк // Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр СумДПУ ім. А. С. Макаренка у 2006 р. / ред. кол.: Н. І. Кириленко, О. В. Багацька, А. В. Гончаренко та ін. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 229-230.
33. Бреник І.В. Виділення ядерної та периферійної зон в межах ЛСП прикметників Філологічні науки / 3. Теоретичні і методологічні проблеми дослідження мови.: Буковинська державна фінансова академія. – Вип.7., 2011. – С. 11-12.
34. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемного обучения / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
35. Варій М.Й. Психолінгвістика / Максим Йосипович Варій. – К: «Центр учбової літератури», 2007. – 376с.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл., голов. ред. В. Т. Бусел]. – К ; Ірпінь: Перун, 2007. – 1736 с.
37. Венгер Л. За допомогою наочних моделей. Дослідження розвитку пізнавальних здатностей у дошкільному віці / Леонід Венгер // Дошкіл. виховання. – 2005. – № 3. – С. 6–7.
38. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Татьяна Григориевна Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 386с.
39. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : Підручник / Іван Романович Вихованець – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
40. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / Іван Романович Вихованець. – К. : Наукова думка, 1992. – 224 с.
41. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / Іван Романович Вихованець– К. : Наукова думка – 1983. – 219 с.
42. Восторгова Е.В. О формировании парадигматического анализа как общенаучного метода познания / Елена Владимировна Восторгова // Вопросы психолінгвістики. М.: Из-во МГУ– 2005. – № 83(3). – С. 16–27.
43. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М.: Просвещение, 1956. – 500с.
44. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – 1982. – 432 с.
45. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М.: Лабиринт, 2004. – 248 с.

46. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
47. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / Игорь Тихонович Власенко. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
48. Власова Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития / Татьяна Александровна Власова. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
49. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом / Татьяна Владимировна Волосовец. – М.: Академия, 2002. – 200 с.
50. Гаврилова Н. С. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Наталія Степанівна Гаврилова ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – Бібліогр.: с. 196.
51. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу / Наталія Степанівна Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.: соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. X. – С. 181-185.
52. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія / Наталія Степанівна Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. – 200 с.
53. Гаврилова Н. С. Особливості організації соціальної роботи з сім'ями у яких є діти з проблемами розвитку і поведінки / Наталія Степанівна Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.: соціально-педагогічна / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. IX – С. 42–48.
54. Гаврилова Н. С. Вплив недорозвитку кінестетичного праксису на формування у дітей вимови фонем / Наталія Степанівна Гаврилова // Вісник Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. II – С. 23–36.
55. Гаврилова Н. С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією / Наталія Степанівна Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.: соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 15. – С. 120–127.
56. Гаврилова Н. С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення / Наталія Степанівна Гаврилова // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – С. 57–63.

57. Гаврилова Н. С. Характеристика понять „дислалія“, „ринолалія“, „дизартрія“ / Наталія Степанівна Гаврилова // Гуманітарні студії: Україна-Польща : зб. наук. праць / [редкол.: О. Завальнюк (голова), С. Уліяш (голова), П. Атаманчук, А. Бобко, З. Будзинські та ін.]. – Кам'янець-Подільський, 2010. – С. 330–339.
58. Гаврилова Н. С. порушення фонематичних процесів у дітей / Наталія Степанівна Гаврилова // Актуальні питання корекційної освіти (пед. науки) : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 1. – С. 87-98.
59. Гаврилова Н. С. Нарушения развития кинетического и кинестетического праксиса у детей с дислалией, ринолалией и дизартрией / Наталія Степанівна Гаврилова // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития : материалы междунар. науч. конф. (Минск, 22-23 окт. 2009 г.) : в 4 ч. – Мн., 2010. – Ч. 3. – С. 293–300.
60. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення / Наталія Степанівна Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.: соціально педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. XX, ч. 1 – С. 293–315.
61. Гаврилова Н. С. Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією / Наталія Степанівна Гаврилова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 15.– С. 110–124.
62. Гальперин П. Я. Введение в психологию / Петр Яковлевич Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-а, 1976. – 150с.
63. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Жанна Марковна Глозман .– М.: Издательский центр «Академия», 2009.– 272с.
64. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева А.Е.– СПб.: Питер, 2008. – 80 с.
65. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольника с общим речевым недоразвитием / Вадим Петрович Глухов. – М.: Просвещение, 2005. – 194 с.
66. Глухов В. П. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності. М.: АСТ, –2007. – 228с.
67. Глущенко І.І. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003 / Глущенко Ірина Іванівна; Херсонський держ. ун-т. – К., 2010. – 288с.
68. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України : дис. ... канд. мед.

наук: 14.02.01 / Світлана Вікторівна Гозак; Ін-т гігієни та мед. екології імені О. М. Марзеєва АМН України. – К., 2006 – 189 с.

69. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики / Илья Наумович Горелов, Константин Федорович Седов. – М., 1997. – 224 с.

70. Данилюк І. Г. Специфіка синкретичних явищ у межах семантичного підходу до частин мови / Ірина Григорівна Данилюк // Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць. – Вип.22, 2012. – С. 35-46.

71. Данилюк І. Г. Проблема класифікації частин мови: досягнення і перспективи / Ірина Григорівна Данилюк // Функціонально-комунікативні аспекти граматики і тексту / Науковий вісник Херсонського державного університету: Лінгвістика: Збірник наукових праць. Випуск І. – Херсон: Видавництво Херсонського держ. ун-ту, 2005. – С. 70-77.

72. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

73. Данилавичюте Е. А. Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Данилавичюте Еляна Анатоліївна ; Ін-т дефектології АПН України. – К., 1997. – 239 с.

74. Денисова Е. П. Типологія категорій лексичної семантики / Евгения Павлівна Денисова. – К.: Вид-во Київського держ. лінгвістичного ун-ту, 1996. – 294с.

75. Детская речь: психолінгвістические исследования. Сборник статей/ Отв. ред. Т.Н.Ушакова и Н.В.Уфимцева. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 224 с.

76. Дронов С.В. Многомерный статистический анализ / Сергей Владимирович Дронов. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2003. – 213 с.

77. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навчальний посібник / Тетяна Вікторівна Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424с.

78. Дьюи Д. Психологія и педагогіка мышления / Джон Дьюи., пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208с.

79. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Даниил Борисович Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – 522 с.

80. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Людмила Николаевна Ефименкова. – М., 2005. – 158 с.

81. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Издательство академии педагогических наук / Николай Иванович Жинкин, М.: 1958.– 462с

82. Журавльова Л.С. Перспективи розвитку інклюзивної освіти у діяльності дошкільного навчального закладу: підготовка дітей до школи /Лариса Станіславівна Журавльова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 20. – С. 68 - 71.

83. Загальна психологія: хрестоматія / [О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук]. – К.: Каравела, 2007. – 647с.
84. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Синтаксис / Анатолій Панасович Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – 662 с.
85. Зайцева И. А. Коррекционная педагогика / Ирина Александровна Зайцева; под. ред. В. С. Кукушина, Г. Г. Ларина, Н. А. Румега, В. И. Шагохина. – Изд-во 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Издат. центр „МарТ“; 2004. – 352 с.
86. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / Милослав Зеeman. – М.: Наука, 2004. – 299с.
87. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
88. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
89. Игры в логопедической работе с детьми / под ред Ю. Г. Газбиха, Г. В. Косова. – К.: Наук. думка, 2005. – 185 с.
90. Ільченко А. М. Нові технології навчання у спеціальній освіті / Алла Михайлівна Ільченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Сер.: соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип.VIII. –С. 184–188.
91. Калашник В.С. Тлумачний словник української мови / Володимир Семенович Калашник. – Х.: Прапор, 2002. – 992 с.
92. Калмикова Л. М. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики / Лариса Олександрівна Калмикова // Психолінгвістика: [зб. наук. праць Житомерського педагогічного університету імені Івана Франка, 2008, – Вип.4. – С. 37-49.
93. Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфологія / Вадим Борисович Касевич – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 309 с.
94. Коломієць Ю.В. Формування граматики-стилістичних умінь в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003 / Коломієць Юлія Вікторівна; Національний педагогічний ун-т. ім. М.П. Драгоманова – К., 2009. – 254с.
95. Кочерган М. П. Слово і контекст: лексична сполучуваність і значення слова / Михайло Петрович Кочерган /. – Львів: Вища школа, 1999. – 183 с.
96. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Психологія лиц с нарушениями речи / Владимир Александрович Калягин, Татьяна Сергеевна Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
97. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе / Франс Карлгрен. – М.: Парсифаль, 1995. – 272 с.
98. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / Анатолий Александрович Кирсанов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – 224 с.

99. Кириченко Г.С. Нариси загального мовознавства. Навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.: у 2 ч. Ч. I: Мова, її будова та функції в суспільстві / Галина Станіславівна Кириченко. – К.: Вид-чий дім "Ін Юре", 2008. – 168 с.
100. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и ее использование в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Радмила Ананьевна Кирьянова. – СПб, 2002. – 368 с.
101. Ключка Н. Я. Лексико-семантичне поле як системно-структурне утворення / Наталія Ярославівна Ключка. – Наукові записки. Серія «Філологічна»: [зб. наук. праць Буковинський державний медичний університет, Чернівці, 2012, – Вип.24. – С. 57-62.
102. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие / Ирина Михайловна Кобозева. – М.: Эдиториал УРС, 2000. – 352 с.
103. Ковшиков В. А., Пухов В.П. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності. Учебник для вузов / Валерий Анатольевич Ковшиков, Василий Павлович Пухов. М.: Изд-во «АСТРЕЛЬ», 2007. – 276 с.
104. Компанцева Л.Ф. Концепт и концептуальный анализ: аналитическая палитра / Л.Ф. Компанцева // Концептологія: Світ-Мова-Особистість. Наук. зап. Луганського нац. пед. ун-ту. – 2005. – Вип. 6. – С. 68-99.
105. Кондратенко Н. В. Організація семантичного поля тексту: текстовий та інтерпретаційний зміст / Ніна Володимирівна Кондратенко. – К.: КНТ, 2006. – 70 с.
106. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / Світлана Юріївна Конопляста, Тамара Василівна Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
107. Конопляста С. Ю. Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика : монографія / Світлана Юріївна Конопляста; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Ін-т корекц. педагогіки і психології. – К., 2008. – 212 с.
108. Конопляста С. Ю. Проблеми корекції мовленнєвого розвитку дітей із вродженим незрощенням губи і піднебіння в системі комплексної реабілітації / Світлана Юріївна Конопляста // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 35-38.
109. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / Александр Николаевич Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
110. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи: метод. Пособие /Александр Николаевич Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128с.
111. Коробко С. Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
112. Коропатницька Т. П. Порівняння смислів в лінгво-когнітивному аспекті/ Таміла Петрівна Коропатницька // Науковий вісник ЧНУ. Вип.669. Українська філологія / редкол. О. Д. Огуй, [та ін.]. – Чернівці, 2014 – С.283-288.

113. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология / Наталья Константиновна Корсакова, Лидия Ивановна Московичюте. – М., МГУ, 1988.– 49с.
114. Костюк Г. С. Вікова психологія / Григорій Силович Костюк – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
115. Кронгауз М. А. Семантика: Учебник для вузов / Максим Анисимович Кронгауз. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 399с.
116. Крутій К. Л. Орієнтовний розподіл видів мовленнєвої діяльності дітей упродовж дня для загальнорозвивальних і корекційних груп / Катерина Леонидовна Крутій // Дошкільна освіта. – 2012. – № 2. – С. 10-15
117. Крылов В.Ю., Острякова Т.В. Новые методы кластерного анализа на основе психологической теории развития понятий Л.С. Выготского // Психологический журнал. – 1995. – Т16. – №1. – С. 130-137.
118. Куранова С.І. Основи психолінгвістики / Світлана Куранова. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 208с.
119. Лаврентьева Г. П. Вимоги до організації комп'ютерного ігрового середовища та його складових у початковій школі / Галина Прокопівна Лаврентьева. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 120с.
120. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Раиса Ивановна Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224с.
121. Левицький В. В., Огуй О. Д. Апроксимативні методи вивчення семантичного складу / Володимир Володимирович Левицький, Оксана Дмитрівна Огуй. – Чернівці.: Рута, 2000. – 136 с.
122. Левицький В. В. Семасиологія / Володимир Володимирович Левицький. – Вінниця, НОВА КНИГА, 2006. – 512 с.
123. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: 1997. – 287 с.
124. Леонтьев А.А. Эффективность семантического критерия при определении частей речи // Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов. – Л.: Наука, 1968. – С. 80-86.
125. Леушина А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей / Анна Миртовна Леушина // Психология дошкольника:Хрестоматия. – М., 2000. – С.81-90.
126. Лінгво-філософські аспекти гуманітарної освіти : матеріали наукової конференції / [ред. кол.: І. П. Мозговий (гол. ред.) та ін.]. – Суми: Ред.-видав. відділ СДП, 1998. – 151 с.
127. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. Виктории Николаевны Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 780 с .
128. Логопатопсихологія: учеб. пособие для студентов / под ред. Раисы Ивановны Лалаевой, Светланы Николаевны Шаховской. – М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 128с.
129. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. – 3-тє вид., перероб. та доп. – К.: Видав. Дім „Слово“, 2015. – 776 с.

130. Логопсихология: учебно-методическое пособие / под ред. Станислава Викторовича Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 173 с.
131. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Світлана Євгенівна Лупаренко ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди.. – Х., 2008. – 228 с.
132. Лупенко Г.М. Семантика польових структур у контексті аналізу мовної картини світу / Григорій Миколайович Лупенко// Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць. – Вип.14, 2006. – С. 82-88.
133. Лурия А. Р. Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения / Александр Романович Лурия // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка / под ред. А. Р. Лурия. – М., 1958. – Т. 2. – С. 5 – 42.
134. Лурия А. Р. Нейропсихологический анализ решения задач : нарушения процесса решения задач при локальных поражениях мозга Александр Романович Лурия, Любовь Семеновна Цветкова. – М.: Просвещение. 1966. – 291с.
135. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Александр Романович Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
136. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. Под редакцией Е. Д. Хомской. Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
137. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Александр Романович Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
138. Люблинская А. А. Учителю о психологии школьника / Анна Александровна Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
139. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб / Сергей Дмитриевич Максименко, Валентин Олегович Соловйенко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
140. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал / Антоніна Яківна Малярчук. – К.: Літера ЛТД, 2003. – 104 с.
141. Малярчук А. Я. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / Антоніна Яківна Малярчук. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 336 с.
142. Маркова А. К. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 124 с.
143. Мартиненко І.В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання: дис. ... канд. псих. наук: 19.0008 / Мартиненко Ірина Володимирівна; Національний педагогічний ун-т. ім. М.П. Драгоманова – К., 2007. – 231с.
144. Мартинюк В. Ю. Модель системи реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я / Володимир Юрійович Мартинюк, Світлана

- Миколаївна Зінченко // Соціальна педіатрія: зб. наук. пр. – К, 2003. – С. 123-134.
145. Марченко І.С. Формування творчого звязного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003 / Марченко Інна Сергіївна; Національний педагогічний ун-т. ім. М.П. Драгоманова – К., 2001. – 244с.
146. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Елена Михайловна Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
147. Меліченко В. М. До проблеми порушення процесу читання в учнів молодших класів шкіл для дітей з ТВМ / Валентина Михайлівна Меліченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2005. – Вип. 6. – С. 382–384.
148. Меліченко В. М. Стан сформованості навички читання в учнів молодших класів шкіл для дітей з ТПМ / Валентина Михайлівна Меліченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2006. – Вип. 8, т. 2. – С. 229–232.
149. Меліченко В. М. Теоретичні засади вивчення порушень читання у молодших школярів з ТПМ / Валентина Михайлівна Меліченко // Дефектологія. – 2006. – № 4. – С. 4–5.
150. Меліченко В. М. Аналіз сформованості навички читання в учнів спеціальної школи для дітей з ТПМ / Валентина Михайлівна Меліченко // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 3. – С. 55–62.
151. Меліченко В. М. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення / Валентина Михайлівна Меліченко // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К., 2007. – Вип. 4. – С. 88–91.
152. Меліченко В. М. Основні напрямки діагностики стану сформованості психічних функцій та операцій у школярів з ТПМ / Валентина Михайлівна Меліченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2008. – Вип. 10. – С. 212–219.
153. Меліченко В. М. Основні напрямки методики вивчення механізмів рецептивної діяльності молодших школярів з ТПМ / Валентина Михайлівна Меліченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / [за ред. В. В. Засенка]. – К., 2009. – Вип. 11. – С. 175–180.
154. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. Д. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 144 с.

155. Методологічні проблеми психології мисленнєвої та мовленнєвої діяльності : Studio Methodological. – Т., 1997. – Вип. 3. – 208 с.
156. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / Серафима Алексеевна Миронова. – М., 2003. – 168 с.
157. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / Валерия Сергеевна Мухина. – М.: Academia, 2000. – 456 с.
158. Нарушение речи и голоса у детей и взрослых : сб. науч. тр. / под ред В. И. Селиверстова. – М.: Издат. центр „Академия“, 2002. – 118 с.
159. Недвецкая М. Н. Сущностные характеристики продуктивности педагогического взаимодействия в образовательном процессе / Марина Николаевна Недвецкая // Профессиональное воспитание: актуальность, проблемы, перспективы : материалы науч.-практ. конф. – М., 2005. – С. 196–200.
160. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128с.
161. Немченко В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов / Василий Николаевич Немченко. – М. : Дрофа, 2008. – 703.
162. Никитин Н.В. Курс лингвистической семантики: Учебное пособие / Николай Васильевич Никитин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 819с.
163. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Евгении Станиславовны Полат. – М.: Издат. центр „Академия“, 2000. – 272 с.
164. Огієнко І. Етимологічно-семантичний словник української мови. У 4 томах / Іван Іванович Огієнко. – Волинь: Вінніпег, 1995. – 365 с.
165. Общая лексикология. Учебное пособие / под общей редакцией Александр Александрович Кретьова, Елены Николаевны Подтележниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 894 с.
166. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти]. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.
167. Основи теорії виховання. – 2-е вид., перероб. і допов. / В. І. Кривуша, О. І. Пометун, В. М. Синьов, М. О. Супрун; Київський інститут внутрішніх справ. – К.: „Леся“, 2002. – 151 с.
168. Павлова А.А. Синтаксема як мінімальна семантико-синтаксична одиниця в трактуванні вітчизняних та зарубіжних лінгвістів / Александра Александровна Павлова // Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць. – Вип.16, 2008. – С. 111-117.
169. Падучева Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. / Елена Викторовна Падучева. – М.: Языки славянской культуры, 2010. – 480 с.

170. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
171. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / Виктор Фёдорович Петренко. – 2-е изд., доп.– СПб.: питер, 2005. – 480с.
172. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / Виктор Фёдорович Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208с.
173. Плющ М.Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Підручник. 2-е видання, доповнене / Марія Яківна Плющ. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 328 с.
174. Плющ М. Я. Словоформа в семантично елементарному та ускладненому реченні. Вибрані праці/ Марія Яківна Плющ. – К. : 2011. – 128с.
175. Плющ М. Я. Проблема відокремлення і відокремлених компонентів речення (семантико-синтаксичний і комунікативний аспекти): навчальний посібник / Марія Яківна Плющ. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. - 92 с.
176. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Соціально-філософське дослідження / Сергей Иванович Подмазин. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 249 с.
177. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Наталия Николаевна Полонская. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192с.
178. Потебня А.А. О соотношении языка и мышления // Психолінгвістика в очерках и извлечениях: Хрестоматія / Под общ. ред. В. К. Радзиховской / Александр Афанасьевич Потебня. – М., 2003. – С 93-123.
179. Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. – К.: Почат. шк., 2005. – 224 с. (Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (українська мова, українська література, зарубіжна література) (укладачі: М.К. Шеремет, В.В. Тищенко, В.В. Тарасун та ін.) К.: 2009.
180. Психологія мовлення і психолінгвістика: [навч. посібн. для студентів ВНЗ] / Л.О. Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко. – К.: Вид-во «Фенікс», 2008. – 235 с.
181. Психолінгвістика: Учебник для вузов / Под ред. Татьяны Николаевны Ушаковой. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 416 с.
182. Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics.: наук.-теорет. зб. / Держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 458с.
183. Ревуцька О. В. Формування лексичних умінь та навичок в процесі словотвірчої роботи у молодших школярів з тяжкими вадами мовлення (ТВМ) / Олена Володимирівна Ревуцька // Мови й культура народів Приазов'я: зб.

наук. праць БДПІ (Мовознавство). – Бердянськ : БДПІ, 2000. – Вип. 2. – С. 107-118.

184. Ревуцька О. В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами / Олена Володимирівна Ревуцька // Управління в освіті: Зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конференції, 14-16 квітня 2011 р., Львів / відп. ред. Л. Д. Кизименко. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – 376 с.

185. Рібцун Ю. В. Формування лексичної складової семантичних полів слів у дітей різних вікових груп з ТПМ / Юлія Валентинівна Рібцун // Особлива дитина. – 2012. – № 4. – С. 32-38.

186. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Юлія Валеріївна Рібцун; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 21 с.

187. Рібцун Ю. В. Вивчення моторної функції молодших дошкільників із ЗНМ / Юлія Валеріївна Рібцун // Дефектологія. – 2006. – № 1. – С. 44-48.

188. Рібцун Ю. Методичні рекомендації щодо формування граматичного аспекту мовлення в молодших дошкільників із ЗНМ / Юлія Валеріївна Рібцун // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 21-26.

189. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн / Евгений Иванович Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 384 с.

190. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

191. Рубцов И.Н. Семантическое поле, как способ реализации языковых картин мира / Рубцов Иван Николаевич // Проблемы семантики. – 2014. – 11(1). – С. 69-77.

192. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К.: Педагогіка, 2007. – 187 с.

193. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академ-видав, 2006. – 360 с.

194. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / Ирина Николаевна Садовникова. – М.: Просвещение, 1997 – 197 с.

195. Сальникова О. О. Функціонально-семантичне поле як спосіб дескрипції мови / Оксана Олександрівна Сальникова // Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць. – Вип.14, 2006. – С. 145-156.

196. Седов К.Ф. Нейропсихолінгвістика / Константин Федорович Седов. – М.: Лабиринт, 2007. - 224 с.

197. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Тамара Василівна Сак. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.

198. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Герман Константинович Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

199. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школ. технологий, 2006. – 816с.
200. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2 / Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школ. технологий, 2006. – 816 с.
201. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
202. Семантика и категоризация / Ин-т языкознания: отв.ред. Ю.А. Шрейдер. – М.: Наука, 1991. – 168с.
203. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб.пособие для высш.учеб.заведений / Анна Владимировна Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232с.
204. Січкаччук Н. Д. Дослідження рівня сформованості комунікативної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією / Наталія Дмитрівна Січкаччук // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 81-84.
205. Січкаччук Н. Д. Розвиток асоціативних зв'язків в процесі формування емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією / Наталія Дмитрівна Січкаччук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 256-260.
206. Симернитская Э. Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90» / Эмилия Гарипова Симернитская. – М.: И-во «Знание» РСФСР, 1991.–48с.
207. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / Віктор миколайович Синьов, Андрій Гарійович Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
208. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
209. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
210. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : навч.-метод. посіб. / Тетяна Вікторівна Скрипник. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 54 с.
211. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки та психології / Олександр Васильович Скрипченко, Людмила Олексіївна Скрипченко. – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова, 2002. – 216 с.
212. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. Перевод с английского Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
213. Смирнов В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков / Владимир Михайлович Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

214. Соботович Е. Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции / Евгения Федоровна Соботович. – К.: ЮДО, 1995. – 204 с.
215. Соботович Е. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс / Евгения Федорівна Соботович, Владислав Володимирович Тищенко . – К.: Актуальна освіта, 2004. – 144 с.
216. Соботович Е. Ф., Тищенко В. В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексикограматичного значення слова \ Евгения Федорівна Соботович, Владислав Володимирович Тищенко //Дефектологія.–1998.– №4. – 1998. – С. 24-25.
217. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. Віталія Івановича Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.
218. Спивак Д. Л. Лингвистика измененных состояний сознания / Дмитрий Леонидович Спивак. – Л.: Наука, 1986. – 92 с.
219. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Людмила Федоровна Спирова. – М.: Педагогика, 1980. – 129 с.
220. Спирова Л. Ф. Нарушение речи у детей. Учителю о детях с нарушениями речи / Людмила Федоровна Спирова, Анна Владимировна Ястребова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 156 с.
221. Стадульская Н.А. Компонентный анализ значения слова, как способ выявления содержания концепта / Наталия Александровна Стадульская // Инновационные аспекты филологии: сборник научных трудов московского гуманитарного института, 2014. – Вып XX. – С. 168-174.
222. Сурдопедагогіка : хрестоматія: В 2 т. / ред. Л. І. Фомічова ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005 . – 174 с.
223. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Надежда Федоровна Талызина – М., 1988. – 175 с.
224. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів /Валентина Володимирівна Тарасун. – К.: Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
225. Тарасун В. В. Комплекс навчальних завдань з граматики та орфографії / Валентина Володимирівна. – К.: ІСДО, 1994. – 128 с.
226. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей (фрагмент) / Валентина Володимирівна Тарасун // Практ. психологія та соц. робота. – 1997. – № 1. – С. 11–14.
227. Тарасун В .В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Валентина Володимирівна Тарасун ; Ін-т дефектології АПН України. – К., 1999. – 57 с.
228. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку / Валентина Володимирівна Тарасун // Дефектологія. – 2000. – № 2. – 128 с. – С. 2 - 10.

229. Тарасун В. В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку / Валентина Володимирівна Тарасун // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 2-4.
230. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія / Валентина Володимирівна Тарасун. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2008. – 299 с.
231. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. / Валентина Володимирівна Тарасун. – 2-е вид. – К.: Видав. Дім „Слово“, 2011. – 392 с.
232. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. / Ін-т спец. педагогіки. – К.: Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – 118 с.
233. Теорія та практика лінгвістичного аналізу: навч. посіб. / Ю.С. Макарець, Г.О. Козачук. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 207 с.
234. Тищенко В. В. До проблеми психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей з церебральним паралічем/ Владислав Володимирович Тищенко//Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 27. – С. 203-207.
235. Тищенко В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності Владислав Володимирович Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: – 2005. – Вип. – Т. 2. – С. 129-141.
236. Ткачук В. Категорія суб'єктивної модальності семантичних полів / Василь Ткачук. – Тернопіль, 2003. – 112 с.
237. Трофименко Л.І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Трофименко Людмила Іванівна ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – 196с.
238. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія / Людмила Іванівна Трофименко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – Кіровоград : Імекс, 2014. – 103 с.
239. Трохимова Н. Б. Основы специальной педагогики и психологии / Наталия Богдановна Трохимова, Светлана Петровна Дуванова. – Спб.: Питер, 2005. – 304 с.
240. Український дефектологічний словник / за ред. Віталія Івановича Бондаря. – К.: КНТ, 2000. – 902 с.
241. Усанова О. Н. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией. Недоразвитие и утрата речи / Ольга Николаевна Усанова. – М., 1985. – С. 37–45.
242. Усанова О.Н. Специальная психология / Ольга Николаевна Усанова – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
243. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников /Оксана Семеновна Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2001. – 256 с.

244. Учебные программы вальдорфских школ. – М.: Просвещение, 2005. – 528 с.
245. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху : дис. ... д-ра психол. наук / Людмила Іванівна Фомічова. – К., 1997. – 509 с.
246. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / Мария Федоровна Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
247. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Лев Моисеевич Фридман, Игорь Юриевич Кулагин. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
248. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Ревекка Марковна Фрумкина. – М: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
249. Харламов И. Ф. Педагогика в вопросах и ответах / Иван Федорович Харламов. – М.: Гардарики, 2001. – 253 с.
250. Харченко Н. В. Проблема сприймання й розуміння дошкільниками усного мовлення в психологічній науці: теоретичний аналіз / Наталія Володимирівна Харченко // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2013. – Вип. 12. – С. 147-154.
251. Харченко Н.В. Проблематика аудіювання усних розгорнутих висловлювань у контексті мовленнєвого розвитку дошкільників / Наталія Володимирівна Харченко // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – P. 80-90.
252. Холод О. М. Зібрання наукових праць : У 10 т. / Олег Мирославович Холод. – Кривий Ріг, 2008 – Т. 1: Психолінгвістика статі : монографія. – 2008. – 395 с.
253. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание / Евгения Давыдовна Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
254. Хомская Е. Д. Нейропсихологическая диагностика. Часть II. Альбом / Евгения Давыдовна Хомская. – М.: Академия, 2007. – 46с.
255. 205. Хрестоматія з логопедії / за ред. Марії Купріянівни Шеремет. – К.: КНТ, 2006. – 360 с.
256. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстанавливающее обучение / Любовь Семеновна Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 148 с.
257. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Любовь Семеновна Цветкова. – М.: Юрист, 1997. – 256 с.
258. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Любовь Семеновна Цветкова. – М.: Просвещение – АО Учеб. л-ра, 1995. – 304 с.
259. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Любовь Семеновна Цветкова. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 128 с.

260. Чигашева М.А. Исследование терминологической лексики методом семантического поля // Вестник РУДН, Серия Лингвистика, 2004. – №6. – С. 80-86.
261. Шафиков Г. Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц / Газим Газизович Шафиков. – Уфа, 1999. – 88с.
262. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи / Александр Маркович Шахнарович. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.
263. Шеина И. М. Лексико-семантическое поле как универсальный способ организации языкового поля // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – Вып. 127 (11). – С. 211-220.
264. Шевченко І. Г. Теорія лексико-семантичного поля у дослідженнях мовознавців / Інна Григорівна Шевченко // Соціум. Наука. Культура. Філологічні науки: зб. наук. пр. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини - 2013, 2014.– Вып. IV. – С.376-386.
265. Шевченко М.В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003 / Марія Вікторівна Шевченко; АПН України. Інститут дефектології – К., 1996. – 217с.
266. Шевцов А. Г. Еволюція парадигми соціальної реабілітації людей з інвалідністю / Андрій Гаррійович Шевцов // Соціальний захист. – 2001. – № 11. – С. 34–36.
267. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія / Андрій Гаррійович Шевцов. – К.: Соцінформ, 2004. – 200 с.
268. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія / Андрій Гаррійович Шевцов. – К.: НТІ „Ін-т соціальної політики“, 2004. – 240 с.
269. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка / Марат Арамович Шелякин. – М.: Рус.яз., 2001. – 288с.
270. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі : дис... д-ра пед. наук / Шеремет Марія Купріянівна – К., 1997. – 436 с.
271. Шеремет М. К. Нейропсихологічний аспект специфіки розвитку мислення та мовлення у дітей з незрощенням піднебіння / Марія Купріянівна Шеремет, Лілія Іванівна Резвіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Сер.: соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І.Співака. – Кам'янець-Подільський, 2008. – С. 231–237.
272. Шеремет М.К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічні засади формування мовлення / Марія Купріянівна Шеремет, Юлія Володимирівна Коломієць // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вып. III. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. – С. 384-393.

273. Шеремет М. К. Стандарти освіти (I-IV класи спеціальної школи для дітей з ТВМ) / Марія Купріянівна Шеремет. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 120 с.
274. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку / Наталія Володимирівна Чередніченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 27. – С. 220-225.
275. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Наталія Володимирівна Чередніченко // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 94-102.
276. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике / Галина Сергеевна Щур. – М., 1984. – 346 с.
277. Щерба Л.В. О языковой системе в речевой деятельности / Лев Владимирович Щерба. – Л., 1974. – С.77-100.
278. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника / Ираида Сергеевна Якиманская. – М.: Знание, 1985. – 78с.
279. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская. – М.: Знание, 1996. – 96 с.
280. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика / Валентина Николаевна Ярцева. – М., 1981. – 128 с.
281. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Валентина Николаевна Ярцева. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 685 с.
282. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / Анна Владимировна Ястребова. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.
283. Burkhanov I. Y. Linguistic foundations of ideography: semantic analysis and ideographic dictionaries / Burkhanov I. Y. – Wyd. 1. – Rzeszow : Wydawn. Wyzszej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, 1999. – 387 p.
284. Clark H. Using Language / Clark H. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 220 p.
285. Wiezbicka A. Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture – Specific Configurations. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 487 p.
286. Semantic structures [Електронний ресурс] Julian Barnard, Elizabeth Gaus, Susan Van Winkle – 2001 – Режим доступу до журналу <http://www.oxfordjournals.org/pana/htm>1647fjl>
287. Language peculiarities [Електронний ресурс] Julian Hayen, Reid Standish, John Miller – 2002 – Режим доступу до журналу <http://www.cambridge.org>
288. Лексико-семантическое поле [Електронний ресурс] – Марк Полянский, Надежда Маловская, Виктор Чижевский – 1998 – Режим доступу к журналу <http://www.medtrad.org/pana/htm>

Типи зв'язків у семантичних полях слів

Назва зв'язку	Характеристика	
Синтагматичний	Визначає широту поєднуваності та схожості за вибраними ознаками	
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>антонімічні</i> зв'язки (гарячий – холодний) - <i>синонімічні</i> зв'язки (пиття, питво, напій) - <i>омонімічні</i> зв'язки (води, води) - <i>паронімічні</i> зв'язки (вода, водний, водяний) 	
Парадигматичний	Визначає розмір лексичного ряду (тематичного ряду)	
	- однозначні слова	пряме значення (у річці крижана вода)
	- багатозначні слова	переносне та ситуативне значення (золота вода пустель)
Мають <i>видові</i> та <i>родові</i> ознаки, <i>кількісні</i> , <i>якісні</i> та <i>часові</i> характеристики (рід, число, відмінок)		
Епідигматичний	<p>Аналізує структуру значень слова (вивчає всі значення слова) – <i>соціоекономічні, політичні, громадські, індивідуальні, часові, термінологічні, культурно-етнічні</i> та інші значення.</p> <p>Бувають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>прямі – непрямі</i> - <i>мотивовані – немотивовані</i> - <i>вільні – зв'язані з конкретним повідомленням</i> <p>Можуть мати:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>словникове значення</i> (ієрархічно побудоване чи історично складене) - <i>емотивне значення</i> – емоційно-особистісне ставлення людини до даного слова чи його значення 	

Методика вивчення рівня сформованості семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку

№	Назва блоку	Назва завдання	Мета завдання
І.	Визначення семантичних полів слів на основі роботи з текстами та сюжетними малюнками	1. Склади розповідь за картинкою	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на конкретні образи, трансформаційних властивостей семантичних полів та їх здатність до структуризації
		2. Склади розповідь нечіткими зображеннями	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на уявні образи, трансформаційних властивостей семантичних полів та їх здатність до структуризації
		3. Поясни призначення предмета чи наслідок дії	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на абстрактні образи, трансформаційних властивостей семантичних полів та їх здатність до структуризації
		4. Поясни, як пов'язані слова, склади розповідь	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на логічні зв'язки між словами, трансформаційних та реполяризаційних властивостей створених семантичних полів
		5. Вгадай за описом	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на образні зв'язки між словами, трансляційних властивостей пропонованого семантичного поля
		6. Використавши запропоновані слова, склади речення (розповідь)	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на вільно комбінований компонентний склад поля, структуризаційних, трансляційних та трансформаційних властивостей створених семантичних полів
		7. Віднови деформовані тексти	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на пропоновані частини мови, структуризаційних та трансформаційних властивостей пропонованих семантичних полів
		8. Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на словесні, ілюстративні та акустичні стимули, структуризаційних та реполяризаційних властивостей семантичних полів
		9. Продовження ряду з визначеною основою для класифікації	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на визначену тематику, здатності до структуризації та трансформації словесних рядів
		10. Продовження думки чи спростування суджень	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на судження, структуризаційних, трансляційних і трансформаційних властивостей семантичних полів, здатності до їх реполяризації та повторного структурування

II. Вивчення семантичних полів слів на основі роботи з сенсорними, предметними, словесними та ілюстративними стимулами	1. Назви перше слово, яке спаде на думку	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на конкретний словесний стимул, структуризації та реполяризації створеного семантичного поля
	2. Графічні стимули	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на абстрактний графічний стимул, трансформаційних та структуризаційних властивостей семантичного поля
	3. Склади якомога більше словосполучень зі словами	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на визначені інструкціями частини мови, їх структуризації, трансформації та реполяризації
	4. Назви якомога більше слів (за визначеними частинами мови)	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на пропоновані компоненти поля, трансформувати та структуризувати семантичні поля за словесними інструкціями
	5. Продовж асоціативний ряд	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на асоціативні ряди слів, структуризація пропонованих та самостійно створених семантичних полів
	6. Підбір потрібних слів за задалегідь визначеними параметрами	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на пропоновані лексеми і графеми, їх структурування, трансформація та реполяризація
	7. Впізнання друкованих словосполучень і речень за вцілілими елементами	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на окрему частину слова чи зображення, структуризація та трансформація семантичних полів слів
	8. Визначення спільних ознак предметів і слів	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на проповану ознаку, що поєднує слова і зображення. Вивчення готовності до трансформації та реполяризації вже існуючих семантичних полів
	9. Вилучення з логічного ряду зайвого слова	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на структуровані ряди слів. Вивчення здатності до структуризації та трансформації семантичного поля
	10. Класифікація словесних рядів	Вивчення сформованості семантичного поля з опорою на визначені ознаки та якості. Вивчення структуризаційних, трансформаційних та реполяризаційних властивостей семантичних полів

Дидактичний матеріал та методичні вказівки до методики вивчення рівня сформованості семантичних полів слів (І блок)

І блок: вивчення величини семантичного поля, належності слів до ядра, периферії та типів взаємозв'язків між ними

1. «Склади розповідь за картинкою (усно і письмово)»

Дитині на вибір пропонується 3 серії картинок. Із кожної серії вона обирає одну, за якою і складає розповідь. Спочатку вона усно описує зображення чи спогади про власний життєвий досвід, що пригадався при спогляданні зображення. Усна відповідь записується на диктофон. Далі дитині пропонують записати складену розповідь у зошит.

Стимульним матеріалом до цього завдання є фотографії (фото), тематично об'єднані у 3 серії: особистісна сфера дитини «Я і моя сім'я» (макове поле, хворий хлопчик, дівчинка з комп'ютером, фотограф); соціальна сфера «Школа, друзі, відпочинок» (бійка у школі, 1 вересня, майбутні кухарі, відпочинок у таборі); «Національні традиції та звичаї» (коляда, вертеп, подорож Карпатами, ми козацького роду).

Інструкції: Обери картинку, яка подобається найбільше. Уважно її роздивися і розкажи історію, яку придумав. А тепер запиши її у зошит. Інструкція пропонується тричі, окремо до кожної серії малюнків.

Усні та письмові розповіді оцінюються окремо. Знаходимо найчастіше вживані слова, що і складатимуть семантичне ядро даної розповіді. Визначаємо належність всіх слів до різних частин мови (кількісна характеристика) та типи семантичних зв'язків, що прослідковуються у письмовій та усній відповідях дитини.

2. "Складання усних розповідей за нечіткими та недомальованими чорно-білими зображеннями та кольоровими плямами"

Пропонуємо дитині обрати чорно-біле зображення та кольорову пляму. Уважно роздивитися зображені деталі та, використавши фантазію і власний досвід, скласти усні та письмові розповіді за обраними картинками. Якщо дитина самостійно не може виконати завдання, задаємо навідні запитання.

Стимульним матеріалом до завдання є чорно-білі зображення з методики ТАТ (зимовий пейзаж, хлопчик зі скрипкою, роздуми на ганку) та кольорові плями з методики Роршаха (№8, 9, 10).

Інструкція: Дош пошкодив малюнки. Придивися уважно і спробуй розповісти, що було на них зображено. Чого не можеш розгледіти, пофантазуй.

Окремо оцінюємо усні та письмові розповіді дитини. Проаналізувавши кількість слів, що відносяться до різних частин мови, визначаємо семантичне ядро розповіді та його периферію. Також аналізуємо кількість різних типів зв'язків, що зустрічаються у розповіді дитини.

3. «Поясни призначення предмета чи наслідок дії».

Дитині зачитуються слова, що позначають предмети і об'єкти оточуючого середовища, їх ознаки, та слова, що характеризують щоденну діяльність людини. Завданням дитини є якомога повніша характеристика слова (основні ознаки предмета, його призначення, характеристика дій людини, її емоційних реакцій).

Стимульний матеріал: картка з 12-ма надрукованими словами, які зачитуються дитині у довільній послідовності.

Інструкція: Зараз я зачитуватиму тобі слова, а ти спробуй пояснити, як ти їх розумієш. Постарайся зробити це якомога повніше. Застосуй усі свої знання про цей предмет, об'єкт чи дію.

(машина, виноградник, мікроскоп, перлина, вежа, переганяти, клопотатися, сподіватися, захищати, величний, замкнений, боязкий)

4. «Поясни, як пов'язані слова.»

Дитині по черзі пропонують шість наборів слів. У наборі є основне слово та ті, які потрібно з ним логічно пов'язати. Спочатку дитина пояснює значення основного слова, а потім, використовуючи власний досвід, знання з навчальних предметів, прочитані художні твори, пояснює зв'язок основного слова з нижче наведеними. Відповіді дитини занотуються експериментатором письмово чи записуються на диктофон та аналізуються. У тих випадках, коли дитина не може самостійно створити зв'язок, і допомагають навідними запитаннями.

Стимульним матеріалом до цього завдання є 6 наборів слів, що складаються з основного та допоміжних. Слова відносяться до різних частин мови і характеризують різні сфери життєдіяльності людини, природні явища, контакти людини з рослинним і тваринним світом.

Інструкція: Подивись уважно на картку. Прочитай слово, що надруковане над лінією. Як ти розумієш його значення? Під лінією написані інші слова. Читай їх по черзі і спробуй пов'язати зі словом над лінією.

1. _____ **Дерево** _____

Папір, весна, ліжко, соловей, млин, дупло, кошик, їхати

2. _____ **Молоко** _____

Трава, літо, роги, пасти, кислий, сік, борщ, сир

3. _____ **Вершина** _____

Йти, сніг, камінь, альпініст, орел, дружба, довіра

4. _____ **Небезпечний** _____

Колесо, війна, листя, ягода, вовк, кролик, доріжка, їхати

5. _____ **Тропічний** _____

Фрукт, літак, острів, кислий, далекий, туризм, прикордонник, комар

6. _____ **Говорити** _____

Папір, соловей, немовля, користь, самотність, вчителька, рука, природа

5. «Вгадай за описом.»

Увага дитини акцентується на тому, що вона має відгадати загадку. А саме, за окремо поданими словами здогадатися про слово, яке задумав експериментатор. Після кожного почутого слова дитина намагається відгадати загадку, при цьому свій здогад вона аргументує якомога поширенішими реченнями. Експериментатор занотує відповіді дитини, окремо позначаючи ті, що наближають дитину до правильної відповіді. Додатково відзначаємо, якщо для відгадування слова дитина використала менше, ніж вісім запропонованих підказок.

Стимульним матеріалом є надруковані на аркуші паперу групи слів, що характеризують (описують) якийсь предмет чи подію.

Інструкція: «Зараз ми з тобою спробуємо відгадати загадку. Я читатиму тобі слова, що описують якісь предмети чи події, а ти спробуй відгадати, що я маю на увазі»..

1. Парниковий, городній, салат, зелений, пухирчастий, смачний, водянистий, корисний.
(Огірок)

2. Знання, галас, урок, цікавий, дзвінок, вчителька, клас, математика.
(Школа)

3. Говорити, кнопка, функції, мама, друзі, фото, гра, розбити.

(Телефон)

4. Море, телевізор, ура, ліс, велосипед, друзі, подорож, річка, бабуся.

(Канікули)

6. «Використавши запропоновані слова, склади речення.»

Дитині почергово пропонується три картки. На кожній визначена назва майбутнього складнопідрядного чи складносурядного речення та опорні слова до нього. Якщо дитина не може поєднати всі слова в одне речення, дозволяється скласти кілька, однак увага звертається на те, що кількість речень має бути мінімальна. Обов'язково потрібно використати усі надруковані в картці слова. Окремо оцінюються речення, складені усно та письмово.

Стимульним матеріалом до завдання є картки з визначеною тематикою та опорними словами для складання речень.

Інструкція: Прочитай слова, надруковані на картці. Склади велике речення (складнопідрядне чи складносурядне), використавши всі слова. Якщо у тебе залишилися невикористані слова, склади з ними нове речення, яке буде пов'язане з основним. Однак пам'ятай, що речень має бути якомога менше. Бажано, щоб було одне. Отримані речення запиши у зошит.

Мамин вечір

(неділя, мама, книга, рука, вечір, високий, духмяний, крихти).

Телефонний дзвінок

(неподалік, бігти, телефон, праворуч, речення, відразу, експеримент, чоловік).

Зоопарк

(вистава, тигри, дресирувальник, слухняний, клоун, небезпечний, смугастий, утікати)

7. «Віднови деформовані тексти.»

У довільній послідовності пропонується три тексти з пропущеними словами. Ознайомившись з ними, дитина має замінити крапки в текстах на слова чи словосполучення, які б логічно завершили висловлювання.

Стимульним матеріалом до завдання є три картки з текстами: «Весна», «Незвичайний друг», «Тато».

Інструкція. Уважно прочитай текст. Замість крапок напиши слова чи словосполучення, які на твою думку могли б бути використані автором. Поясни свій вибір слів.

ВЕСНА
Сонце навесні сходить все Його щедро зігріває землю. Швидко тане останній З горбків збігають дзвінки..... Уже і степ. На деревах набубнявіли У лісі з'явилися перші весняні Скоро ліси і сади вкриваються Затьохкають у садах, зозуля.
НЕЗВИЧАЙНИЙ ДРУГ
Білі берізки одягли навесні зелені А міцні дубочки розпустили молоде....., потяглися до А чи були б такі радісні, коли б не стояв на варті їх здоров'я лісовий — дятел? Щоранку починає він медичний дерев на своїй ділянці. Заглядає у кожну Працює гострим, наче пінцетом.
ТАТО
Сонце у всі вікна, двори, підворіття. А куди не може, посилає зайчика. Ось і тепер заскочив ... до кімнати, забрався на стілець, заблищав на склі З рамки крізь дивиться чоловік. То мій Зараз мені посміхається. І не важливо, що зараз він Я точно знаю, що знає про мене. Я передампривітзайчиком.

Рисунок 3. Деформовані тексти

8. «Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом.»

Дитині пропонують описати предмети, давши відповідь на запитання. Експериментатор читає питання і мотивує дитину до називання якомога більшої кількості слів, що можуть скласти правильну відповідь на запитання.

Стимульним матеріалом до завдання є аркуш паперу з надрукованими запитаннями.

Інструкція: «Я прочитаю тобі запитання, а ти, даючи відповідь, постарайся використати якомога більше слів, що можуть описати чи охарактеризувати цей предмет чи явище. Наприклад, коли я тебе запитаю, якою буває слива, то можна сказати, що вона смачна, соковита, різнокольорова, велика чи маленька, солодка і т.д. Запиши ці слова у зошит. Із утворених словосполучень побудуй речення. З утворених речень склади розповідь. Придумай їй назву».

1. Меблі бувають – офісні, (кухонні, шкільні, дерев'яні, металеві)
2. Взуття може бути – зимове, (літнє, спортивне, дитяче, доросле, модне)
3. Тропічні фрукти – це гуава,(папайя, маракуйя, кокос, банан, манго....)
4. Комахи пересуваються – стрибаючи, (літаючи, повзаючи, плаваючи....)

9. «Продовження асоціативного ряду з визначеною основою для класифікації.»

Учневі пропонується вибрати картку, самостійно обравши слово-стимул, вписати його у центр кола. За дві хвилини він має придумати і записати якомога більше слів, що

тією чи іншою мірою пояснюють, характеризують чи можуть замінити слово-стимул. Придумані слова розташовуються у ієрархічній послідовності та пояснюються дитиною.

Стимульний матеріал: графічні зображення семантичних полів.

Інструкція. Назви та запиши якомога більше слів, що характеризують твою улюблену пору року?

10. «Продовження думки чи спростування суджень.»

Учням пропонуються завдання, віддруковані на індивідуальних картках. Протягом однієї хвилини вони читають інструкцію та готуються дати відповідь. Прочитавши вголос незакінчену думку чи запропоноване судження, вони мають погодитись з тезою та пояснити свою думку чи спростувати її.

Стимульним матеріалом є індивідуальні картки з надрукованими незавершеними висловами чи суперечливими судженнями.

Інструкція: Прочитай надруковані на картках незавершені вислови та продовж думку. На наступній картці надруковані суперечливі вислови. У залежності від того, погоджуєшся ти з думкою автора чи ні, аргументуй свою відповідь.

1. - Якщо небо чисте і безхмарне.....

- При сильному вітрові ніколи не буде.....

- Усі квіткові рослини цвітуть тільки улітку, а.....

2. - Учителі знають усе на світі.

- Якщо корабель залишиться у відкритому морі під час шторму, то обов'язково потоне.

- Вода та інші рідини киплять при температурі 100°C.

- Океан ніколи не замерзає.

Дидактичний матеріал та методичні вказівки до методики вивчення рівня сформованості семантичних полів слів (II блок)

II блок: вивчення вільних та направлених (керованих) асоціацій у межах семантичного поля, використання учнями різних типів семантичних зв'язків як за власним вибором, так і за інструкцією дорослого.

1. «Назви перше слово, яке спаде на думку.»

Дитині створюється комфортна ситуація. Обмежується доступ зайвих шумів. Може сидіти з відкритими чи заплющеними очима. Експериментатор називає слова, а дитина відповідає першим словом чи словосполученням, що спало їй на думку.

Стимульним матеріалом до методики є ряди слів, що об'єднані у три тематичні групи: побутові слова, пов'язані з навчальною діяльністю, узагальнюючі філософські поняття.

Інструкція: Послухай уважно слово і назви перше слово, яке спало тобі на думку.

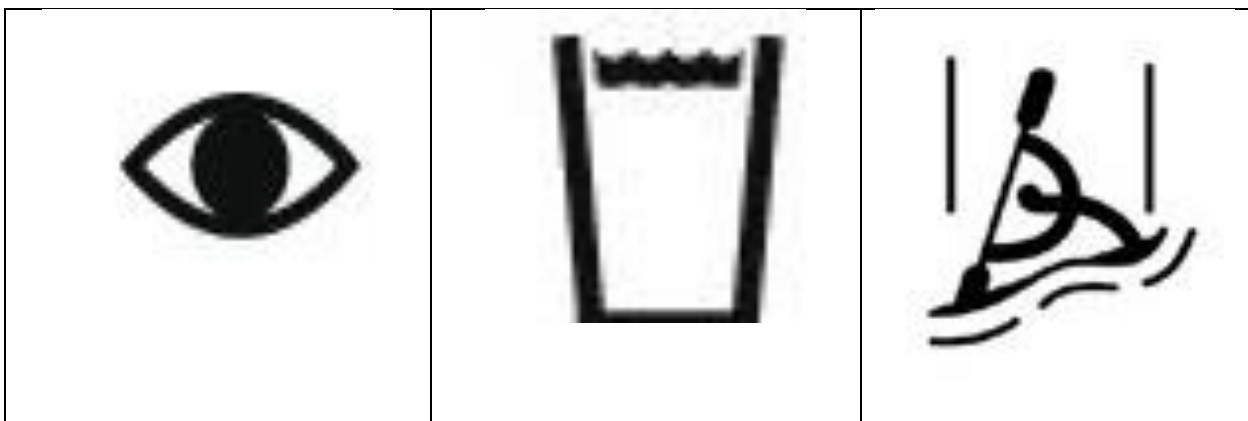
(свято, робота, розвиток, рукавиця, хвороба, щастя, мильниця, куштувати, водогін, урок, мореплавець, клумба, клітина, піраміда, бурити, батискаф, мікрофон, веретено, породистий, пожертва, образа, Великдень, вчинок, сором, сирота, запитання, сумніви, багатство, модний)

2. «Графічні стимули.»

Дитині пропонуються розрізні картинки із зображенням піктограм, знаків, графічних схем, недорисованими зображеннями. Споглядаючи символ чи зображення, дитина називає слова чи словосполучення, з якими у неї асоціюються ці зображення чи що нагадують.

Стимульним матеріалом до завдання є знаки, піктограми, схематичні, недорисовані та реалістичні зображення.

Інструкція: Подивись на картинку і назви перше слово, що спало на думку.



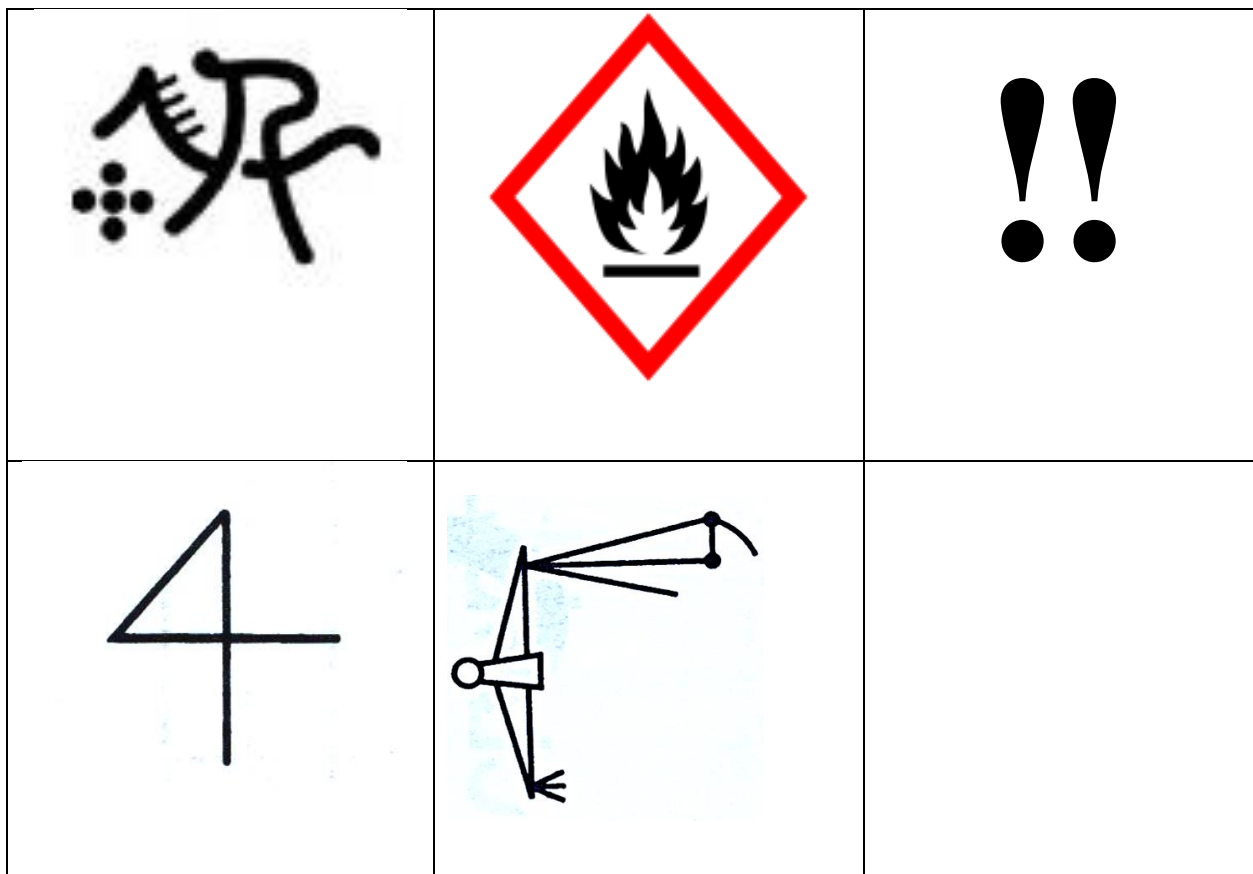


Рис. 4. Графічні зображення

3. «Склади якомога більше словосполучень зі словами.»

Дитині пропонується аркуш паперу з надрукованими словами. У верхній частині аркуша слова-стимули зеленого кольору. У нижній частині подано допоміжні слова, використавши які, потрібно скласти словосполучення.

Стимульним матеріалом до завдання є слова стимули, що надруковані зеленим кольором (дощ, гість, холод, рамка), та допоміжні слова, надруковані звичайним шрифтом і чорним кольором.

Інструкція: Прочитай надруковані слова, поєднавши слова з верхньої і нижньої частини аркуша, створи якомога більше пар (словосполучень).

Дощ, холод, гість, рамка, мед, лев

**Хоробрий, виростати, лити, чудовий, замкнений, солодкий,
рвати, вишня, кусати**

4. «Назви якомога більше слів.»

Дитині пропонується протягом 1 хвилини назвати якомога більшу кількість слів на певні звуки і склади. Місце положення звуків і складів у словах чітко визначене.

Стимульним матеріалом до методики є таблиця із зображенням букв і складів з визначеним місцем їх знаходження у слові.

Інструкція: Прочитай букви і склади у таблиці. Крапками визначене їх місце в словах. Тут є букви і склади, з яких починається слово, вони можуть знаходитись у середині і вкінці слова. За 1 хвилину придумай якомога більше слів з цими буквами і складами.

КЯТ..
..В..	..іЧ..
. . . .Щ	..ОШа..
зуИЙ
..ЗЬ..ТИ

5. «Продовж асоціативний ряд.»

Дитині пропонується аркуш паперу з надрукованими та згрупованими по три словами. Вони мають продовжити ці ряди у вільних колонках тими словами, які придумують самостійно, та не менше 2-3 слів. Асоціативний ряд може поповнюватися як окремими словами, так і словосполученнями. Кількість слів не обмежена, але їх потрібно придумати і записати за 2 хвилини для кожного ряду.

Стимульним матеріалом є таблиця асоціативних рядів.

Інструкція: Подивись уважно на таблицю. У правій її частині вже надруковані слова, а ліва вільна. У ліву частину таблиці напиши слова, які, на твою думку, пов'язані з уже надрукованими. Кожне із завдань потрібно виконати за 2 хвилини.

1. мелений, мука, молоко.....
2. кора, різати, папір
3. колесо, сидіти, рама.....
4. хмара, розкотистий, гриби.....

6. «До запропонованого слова підбери потрібне.»

Дитині пропонують слово-стимул і просять продовжити асоціативний ряд, виконавши певну умову. До кожного зі слів-стимулів можна підбирати слова тільки певної частини мови (іменники, дієслова, прикметники...). Усі вигадані слова дитина записує поруч зі словом-стимулом. На виконання кожного завдання відводиться 1 хвилинка.

Стимульним матеріалом є аркуш паперу з надрукованими словами-стимулами та завданнями.

Інструкція: Прочитай завдання у таблиці. Будь уважний(а) до кожного слова, вони різні. На виконання кожного з 4-х завдань у тебе 1 хвилинка.

Шука	<i>(назви слова, що асоціюються у тебе з цим словом, але це можуть бути тільки іменники)</i>
Синьоокий	<i>(назви слова, що асоціюються у тебе з цим словом, але це можуть бути тільки прикметники)</i>
Праворуч	<i>(назви слова, що асоціюються у тебе з цим словом, але це можуть бути тільки прислівники)</i>
Вередувати	<i>(назви слова, що асоціюються у тебе з цим словом, але це можуть бути тільки дієслова)</i>

8. «Визначення спільних ознак предметів і слів.»

Дитині пропонують кольорові та чорно-білі зображення різних предметів та картки із надрукованими словами. До кожної з картинок учень має підібрати слово чи кілька слів та пояснити свій вибір.

Стимульним матеріалом є картка з надрукованими словами та розрізні картинки.

Інструкція: Обери картинку, що подобається тобі найбільше. Назви її та опиши її вигляд чи цікаві деталі. Серед надрукованих на аркуші паперу слів знайди те, що найбільше підходить до картинки. Поясни своє рішення»



Рис. 5. Розрізні картинки

9. «Вилучення з логічного ряду зайвого слова.»

Учні пропонують по чергові прочитати картки із написаними там словами, визначити їх спільні ознаки, назвати узагальнюючим словом чи пояснити принцип поєднання у групи. При наявності слова, що не може бути об'єднане з іншими за визначеною ознакою, назвати його та аргументувати прийняте рішення.

Стимульним матеріалом є картки з надрукованими групами слів.

Інструкція: Обери картку, прочитай написані слова та спробуй придумати для них узагальнююче слово. У разі наявності слова чи кількох, що не мають спільних ознак з виділеною групою, назви їх та аргументуй свою думку.

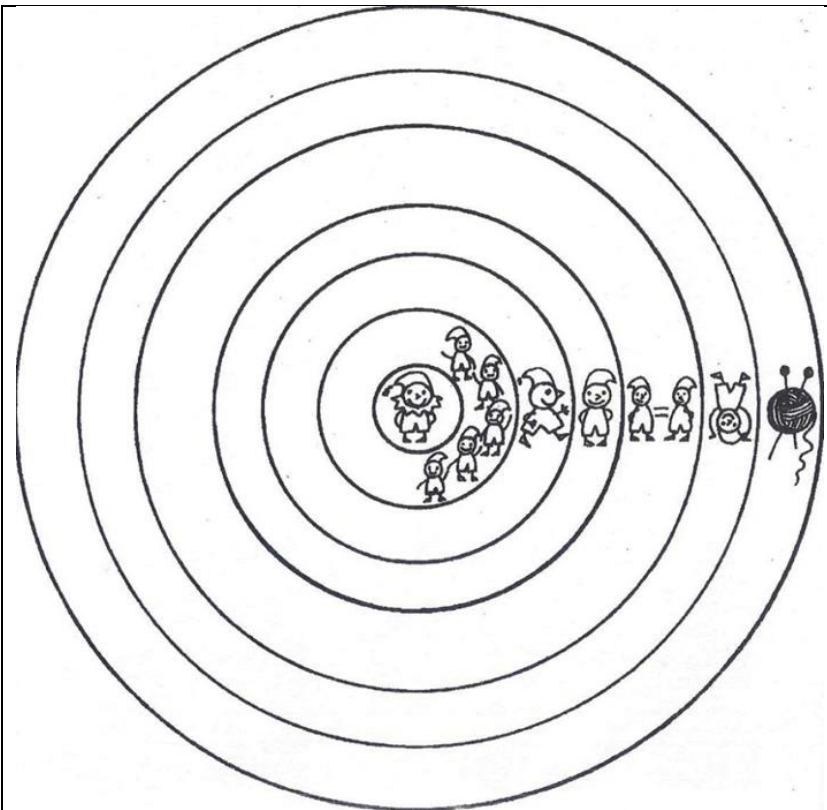
<i>Йти, співати, вбік, сидіти</i>
<i>Три, перше, поодинокі, восьме</i>
<i>Весняний, життєрадісний, голосний, уголос</i>
<i>Вік, юрба, прірва, влітку</i>

10. «Класифікація словесних рядів.»

Учні пропонують заповнити схему, орієнтуючись на малюнкові помилки, озвучити її та пояснити вибрані для створення семантичного поля слова.

Стимульний матеріал: графічне зображення семантичного поля та перелік слів-стимулів (миротворець, паркан, велетенський, безперечно).

Інструкція: Уважно роздивись малюнок. Користуючись зображеннями-підказками, заповни концентричні кола словами.







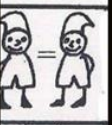


	Слово-стимул
	Споріднені слова
	Слова, що позначають дії з предметами
	Слова, що позначають ознаку предмета
	Слова-синоніми
	Слова-антоніми
	Слова-пароніми

Рис. 6. Словесна матриця

Кількісна та якісна характеристика виконання учнями середнього шкільного віку з ТПМ завдань діагностичної методики

<i>К-ть балів</i>	<i>Характеристика виконання завдань діагностичної методики</i>
«5» балів:	Словниковий запас представлений усіма частинами мови. Учням притаманний високий темп сприймання вербального та малюнкowego матеріалу, за інструкцією чи власним вибором міняють вид діяльності, переносять набуті мовленнєві вміння у нову ситуацію. У процес виконання завдання включаються незалежно від способу подачі діагностичного матеріалу (усна чи надрукована інструкція, супровід інструкції малюнковим чи схематичним підкріпленням, продовження запропонованої друкованої, усної чи графічно кодової моделі побудови висловлювання). За потреби просять про допомогу та адекватно її використовують, самостійно шукають потрібну інформацію, вдало використовують у мовленні результати цього пошуку. Виявляють інтерес до запропонованих завдань та зберігають його до завершення роботи. У словнику представлені всі частини мови, учні активно ними користуються як в усному, так і у писемному мовленні, розуміють їх конкретно, контекстуально зумовлене та абстрактне значення. Швидко пригадують слова та терміни, що відносяться до різних лексичних груп, запам'ятовують та втримують у пам'яті нові слова, можуть пояснити їх значення та аргументувати потребу у використанні саме такого слова чи терміну у конкретно визначеній ситуації. При виконанні завдань на побудову вільних та керованих асоціацій не зустрічаються побічні асоціації, викликані літеральною, фонетичною чи семантичною схожістю зі словом-стимулом. Самостійно здатні визначити ядро та периферію семантичного поля, скласти за запропонованими моделями власні, коригувати деформовані чи частково змодельовані семантичні поля. В усному та писемному мовленні відповідно до морфологічних та граматичних правил використовують парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні типи зв'язків. Проаналізувавши структуру окремих слів чи висловів, можуть знайти відповідні зв'язки та пояснити логіку їх використання.
«4» бали:	Темп сприймання матеріалу залежить від способу його подачі. Краще орієнтуються у завданні, опираючись на друковані інструкції з малюнковим чи іншим сенсорним підкріпленням. Вид діяльності міняють за інструкцією, рідко проявляють ініціативу, потребують кількаразового повторення досвіду для перенесення його результатів у нову ситуацію. По допомогу звертаються зрідка, використовують її адекватно, однак при

цьому відволікаються і втрачають план подальшої мовленнєвої діяльності. Зрідка виявляють інтерес до самостійного пошуку нових знань, частіше користуються термінами та поняттями, засвоєними на навчальних та корекційних заняттях. Виявляють інтерес до запропонованих завдань, однак не завжди утримують його до завершення роботи. У словнику представлені слова усіх частин мови, однак наявний дисбаланс їх використання в усному та писемному мовленні. Не допускають помилок при трактуванні конкретного та контекстуально зумовленого значення слів, однак не завжди точно трактують абстрактне значення. Допускають помилки при трактуванні нових, ще недостатньо засвоєних слів та понять, у власному мовленні намагаються їх не використовувати. Швидкість пригадування нового терміну чи поняття залежить від настрою дитини, умотивованості діяльності (відповідь «на оцінку», цікава чи добре знайома тема). У побудованих учнями вільних керованих асоціативних рядах періодично зустрічаються побічні асоціації, переважно семантичні, що обумовлюється недостатньо чітко сформованими уявленнями про значення слова.

Семантичні ядра мають різну структуру та конфігурацію, однак чітко відмежовані від периферії. У побудові семантичних ядер часто використовуються основні частини мови (іменники, дієслова та прикметники) і зрідка прислівники, дієприкметники та дієприслівники, числівники. Периферія семантичних полів часто невмотивовано широка, може включати слова з сусідніх семантичних полів. При самостійній побудові семантичних полів чи виправленні деформованих самостійно визначають ядро, при визначенні периферії потребують допомоги у вигляді навідних та уточнюючих запитань.

Як в усному, так і в писемному мовленні використовують парадигматичні та синтагматичні типи семантичних зв'язків. При їх використанні допускають поодинокі помилки. Епідигматичні зв'язки частіше використовуються в усному мовленні і майже не зустрічаються у письмових зразках. Визначаючи наявність відповідних типів зв'язків, у пропорованих зразках допускають помилки та не можуть пояснити логіку їх використання.

«З» бали:

Темп сприймання уповільнений, потребують полісенсорного підкріплення для запам'ятовування нового матеріалу. Наявні симптоми застрягання на окремому виді діяльності та труднощі переносу засвоєних мовленнєвих умінь у нову ситуацію. Часто звертаються по допомогу, але не завжди адекватно її можуть

	<p>використати. Інтерес до виконання завдань ситуативний, швидко виснажуються. У словнику наявний різко виражений дисбаланс (переважання номінативного, предикативного, ілюстративного чи уособленого типу структуризації словника). Наявна значна кількість помилок при використанні як малознайомих слів, так і термінів та понять. Окрім семантичного сплутування, зустрічаються помилки, обумовлені фонетичною чи літеральною схожістю слів. Слова, які вдається актуалізувати за допомогою навідних та уточнюючих запитань, відтворення ситуації первинного сприймання слова, використовуються учнями переважно в усних висловлюваннях і не зустрічаються у письмових роботах, або використовуються неадекватно.</p> <p>Ядра семантичних полів розмиті, нечітко відмежовані від периферії. Зустрічається взаємопроникнення кількох семантичних ядер, їх накладання, змішування значення. Периферія широка, ієрархічно не вибудована і нечітко структурована. Зустрічаються випадки однакової периферії у кількох семантичних полів чи часткове їх перекриття. Власних помилок при структуруванні полів учні не помічають та самостійно не виправляють. Частково виконують такі завдання сумісно з дорослими. В усному та писемному мовленні допускають значну кількість помилок при використанні парадигматичних та синтагматичних типів зв'язків. Епідигматичний тип зв'язку як в усних, так і у письмових роботах зустрічається рідко, при його використанні наявні смислові помилки.</p>
<p>«2» бали:</p>	<p>Повільно сприймають і засвоюють нову інформацію. Часто застрягають на одному виді діяльності і з труднощами переключаються на інший. Запропоновану допомогу не завжди можуть використати для виконання завдання. Швидко втомлюються, виснажуються та втрачають інтерес до виконання пропонуванних завдань. Словниковий запас обмежений, представлені усі частини мови, але у невеликій кількості. Як в активному, так і у пасивному словнику невелика кількість слів-термінів і понять, трактування їх значення не завжди правильне чи вичерпне.</p> <p>Ядра та периферія семантичних полів не розмежовані та не структуровані, занадто великі чи навпаки обмежуються кількома словами. При побудові семантичних полів з використанням вільних чи керованих асоціацій помилок у власних роботах не помічають, виправляють лише з допомогою дорослого, але навіть тоді не завжди можуть пояснити принцип побудови поля чи віднесеність слова до</p>

	певного поля. Використання семантичних зв'язків обмежується вживанням парадигматичних, рідше синтагматичних типів зв'язків. При цьому учні допускають велику кількість помилок при узгодженні слів як в усному, так і у писемному мовленні. Використання епідигматичних зв'язків не спостерігається. Мовлення шаблонне з великою кількістю семантичних та фонетичних помилок.
«1» бал:	Завдання виконують сумісно з дорослим. У словнику невелика кількість слів, які учень не завжди може адекватно використати. Семантичні поля невеликі за обсягом, не структуровані. Представлені в основному іменниками, дієсловами та прикметниками. Допускають велику кількість помилок при виконанні завдань, яких не помічають та не виправляють. Завдання виконуються за навідними запитаннями, з частковим включенням у діяльність школяра. Семантичні поля часто містять побічні асоціації, слова схожі за фонетичними чи семантичними ознаками. Допускають значну кількість помилок при використанні парадигматичних та синтагматичних типів зв'язків.
«0» балів:	Завдання не виконують навіть за умови надання усіх видів допомоги, передбаченої умовами діагностичної методики.

- 100-85 балів – високий рівень сформованості семантичних полів слів
84-60 балів – середній рівень сформованості семантичних полів слів
59-35 балів – низький рівень сформованості семантичних полів слів
34-0 балів – дуже низький рівень сформованості семантичних полів слів

Зразки виконання завдань діагностичної методики ученицею з високим рівнем сформованості семантичних полів слів (*Катя В. (10 років 7 міс.)*)

№ блоку	Назва завдання	Зразок виконання
I.	I. Склади розповідь за картинкою	<p style="text-align: center;">Усна розповідь за картинкою «Макове поле»</p> <p>Одного разу мама з татом та двоє їх дітей їхали у гості до бабусі. Проїжджаючи повз велике поле вони звернули увагу на його незвичний колір. Воно було яскраво-червоним з невеликими клаптиками жовтогарячого та зеленого і таке велика, майже безкрає. Коли вони під'їхали ближче то побачити що це так зацвіли маки.</p> <p>І тут дівчинка закричала до тата: – Зупинись, зупинись, будь ласка. Давай погуляємо по маковому поля. Маленькому братику ця ідея не дуже сподобалася і якщо чесно він напевне трішки злякався. – Не бійся, синку: сказала мама. Вони з татом взяли його за руки і повели дивитися на маки. Першою бігла дівчинка, вона аж підстрибувала від задоволення таке навколо все було чудове і яскраве.</p> <p>Гарна картинка, мені дуже сподобалася. Але я спочатку не подумала. Там на полі ростуть не тільки маки, а ще й пшениця чи жито. Я думаю що гуляти там можна тільки по стежинці чи невеликій доріжці бо топтати хліб не можна. Нам про те, що хліб потрібно берегти розповідають на уроках, а я і сама це знаю. А можна я запишу розповідь по іншому?</p> <p style="text-align: center;">Письмова розповідь за картинкою «Макове поле»</p> <p>Сім'я подорожувала сільською дорогою і зупинилася біля яскраво-червоного поля. Коли вони придивилися то побачили що на житньому полі зацвіли маки. Їх було так багато, що здаля поле здавалося маковим. Дівчинка і хлопчик роздивлялися квіти, а потім нарвали цілого букета для мами. Потім тато помітив вузьку стежинку посередині і запропонував прогулятися по поля. Ця ідея дуже всім сподобалася і взявшись за руки вони вирушили у мандри. Мама посміхалася татові та дітям, несучи великий букет. Назустріч сонцю бігла дівчинка, видивляючись у житті незвичні квіти. Оскільки її братик був ще маленький, батьки вели його за руки, напевно, щоб йому не було страшно. Усім дуже сподобалась прогулянка маковим полем.</p>

2. Склади розповідь нечіткими зображеннями	<p>Усна розповідь за кольоровою плямою</p> <p>Дуже схожа на іграшку для маленьких дітей. У мене є молодша сестричка і мама їй купила таку на ярмарку. Там двоє дядьків сидять на лавці і стукають молотками. А щоб вони стукали треба там за ниточку тягнути. Моїй сестричці подобається, коли я стукаю вона голосно сміється і каже щоб я ще стукала. Якщо вона спить то я тоже деколи іграшку беру і граюся. У мене такої не було, дуже цікава.</p> <p>Письмова розповідь за кольоровою плямою</p> <p>Сьогодні у нашому місті був великий ярмарок. Я з мамою, татом та молодшою сестричкою ходила між рядами і роздивлялася усі дива, що люди розклали на лавах. І ось ми з сестричкою підійшли до лави з іграшками. Літній дідусь у великому жовтому капелюсі грав на маленьких сопілках, свистів у розмальовані свистуни. А моїй сестричці найбільше сподобалась іграшка з двома кумедники дядьками. Вони сиділи на широкій лаві і стукали по черзі молотками поки продавець смикав за нитку. Моя сестричка голосно сміялася і просила у батьків саме цю іграшку.</p> <p>Після ярмарку сестричка ще довго гралася новою іграшкою а потім заснула. Я взяла її іграшку, пішла за остріг хати і тихенько гралася сама. Коли я була маленька чомусь такої іграшки не було, а мені вона дуже сподобалась.</p>
3. Поясни призначення предмета чи наслідок дії	<p>Перлина - це така річ, яка утворюється у мушлях морських та річкових молюсків. Вона дуже цінна, бо використовується людьми як прикраса. А ще напевно тому, що вони зустрічаються не так часто як хотілося б людям. Я знаю, що перлини бувають білими і чорними, великими і маленькими. Зверху перлина покрита перламутром, який переливається на сонці різними кольорами.</p> <p>Замкнений - так можна сказати про людину або якусь річ. Замикають квартиру, коли ідуть на роботи чи в школу, сейф з цінними паперами чи прикрасами. В казках у високих вежах замикають принцес. У нашому класі в кожного учня є своя шапка, вона правда не замикається, але напевно це можна зробити. Іноді так характеризують людей, які не хочуть показувати свої почуття чи емоції. Про них кажуть «замкнув серце на замок».</p>
4. Поясни, як пов'язані слова, склади розповідь	<p>Дерево-млин</p> <p>Багато років тому млин будували із дерева. Його використовували для перемелювання борошна у муку. У млині дерев'яними були стіни, дах та вітрильні лопасти, а борошно молотилося між двома великими каменями. З дерева виготовляли також різні пристосування для роботи у млині. Біля більшості українських будинків як у давні часи так і зараз росте велика кількість дерев.</p> <p>Молоко-трава</p> <p>Молоко ми отримуємо від свійських тварин, таких як корова, вівця, коза і навіть кінь. Оскільки трава це їх улюблена їжа, то кількість молока та його смак залежать від того чи була трава соковита, смачна, чи її було достатньо. Для вигодовування домашніх тварин люди у селах спеціально сіють та заготовлюють траву, бо це буде їжа для тварин на довгу зиму.</p>

	8. Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом	<p>Папайя і маракуя На картинці зображена кокосова пальма. Оскільки під картинкою написані слова папайя і маракуя, я вважаю що правильною відповіддю є - тропічні фрукти. Їх так називають через те, що у нашій країні і у наших сусідів вони рости не можуть бо дуже люблять тепло, сонце і часті теплі дощі. Хоча, напевно, такі фрукти можна виростити у теплиці чи вдома, якщо уважно за ними доглядати.</p> <p>Стрибаючи, літаючи та повзаючи Так можна рухатися, пересуватися з місця на місце. Коли у нас уроки фізкультури то ми тренуємось рухатись по різному. Ще так можуть рухатися тварини. Ну, наприклад, стрибаючи рухається кенгуру, завжди повзає змія, а літають – птахи. Коли ми з мамою летіли на літаку до тата і бабусі в Росію, то мама казала що так рухався наш літак. Він підстрибував, і майже повз по смузі для взлітання, ще добре що хоч трішки летів. Я ще забула про комах. Вони також так можуть. А коли я читала ці слова то з планшета чула звуки, які нагадували тріск чи щось шуміло. Думаю ви мали на увазі комах.</p>								
II.	1. Назви перше слово, яке спаде на думку	<p>Свято - мамине, Великдень, шумно, церква, дзвонити у дзвони, молитва, радість, вірю, усміхнені, гостини, рідня, безкорисно, розквітлі, щастя</p> <p>Купувати - джинси, мода, дизайнер, бутік, шопінг, виправдовуватись, думати, віддавати перевагу, мріяти, незвично, терплячіші, рішення, примирення</p> <p>Водогін - текти, вилити, до будинку, іржавий, несмачна, шкідлива, відключено, сантехнік</p>								
	2. Графічні стимули	<p>Терези - прилад, залізний, пластмасовий, наші, золото, Аладін, зважений, поламатися</p> <p>Плавання - спорт, здоров'я, басейн, хлорувати, мимоволі, топитися, рятувальник, штучне дихання</p>								
4. Назви якомога більше слів (за визначеними частинами мови)			Іменник	Дієслово	Прикметник	Займенник	Числівник	Прислівник	Дієприкметник	Дієприслівник
		щука	риба	плавати	слиз ька	во на	мало	швидко	втікаю чи	ховаюч ись
		синій	ваго н	транспорт увати	вант аж- ний	чи й	перш ий	голосно	заїжд жа- ючи	вигідні ше
		вереду вати	дити на	плакати	мали й	мі й	мен ше			
		правор уч	парк	рости	міськ ий	на ш	один	символі чно	відпоч ин- ковий	

Зразки виконання завдань діагностичної методики учнем з середнім рівнем сформованості семантичних полів слів *Максим І. (11 років)*

№ блоку	Назва завдання	Зразок виконання
І.	1. Склади розповідь за картинкою	<p align="center">Усна розповідь за картинкою «Макове поле»</p> <p>Мама з татом ведуть по полю дітей. Там є хлопчик і дівчинка. На полі ростуть червоні квіти. Я не знаю які, ну думаю тюльпани. Там тепло і сонячно тому це напевно літо. Батькам і дівчинці подобається там гуляти, а хлопчикові не дуже. Я б також там довго не ходив. А на що там дивитися, одні квіти.</p> <p>(У що одягнуть батьки та їх діти) – Вони у легкому літньому одязі світлого кольору. Мама і дівчинка у білих платтях, а тато з хлопчиком одягнули рубашки і штани.</p> <p>(Стільки квітів у полі виросло випадково, чиїх хтось посадив?) – Ну, не знаю. Частіше росте пшениця чи жито. Але люди дуже люблять квіти, особливо жінки, то може це таке поле де ростуть квіти для магазинів і базарів. Їх потім зріжуть і продадуть.</p> <p align="center">Письмова розповідь за картинкою «Макове поле»</p> <p>Одного літа мама з татом вирішили подорожувати з своїми дітьми. Гарного теплого дня вони одягнули світлий одяг, щоб не було так душно і поїхали. Батьки рішили показати дітям де вирощують квіти. Було дуже багато квітів різних. Спочатку були червоні, а далі жовті і зелені. Квіти схожі на тюльпани або маки. Там напевно, було дуже гарно. Найбільше подорож сподобалась батькам та їх дочці.</p>
	2. Склади розповідь нечіткими зображеннями	<p align="center">Усна розповідь за чорно-білим зображенням «Зимовий пейзаж»</p> <p>Тут зима. Всі дома покриті снігом, бо видно тільки вікна. Там живуть люди, вони розпалили вогонь чи ще щось, бо з димаря іде дим. На вулиці уже темно. Напевно вечір. У теплій хаті збиралась ціла сім'я, вони гріються і вечеряють. Ми з мамою і татом також ввечері збираємось на кухні. Мама щось готує, а ми з татом допомагаємо. Ввечері в гості хтось може прийти. До нас часто заходить моя тьотя, бо вона живе поруч. На картинці видно багато протоптаних доріжок, значить там також ходять люди.</p> <p align="center">Письмова розповідь за чорно-білим зображенням «Зимовий пейзаж»</p> <p>Одного разу випало дуже багато снігу. Вдень люди його прибрали та прогорнули доріжки до своїх домів. Потім наступить вечір і прибирати буде важко і темно. Коли стемніло люди пішли додому і запалили вогонь. Напевно щоб обігрітися і зварити вечерю. У всіх віконцях є світло. Може там живуть діти зі своїми батьками. Поки діти роблять уроки батьки відпочивають, готують вечерю і розмовляють. У вечері можна дивитися цікавий фільм по телевізора чи інтернета, розмовляти по телефону з друзями чи гуляти.</p>

<p>3. Поясни призначення предмета чи наслідок дії</p>	<p>Перлина - така схожа на горошину річ, що щось кругле. Ну вона ще носить жінками на шиї. Вони себе так прикрашають. Ці круглі перлини бувають різними. Є дуже великі, бо вони живуть у морі, у дуже великих мушлях. Ще є маленькі і їх можна знайти у мушлях річкових..... Забув як вони називаються, ну схожі на равликів тільки у воді живуть. (молоски?) Ну так напевно. Ще я бачив фільм де їх не просто збирають у річці і морі, а розводять на фермах, як кроликів чи корів.</p> <p>Замкнений - можна так сказати про сундук зі скарбами, ну скриня така, куди пірати ховали награбоване золото, а потім закопували десь. Скриню замикали на замок з секретом чи кодом, щоб навіть коли знайдеш його відкрити було важко. Ще так можна сказати про шкільний кабінет. Коли ми зранку приходимо на уроки дуже рано, то більшість класів ще замкнені.</p>	
<p>4. Поясни, як пов'язані слова, склади розповідь</p>	<p>Дерево-млин. Млин таке місце де з зерна можна зробити муку. Що ще про млин? Зараз вони великі і там працює багато людей, а раніше один чоловік чи сім'я. Дуже давно строїли їх з дерева, ну там стіни його і такі великі крила (забув як вони називаються). Коли дус вітер він їх крутить і так мелеться мука. Я не знаю чи зараз щось у млині є з дерева.</p> <p>Молоко-трава Що корова чи коза давала багато молока її треба годувати травою. Коли я літом їду до бабусі то ми збираємо багато трави, що тварини їли її взимку. Літом траву тварини їдять свіжу бо пасуться в саду чи в полі. А зимою бабуся дає їм суху траву. Вона каже що молоко таке смачне влітку, бо свіжа трава смачна, а суха не дуже.</p>	
<p>6. Складання речень чи розповідей за запропонованими словами</p>	<p>Веселка, річка, млин, гомоніти, поруч, близький, мереживо, друзі.</p>	<p>Влітку я з друзями відпочивав на березі річки. Ми вирішили порибалити недалеко від сільського млина. Тільки я зловив свого першого карасика як поруч з нами розмістилася на відпочинок сім'я із маленькими дітьми. Вони були так близько, що їх гомін розпугав всю рибу. Але так було не довго. Спочатку була сильна злива, а потім над річкою стала радуга, ну веселка.</p>
	<p>Дощ, тече, вир, бурхливий, далеко.</p>	<p>Як тільки ми вишли зі школи розпочався сильний дощ. З ринв та веранди потекли бурхливі ріки дощової води, а у великих бочках покутах школи можна було помітити як опале листя і інше сміття з даху зтягує у вир. Спочатку ми з друзями хотіли перечекати дощ у школі, однак додому мені їхати далеко і я не встигав на останнього автобуса, тому піднявши над головою свого портфеля швидко побіг га остановку. А за мною побігли мої друзі і навіть деякі учителі.</p>

	8. Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом	<table border="1"> <tr> <td>Дерево-кошик</td> <td>Кошики бувають різними, найчастіше їх плетуть із лози. Тобто з тоненьких гілочок верби, які добре гнуться. Тому кошики всі різної форми і величини. А ще дерево можна пофарбувати і тоді кошик буде кольоровий</td> </tr> <tr> <td>Небезпечний - листя</td> <td>Я знаю, що деяке листя містить яд і ним можна отравитися. Ще небезпечно палити листя, особливо у лісі чи великому саду, бо вогонь може підпалити дерева і навіть дім. У лісі може бути лісовий пожежа, ну пожежа.</td> </tr> </table>	Дерево-кошик	Кошики бувають різними, найчастіше їх плетуть із лози. Тобто з тоненьких гілочок верби, які добре гнуться. Тому кошики всі різної форми і величини. А ще дерево можна пофарбувати і тоді кошик буде кольоровий	Небезпечний - листя	Я знаю, що деяке листя містить яд і ним можна отравитися. Ще небезпечно палити листя, особливо у лісі чи великому саду, бо вогонь може підпалити дерева і навіть дім. У лісі може бути лісовий пожежа, ну пожежа.																																														
Дерево-кошик	Кошики бувають різними, найчастіше їх плетуть із лози. Тобто з тоненьких гілочок верби, які добре гнуться. Тому кошики всі різної форми і величини. А ще дерево можна пофарбувати і тоді кошик буде кольоровий																																																			
Небезпечний - листя	Я знаю, що деяке листя містить яд і ним можна отравитися. Ще небезпечно палити листя, особливо у лісі чи великому саду, бо вогонь може підпалити дерева і навіть дім. У лісі може бути лісовий пожежа, ну пожежа.																																																			
II.	1. Назви перше слово,																																																			
	2. Графічні стимули	<table border="1"> <tr> <td>водорості</td> <td>море – бурій – сонце – риба – їжа – берег – штормити – корабельний – гвинт – катастрофа</td> </tr> <tr> <td>байдужий</td> <td>Не цікаво – сумно – нудно - книжка - чужий – не веселий – чекати – пізно – замінити</td> </tr> <tr> <td>терези</td> <td>ринок, магазин, важити, вимірювати, продукти, людина, закон</td> </tr> <tr> <td>плавання</td> <td>спорт, секція, вода, басейн, пливти, ниряти, тепло, змагатися, друзі</td> </tr> </table>	водорості	море – бурій – сонце – риба – їжа – берег – штормити – корабельний – гвинт – катастрофа	байдужий	Не цікаво – сумно – нудно - книжка - чужий – не веселий – чекати – пізно – замінити	терези	ринок, магазин, важити, вимірювати, продукти, людина, закон	плавання	спорт, секція, вода, басейн, пливти, ниряти, тепло, змагатися, друзі																																										
	водорості	море – бурій – сонце – риба – їжа – берег – штормити – корабельний – гвинт – катастрофа																																																		
байдужий	Не цікаво – сумно – нудно - книжка - чужий – не веселий – чекати – пізно – замінити																																																			
терези	ринок, магазин, важити, вимірювати, продукти, людина, закон																																																			
плавання	спорт, секція, вода, басейн, пливти, ниряти, тепло, змагатися, друзі																																																			
3. Складання словосполуче	дощ, холод, гість, рамка, мед, лев	Дощ холодний, літній дощ, осінній дощ, дощ з блискавкою, дощ з громом, дощ з градом, дощ зі снігом. Холодна пора, дуже холодно, холодний сік. Ходити у гості, їздити у гості. Рамка для фотографій, велика рамка, камка з картиною. Мед бджолиний, липовий мед, медові соти. Хоробрий лев, левова грива, грізний лев, африканський лев, лев у зоопарку.																																																		
4. Назви якомога більше слів (за		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Імен-ник</th> <th>Діє-слово</th> <th>Прик-метник</th> <th>Займен-ник</th> <th>Числів-ник</th> <th>Прислів-ник</th> <th>Дієприк-метник</th> <th></th> <th>Дієприк-метник</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Щука</i></td> <td>караць</td> <td>ловити</td> <td>зла</td> <td>вона</td> <td>велика</td> <td>швидко</td> <td>втікаючи</td> <td></td> <td>хова-</td> </tr> <tr> <td><i>Синій</i></td> <td>прапор</td> <td>висіти</td> <td>український</td> <td>наш</td> <td>перший</td> <td>далеко</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>вередувати</i></td> <td>дитина</td> <td>плакати</td> <td>неслухняний</td> <td>мій</td> <td>менше</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>праворуч</i></td> <td>школа</td> <td>вчитися</td> <td>стараний</td> <td>наша</td> <td>один</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Імен-ник	Діє-слово	Прик-метник	Займен-ник	Числів-ник	Прислів-ник	Дієприк-метник		Дієприк-метник	<i>Щука</i>	караць	ловити	зла	вона	велика	швидко	втікаючи		хова-	<i>Синій</i>	прапор	висіти	український	наш	перший	далеко				<i>вередувати</i>	дитина	плакати	неслухняний	мій	менше					<i>праворуч</i>	школа	вчитися	стараний	наша	один				
		Імен-ник	Діє-слово	Прик-метник	Займен-ник	Числів-ник	Прислів-ник	Дієприк-метник		Дієприк-метник																																										
	<i>Щука</i>	караць	ловити	зла	вона	велика	швидко	втікаючи		хова-																																										
	<i>Синій</i>	прапор	висіти	український	наш	перший	далеко																																													
	<i>вередувати</i>	дитина	плакати	неслухняний	мій	менше																																														
<i>праворуч</i>	школа	вчитися	стараний	наша	один																																															

Зразки виконання завдань діагностичної методики учнем з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів Назар В. (12 років)

№ блоку	Назва завдання	Зразок виконання
I.	1. Склади розповідь за картинкою	<p align="center">Усна розповідь за картинкою «Подорож Карпатами»</p> <p>Діти поїхали в Карпати подорожувати. Там були коні, бо не завжди можна проїхати машиною. А самі вони не йшли, бо йти довго і важко. Разом з ними був вчитель і той, хто покаже дорогу. Я забув як він називається. У всіх було багато речей. Вони взяли їх з собою, сіли на коней і їдуть. Біля дороги вони залишають свої машини, а потім повернуться до них.</p> <p align="center">Письмова розповідь за картинкою «Подорож Карпатами»</p> <p>Люди зібрали речі, сіли у машини і поїхали подивитися якими бувають Карпати літом. Вони довго їхали у машині до того місця де їх чекав провідник з конями. Взявши усі необхідне, вони залишили машини і пересіли на коней. Далі дороги не було і подорожувати можна тільки верхи. Поки люди готувалися до від'їзду, коні щипали траву і чекали. У всіх було багато сумок і рюкзаків. Крім людей коням доведеться везти і їх речі.</p>
	2. Склади розповідь нечіткими зображеннями	<p align="center">Усна розповідь за чорно-білим зображенням «Хлопчик із скрипкою»</p> <p>Хлопчик дуже не хотів ходити до музичної школи. Мама з татом сказали, що треба і він пішов вчитися грати на скрипці. У нього не дуже получалося і так вийшло, що він поламав свою скрипку. Хлопчик приніс її додому, сів за стіл і став думати, як йому про це сказати батькам.</p> <p align="center">Письмова розповідь за за чорно-білим зображенням «Хлопчик зі скрипкою»</p> <p>Мамі і татові хлопчика дуже подобалася музика. Коли вони були маленькими, то не змогли навчатися у музичній школі. Коли хлопчик підріс, його записали туди і він почав грати на скрипці. Одного дня хлопчик був необережний і поламав свою скрипку. Прийшовши додому він сів за стіл і почав думати як краще їм про це сказати. Він не хотів розстраювати батьків, але і в музичну школу ходити теж.</p>
	3. Поясни призначення предмета чи	<p>Виноградник - це таке місце де росте виноград. Його там садять спеціально, щоб у кінці літа зібрати і видавити сік. На винограднику працює мій дідусь. Він вчив мене його обрізати. А ще я вмю визначати чи дозрів виноград і чи він не захворів. З хворого винограду буде не смачний сік. А ще з винограду роблять вино. Я не вмю робити. Якщо моя мама пече мені пиріжки, то я прошу, що вона кинула туди ізюм. Це такий сухий виноград. Він дуже смачний і солодкий. Я можу їсти його просто так і з медом.</p>

	4. Поясни, як пов'язані слова, склади розповідь	<p>Дерево-їхати. За деревами часто їдуть до лісу. Влітку збирають сухі дерева, що потім було чим топити пічку. Зимою до лісу їздять за ялинкою, щоб її прикрасити і святкувати новий рік. Раніше з дерева робили вози. Вони були дуже міцні. Я читав, що запрягали волів і їхали за сіллю. А ще із дерева зроблений мій улюблений сноуборд і дошка для катання.</p> <p>Молоко-борщ. Коли молоко вже не буде солодке, а кисле там буде сметана. Боршем називають таку страву, де дуже багато овочів. Коли борщ готовий, у нього додають сметану, щоб було вкусно.</p>					
	8. Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом	Веселка, річка, млин, гомоніти, поруч, близький, мереживо, друзі.		Після дощу буває веселка. Вона завжди поруч річкою. НА річці часто відпочивають діти із своїми батьками. Вони гомонять, голосно кричать. Більшість людей їдуть на річку з близькими друзями чи сім'єю.			
II.	1. Назви перше слово, яке спаде на думку	водорості	Вода – плавати – рости – риба - дельфіни – гратися – весело - ниряти				
		байдужий	Сумний – не веселий – задумчивий – самотній				
	4. Назви якомога більше слів (за визначеннями)	дощ, холод, гість, рамка, мед, лев	Дощ іде, дощ холодний. Холодна пора, холодно в холодильнику, замерзнути на холоді. Фотографія для рамки, картина в рамці. Мій гість, гостинний господар. Солодкий мед, бджолиний мед, мед з липового цвіту. Хоробрий лев, лев у овечій шкурі.				
		кора, різати. папір,...	Виготовляти – фарбувати – діти – школа – садок – фломастери – фарби – малювати				
6. Придумування слів		Іменник	Дієслово	Прикметник	Займенник	Числівник	Прислівник
	<i>щука</i>	хижак	полює	зла	вона	велика	швидко
	<i>синій</i>	колір	прапор	кольоровий	він	перший	далеко
	<i>вередувати</i>	плач	плакати	малий	мій	менше	
	<i>праворуч</i>	мама	гратися	любима	наша	один	

Зразки виконання завдань діагностичної методики учнем з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів *Марина Ш. (11 років)*,

№ блоку	Назва завдання	Зразок виконання		
I.	1. Склади розповідь за картинкою	<p align="center">Усна розповідь за картинкою «Літній табір»</p> <p>Там є діти. Діти сидять на матрацах. У матрацах повітря. Діти роблять зарядку. Там є хлопчики і дівчатка. На них шорти і майки. Сонце яскраве. Дітям весело у таборі.</p> <p align="center">Письмова розповідь за картинкою «Літній табір»</p> <p>Літом діти їдуть в табір. Там діти ранком на матрацах роблять зарядку. Вони піднімають руки і повторюють за ведучим рухи.</p>		
	2. Склади розповідь нечіткими зображеннями	<p align="center">Усна розповідь за чорно-білим зображенням «Зимовий пейзаж»</p> <p>Зима. Багато снігу. Видно вікна, у них світло. Там живуть люди. Там тепло, з димаря йде дим бо в домі горять дрова.</p> <p align="center">Письмова розповідь за чорно-білим зображенням «Зимовий пейзаж»</p> <p>Зимом випав сніг. Будинків не видно. Люди сховалися у будинку і готують їжу. Діти граються. Там є іграшки у вікнах, може скоро Новий рік</p>		
	3. Поясни призначення предмета чи наслідок дії	перлина	Прикраса. Її носить мама на свято. Вона велика. Її можна знайти у морі чи річці.	
		замкнений	Замикають квартири, щоб грабіжник не грабував. Замикають двері і сейф. Якщо у сейфі є гроші чи ще щось. Можна замкнути людину.	
	4. Поясни, як пов'язан нові слова і слова.	дерево-млин	Дерева ростуть біля млина, ну і кругом. Млин будують з дерева.	
		молоко-трава	Молоко дають корови, а ми коровам даєм молоко. Якщо трави немає ми не будемо пити молоко.	
	8. Опис предметних та сюжетних зображень зі звуковим супроводом	Веселка, річка, млин, гомоніти, поруч, близький, мереживо, друзі.	Там де млин тече річка. На річці плавають люди. Коли дощ то люди можуть бачити райдугу. Вона має різний колір. Я з друзями бачив райдугу	
		Дощ, тече, вир, бурхливий, далеко.	Після дощу річка бурхлива. Коли тече може бути вир. На нашій річці виру немає. Це десь далеко.	
II.	1. Назви перше слово, яке спаде на думку	водорості	Ростуть – море – річка – смачні - салат	
		байдужий	Плакати – дитина – гра – іргашка	
терези		Це дві дівчинки з імям Тереза		
плавання		Вода – річка – риба- корабель – човен - тонути		
4. Назви якомога більше слів (за визначе	дощ, холод, гість, рамка, мед, лев	Дощ іде, дощова погода. Холодний день, холодильник. Гості ідуть. Рамка для грамоти. Мед солодкий, джолі з медом, медівник. Лев поляю, лев у Африці, лев у зоопарку.		

Опорні групи лексики для методичного забезпечення корекційних занять

Тема: Права і обов'язки людей у демократичній країні	
Іменник	країна, демократія, права, обов'язки, люди, суспільство, держава, режим, конституція, особа, група, нація, людство, свобода, добробут, мораль, слово, громадянин, рівність, праця, особистість, зобов'язання, розвиток, декларація, батьківщина, середовище, комунікація, податки, голосування, повага, природа, здоров'я, діти, незалежність, розмір, спадщина, питання, життя, виживання, виховання, відповідальність, ім'я, думки, громадянство, батьки, сім'я, захист, совість, релігія, вибір, асоціація, добробут, освіта, благо, розваги, відпочинок, засоби, воля, наміри, цінності, гарантія, єдність, послуги, товари, кошти, робітник, заборона, діяльність, форми, кваліфікація, акт, дія, принцип, закон, преса, галузь, споживач, політика, президент, помічник, сфера, порушення, шлях, реакція, працівник, правопорядок, співробітник, профілактика, заходи, міра, зміни, наслідки, культ, бажання, учасник, метод, вплив, організація, керівник, моральність
Дієслово	виконувати, підтримувати, забезпечувати, включати, користуватися, ігнорувати, визначати, складати, підписувати, віддавати, брати, утримую, порівнюю, ставлюсь, фіксує, використовує, здійснити, встановлювати, досягає, перетворює, сприяти, охороняти, проголошує, підшивати, позичати, закріплювати, впливати, навчає, допомагає, копати, розмовляє, розказує, вміє, виділяє, гарантує, створює, усуває, формує, проводить, читає, дозволяє, розуміє, реалізує, контролює, існує, стимулює, відновлює, вимагає, говорить, порушує, керує, організовує, орієнтує, закінчує, дотримується, визначає, посягає, заявляє, оголошує, аналізує, попереджає, окреслює, змінює, проводить, входить, кладе, спілкується, видає, піклується, зіставляє, запускати, вживає, ставить, вирішувати, вчиняти, доповнювати, практикувати, доповнювати, обговорювати, відповідає, запитує, тримає, реєструє, передає, списувати, описувати, записувати, наглядає, спостерігає, вимагає, турбує, зміцнює, зобов'язується, обіцяє, потребує, соціалізує, заважає, вважає, піддається, охороняє
Прикметник	правовий, обов'язковий, демократичний, корисний, необхідний, доцільний, об'єктивна, юридичний, соціальний, справедливий, політичний, серйозний, культурний, економічний, негативне, позитивне, міліцейський, повнолітній, красива, посадові, вільний, суцільний, спільний, незаконний, підписаний, простий, складний, надійний, моральний, своєрідний, міжнародний, загальні, індивідуальний, судовий, невідкладний, правомірний, людський, власний, внутрішній, дивний, розумний, глобальний, моральний, крайній, науковий, проблемний, типовий, масовий, зразковий, інший, тілесний, основний, здібний, літературний, чіткий, особливий, тяжкий, офіційний, самосвідомий, ґрунтовний, особистий, справедливий, нормальний, громадський, належний, об'ємний, короткий, правий, остаточний, електронний, складний, законний, адміністративний, цивільний, кримінальний, необхідний, шлюбний, умовний, договірний, житловий.
Прислівник	повільно, швидко, офіційно, зліва, бажано, законно, зрозуміло, масово, реалізовано, сформовано, образно, сильно, міцно, неперевершено, незабутньо, підставлено, розумно, довільно, мимовільно, задовільно,

	контрольовано, асоціативно, орієнтовно, нормально, справедливо, закінчено, розпочато, захищено, голосно, оголошено, забуто, надто, направо, навкруги, належно, граматично, політично, тихо, юридично, глибоко, незаконно, своєрідно, тепло, категоріально, відповідально, виражено, покращено, вдосконалено, слабо, практично, інтуїтивно, організовано, тривало, функціонально
Дієприслівник	міркуючи, пишучи, читаючи, працюючи, вживаючи, встановлюючи, складаючи, відновлюючи, підтримуючи, задовольняючи, завантажуючи, використовуючи, узагальнюючи, переповнивши, допомагаючи, уточнюючи, контролюючи, конкретизуючи, видаючи, використавши, працюючи, порушуючи, стимулюючи, розуміючи, зрозумівши, вживаючи, реєструючи, вирішивши, проводячи, виховуючи, орієнтуючи, окресливши, проаналізувавши, видавши, запускаючи, кваліфікуючи, лікуючи, бажаючи, приймаючи, реагуючи, друкуючи, запитавши, декларуючи, змушуючи, віддавши, соціалізуючи, народжуючи, вмираючи, активуючи, даруючи
Дієприкметник	замкнений, написаний, народжений, поживклий, посивілий, існуючий, включений, об'єднаний, задоволений, зрозумілий, встановлений, прийнятий, нанесений, розвинений, здійснений, дотриманий, утворений, адаптований, розуміючий, обмежений, переповнений, завантажений, декларований, використаний, змушений, відповідний
Числівник	семеро, троє, тисяча сто двадцять вісім, сьомий, десятий, четвертий, один, половина, півтора, п'ятдесят'юма, сто сімдесят, восьмеро, двоє, сьомий, півтори тисячі
Займенник	абихто, абищо, аби який, дечий, аніякий, аніщо, котрий, чий, ніхто, ніщо, вона, вони, ми, тебе, свої, наше, моя, себе, скількись, ніскільки, твій, ваш, наш

Тема: Відносини однолітків в колективі	
Іменник	гра, навчання, вчитель, досвід, настрої, розвиток, позитив, формування, особистість, сформованість, відчуття, стрибки, переписування, стіл, дошка, рух, планування, інтелект, прогнозування, дитина, труднощі, конкуренція, перевага, інтерес, світ, зв'язки, дії, життя, книги, малюнки, увага, група, дотик, мислення, долоні, зразок, серія, плач, мама, розпач, цікавість, комунікація, діяльність, організація, погляд, імітація, інформація, голос, слух, виховання, повзання, вчення, запам'ятовування, спів, пам'ять, правила, потреба, зміст, ігри, картина, кількість, активність, активізація, працівник, характер, індивід, інертний, гаджет, гармонія, контакт, спілкування, складання, повідомлення, поцілунки, кохання, розмова, вечір, біг, дзвінок, передача, ручка, краса, однокласники, кафе, форма, одяг, зустріч, погода, романтика, роман, телефон, музика, захоплення, інтернет, прогулянка, гірка, фотографії, фільм
Дієслово	читає, пише, спілкується, цікавиться, набуває, опише, розповість, порівнює, переписує, відчуває, радіє, ображається, формується, відкривається, контактує, реагує, знаходить, імітує, піднімає, повертається, змушує, переказує, грається, передує, відображає, судити, любити, дощить, повіє, контактує, конкурує, драматизує, переважає, грається, малює, активізує, поважає, встановлює, описує, пояснює, характеризує, сміється, радіє, надсилає, диктує, оформлює,

	каже, спостерігає, грається, злиться, любить, переважає, ненавидить, вірить, слухає, пояснює, оформлює, лігає, переходить, організовує, доводить, узагальнює, відганяє, мислить, домінує, зникає, тікає, робить, знімає, віддає, приходить, відпускає, фіксує, кохає, цілує, гріє, ігнорує, світить, минає, обходить, купує, знаходить, подає, складає, жестикулює, метикує, володіє, рухається, експериментує, запускати, фантазувати, коригувати, малювати, вживати, ставити, керувати, скакати, метикувати, декорувати
Прикметник	ввічливий, акуратний, цікавий, ерудований, комунікабельний, інертний, ефектний, красивий, казковий, наполегливий, інформаційний, стійкий, комунікативний, мальовничий, загадковий, світлий, пасивний, індивідуальний, актуальний, кількісний, красивий, гарний, новітній, гармонійний, комунікабельний, коханий, романтичний, людський, аморальний, погодній, креативний, дружній, погодній, гірський, соковитий, спільний, сильний, красивий, особистий, чужий, соціальний, охочий, рідкісний, незалежний, зоряний, солодкий, глибокий, коректний, телефонний, колоритний, гігантський, гармонійний, класний, викладацький, практичний, глобальний, моральний,
Прислівник	жадібно, низенько, добре, наполегливо, пішки, бігом, верхи, мало, надвоє, трохи, занадто, дуже, по-нашому, по-юнацькому, вчора, завжди, завтра, доти, зранку, довіку, тоді, вгорі, вперед, звідусіль, десь, там, навмисне, спересердя, напоказ, мало, вдало, напам'ять, сміливо, якось, ледве, вниз, найближче, вправо, вліво, восени, ненароком
Дієприслівник	беручи, встаючи, взувши, киваючи, стежачи, сказавши, зчитавши, обмалювавши, пописавши, міркуючи, оформлюючи, вговоривши, обігравши, розуміючи, шукаючи, контактуючи, ненавидячи, обожнюючи, знаючи, притаївшись, пройшовши, ідучи, біжучи, люблячи, малюючи, запам'ятавши, сказавши, зігравши, роблячи, одягаючи, описуючи, формуючи, фотографуючи, розмальовуючи, виринаючи, кажучи, випивши, обожнюючи, плачучи, сумуючи, зігріваючи, танцюючи, співаючи, окреслюючи, з'ївши, виринаючи, слухаючи
Дієприкметник	побілілий, напоєний, палаючий, сидячий, заснулий, засвоєний, невблаганний, неперевершений, самокритичний, улюблений, вибагливий, незламний, доступний, зібраний, сформований, розвинений, опрацьований, коригувальний, беззаперечний, списаний, реорганізований, адаптований, невтомний, невпинний, стійкий, бажаючий, подорожуючий, змінений, розмінний, розписаний, обдуманий, впевнений, спланований, зрозумілий, досліджений, формотворчий, закоханий, незалежний, організований, вихований, пізнавальний, вражений, ведучий, слухняний, прийнятий, вдумливий, закритий, вивчений, підготовлений, надісланий, розуміючий, відточений, гаданий, зниклий, керуючий, невгамовний, написаний, обговорений, змальований, обмежений, сформований, невпинний
Займенник	ти, я, моя, такої, така, мій, свій, свою, мені, будь-хто, ми, ви, що, хтось, казна-хто, казна-що, ніхто, будь-що, нічий, ніщо

Тема: Корисні вміння і знання	
Іменник	письмо, читання, запам'ятовування, танці, малювання, спів, лікування, біг, стрибки, догляд, навчання, праця, в'язання, витісування, мовлення, плавання, сидіння, повзання, виховання, прибирання, побажання, порада, вимивання, друкування, програмування, складання, гарантія, робітник, діяльність, галузь, волонтер, профілактика, заходи, міра, захист, успіх, викладання, закручування, ткання, полювання, фарбування, випікання, водіння, виховання, практика, теорія, самолікування, спорядження, рахування, графування, загортання, започаткування, заплітання, зобов'язання, здоров'я, відповідальність, відпочинок, засоби, наміри, цінності, гарантія, єдність, послуги, робітник, заборона, діяльність, форми, класифікація, дія, принцип, галузь, правопорядок, учасник, бажання, організація, моральність, викладач, учень, споживач, знання, заходи, вплив, сім'я, відповідальність, цінності, діти, розвиток, рівність
Дієслово	навчає, працює, допомагає, розвиває, лікує, доглядає, читає, переглядає, запам'ятовує, проводить, вимальовує, витісує, виграє, розвиває, впливає, використовує, розповідає, вишиває, організовує, гарантує, споживає, створює, ремонтує, зварює, рятує, формує, проводить, дозволяє, розуміє, реалізує, контролює, існує, коригує, доповнює, пропонує, макетує, встановлює, відновлює, займається, викручує, закручує, ставить, програмує, готує, організовує, досягає, пригадує, піднімати, практикувати, інформувати, дарувати, купувати, клеїти, поважати, оцінювати, пам'ятати, прощати, досліджувати, вимірювати, захищати, сигналізувати, аналізувати, сприймати, приділяти, прогнозувати, відстоювати, розмовляти, експериментувати, мріяти, фантазувати, подорожувати, копати, садити, сапати, самореалізовуватись, передає, вирішує, доповнювати, вчиняти, реставрувати, турбувати, прогнозувати, замітати, обгортати, забувати, викладати, рахувати, носити, запобігати, рубати, косити, замітати, прибирати, витирати, складати, полірувати, утворювати, розказував
Прикметник	корисний, загадковий, щедрий, офіційний, необхідний, своєрідний, людський, характерний, належний, добрий, позитивний, комунікабельний, правомірний, власний, проблемний, розумний, здібний, літературний, чіткий, особливий, важкий, егоцентричний, громадянський, моральний, сумлінний, ретельний, оптимістичний, правомірний, людський, власний, дивний, розумний, моральний, особистісний, особливий, емоційний, корисний, умілий, своєрідний, спеціальний, вимушений, умовний, правовий, остаточний, електронний, законний, адміністративний, самостійний, позитивний, глобальний, крайній, науковий, проблемний, типовий, масовий, зразковий, інший, основний, самосвідомий, особистий, кмітливий, справедливий, короткий, необхідний, складний
Прислівник	повільно, нормально, швидко, офіційно, контрольовано, бажано, зліва, сумлінно, зрозуміло, масово, реалізовано, сформовано, категоріально, виражено, відповідально, образно, міцно, справедливо, довільно, мимовільно, задовільно, відповідно, асоціативно, орієнтовно, закінчено, захищено, вміло, навкруги, надто, направо, належно, граматично, тихо, зверху, глибоко, своєрідно, тепло, покращено, практично, організовано, інтуїтивно, досліджувано, тривало, сигналізовано, експериментально, голосно, надто

Дісприслівник	читаючи, використовуючи, пишучи, працюючи, завантажуючи, вживаючи, встановлюючи, міркуючи, складаючи, викладаючи, підтримуючи, задовольняючи, узагальнюючи, переповнивши, допомагаючи, уточнюючи, конкретизуючи, видаючи, використавши, уповільнюючи, працюючи, порушуючи, вживаючи, користаючи, омиваючи, зростаючи, прикріплюючи, даруючи, реєструючи, поширюючи, вирішивши, навчаючи, відповідаючи, проводячи, виховуючи, оцінюючи, орієнтуючи, окресливши, проаналізувавши, видавши, запускаючи, кваліфікуючи, лікуючи, приймаючи, реагуючи, друкуючи, запитавши, рахувавши, змушуючи, активуючи
Дісприкметник	замкнений, написаний, утворений, працьовитий, бажаний, прийнятий, здійснений, дисциплінований, використаний, старанний, самовизначений, прийнятий, зрозумілий, локалізуєчий, розуміючий, обмежений, зобов'язаний, зосереджений, адаптований, загартований, працьовитий, дотриманий, змушений, смиренний, невідкладний, існуючий, об'єднаний, нанесений, розвинений, відповідний, ґрунтований, переповнений, завантажений, декларований, задоволений, переможний, народжений, пожовклий, посивілий, існуючий
Числівник	двоє, четверо, одна десята, дві п'ятих, п'ять шостих, півтора, троє, тисяча сто двадцять вісім, сьомий, десятий, четвертий, один, вісімка, сто сімдесят, восьмеро, двоє, сьомий, півтори тисячі.
Займенник	я, ти, ми, ніхто, абихто, абищо, абиякий, дечий, аніякий, аніщо, котрий, чий, ніхто, ніщо, його, її, моя, себе, скількись

Тема: Я обираю професію

Іменник	працівник, робота, продавець, професор, циркач, капітан, касир, економіст, декан, директор, лікар, вихователь, аптекар, слюсар, токар, футболіст, мер, муляр, гід, маркетолог, нотаріус, прокурор, тренер, хірург, мікробіолог, пілот, академік, генерал, майстер, бакалавр, магістр, кравець, заробіток, машиніст, кваліфікація, знання, самовизначення, виявляння, схильність, інтерес, уявлення, алгоритм, вибір, активізація, перфоратор, колбочка, каса, товар, документ, матеріал, ручка, ліки, мікроскоп, співак, танець, формування, розподіл, молот, статус, робітник, час, преса, репортер, репортаж, камера, журналіст, інтерв'ю, маркетолог, маркетинг, логопед, погода, біг, склад, пожежа, вогонь, олівець, фарба, повідомлення, інтернет, дзвін, одяг, екран, картина, опис, огляд, літератор, креатив, профіль, лідер, продукт, каріотип, генотип, фенотип, мутація, біосинтез, інтроверт, екстраверт, повар, писар, розум, вік, досвід, інтернет
Дієслово	працюю, обираю, порівнюю, отримую, заробляю, поважаю, лікую, ремонтую, пливу, граю, працюю, треную, читаю, вчу, навчити, виконувати, контактувати, формувати, активує, диктує, варити, кричати, повзати, проводити, складати, чхати, дозволяти, додавати, платити, копати, метати, перевозити, шкрябати, повідомляти, смажити, пити, горіти, тонути, клацати, падати, рибалити, полювати, колоти, організовувати, відповідати, досягати, знімати, віддавати, прогнозувати, дотримуватись, поважати, хотіти, створювати, дружити, робити, ткати, фіксувати, фокусувати, зосереджуватись, спілкуватись, подорожувати, фантазувати, наполягати, формувати, задіяти,

	фільтрувати, наполягати, режисерувати, ковтати, фарбувати, тікати, керувати, стримувати, виконувати, вивчати, виливати, підривати, захищати, полірувати, локалізувати, активувати, косити, замітати, прибирати, виконувати, рубати, тікати, вивчати, дивувати, виписувати, сапати, зміцнювати, утворювати, надриватись, гарячитись, партачити, пиляти, довбати, різати, смакувати
Прикметник	обов'язковий, важкий, легкий, хороший, поганий, юридичний, соціальний, справедливий, комфортний, професійний, комунікабельний, розумний, матеріальний, робочий, вільний, потрібний, приватний, державний, нелегальний, офіційний, дитячий, критичний, словесний, фізичний, розумовий, актуальний, офісний, шоколадний, креативний, продуктивний, ефективний, креативний, соковитий, теплий, червоний, моральний, нервовий, численний, кривий, ввічливий, кольоровий, фіктивний, колективний, процентний, відсотковий, конкретний, загальний, індивідуальний, столовий, малиновий, калиновий, фруктовий, яблучний, полярний, фольклорний, фантастичний, молекулярний, обережний, варений, копчений, солений, солодкий, кислий, кмітливий, пахучий, дорогий, дешевий, модний, заможний, бідний, затишний, привітний, примітивний, майстерний, майбутній, фінансовий, чоловічий, віртуальний, вантажний, прибутковий, клінічний, телевізійний, банківський
Прислівники	високо, далеко, багато, зліва, праворуч, ліворуч, патріотично, хаотично, бідно, мало, гарно, страшно, важко, палко, шалено, слабо, сильно, повільно, красиво, щасливо, активно, помірковано, проколено, легко, гірко, дорого, вдень, влітку, взимку, наполегливо, креативно, швидко, зопалу, спросоння, солодко, сміливо, зранку, вниз, навмисне, наперекір, напоказ, згарячу, зозла, спересердя, по-людськи, хвилююче, дотепер, ледве, кудись
Дієприслівник	пишучи, міркуючи, роблячи, говорячи, кажучи, читаючи, міркуючи, реалізуючи, формуючи, пливучи, ускладнюючи, обираючи, додаючи, створюючи, прочитавши, контролюючи, розуміючи, реалізуючи, існуючи, стимулюючи, відновлюючи, вимагаючи, порушуючи, керуючи, орієнтуючи, закінчуючи, визначаючи, посягаючи, заявляючи, оголосивши, аналізуючи, входячи, чекаючи, запускаючи, складаючи, вживаючи, обговорюючи, доповнивши, передаючи, тримаючи, турбуючи, зміцнюючи, обіцяючи, соціалізуючи, спеціалізуючись, охороняючи, відвідавши, завантажуючи, використавши
Дієприкметник	високооплачуваний, кваліфікований, задоволений, запальний, колючий, доброзичливий, наполегливий, вимушений, втомлений, замучений, працюючий, написаний, замкнений, збудований, повідомлений, керуючий, виконуючий, виписаний, знищений, існуючий, порушений, окреслюючий, відповідний, палаючий
Числівник	трьох, чотирьох, тисяча, мільйон, п'ятьома, сім восьмих, дві третіх, п'ятеро, десятеро, обидві, двоє, четверо, одна десята, дві п'ятих, п'ять шостих, півтора
Займенник	я, ти, ми, ніхто, його, її, моя, чиймись, тебе, свої, кожен, сей, того, жодний, інший, котрийсь, хтось, щось, аніщо, абихто, кожний

Тема: Як виникло життя на землі

Іменник	дар, цінність, любов, щастя, сон, боротьба, можливість, явище, таємниця, шанс, краса, мрія, гра, трагедія, пригода, відкриття, мистецтво, усмішка, тиша, пристрасть, труднощі, позитив, відпочинок, пустощі, відповідальність, спокій, музика, Бог, поїзд, диво, казка, ласка, доброта, розум, чуйність, барви, буття, сльози, квіти, сни, зізнання, образа, сумління, рух, страх, дружба, жарти, квиток, лотерея, діяльність, праця, смуга, пошук, розвиток, необхідність, гармонія, існування, бажання, святиня, мить, стан, сюрприз, випробування, загартованість, настрої, закон, багатство, виклик, надбання, безодня, удача, фортуна, активність, роздум, спорт, почуття, думка, бажання, здобуття, відкриття, прощання, поведінка, колектив, мета, вміння, талант, звичка, робота, романтика, вода, хліб, знання, молодість, старість, дитинство, народження, смуток, горе, прогрес
Дієслово	диктує, пояснює, повідомляє, попереджає, описує, характеризує, відкривається, застерігає, передбачує, заохочує, інформує, формується, доводить, знаходить, керує, рухається, шукає, зникає, отримує, аналізує, втілює, вчить, карає, дарує, забирає, приносить, виникає, існує, триває, наштовхає, супроводжує, виражає, змінює, приділяє, зосереджує, виникає, чарує, приваблює, встановлює, відтворює, оновлює, характеризує, прагне, полягає, погоджується, відповідає, розуміє, заглядає, відбувається, веде, оцінює, задовольняє, навчає, прагне, компенсує, відчуває, вибирає, шукає, досягає, покращує, рекомендує, травмує, обирає, переконує, коментує, підводить, корегує, коментує, моделює, уособлює, пригнічує, прямує, плине, наштовхає, перекладає, знаходить, прикрашає, згадує, виокремлює, синтезує, асоціює, порівнює, ідентифікує, аналізує, жертвує, пригнічує, дарує, коментується, втрачає, моделює, відіграє, поширює, марнує, шанує, надихає, влаштовує, вирішує
Прикметник	безхмарне, бурхливе, велике, гарне, довге, змістовне, коротке, минуле, небезпечне, легке, нове, прекрасне, складне, славне, сучасне, корисне, яскраве, неймовірне, загадкове, байдуже, швидке, жорстоке, негативне, песимістичне, ефективне, цінне, барвисте, аморальне, етичне, суспільне, конкретне, дитяче, доросле, старече, подібне, різне, людське, культурне, пригодницьке, кмітливе, тривале, гірке, солодке, безпечне, бідне, багате, цікаве, затишне, тепле, домашнє, музичне, акторське, художнє, гарне, погане, казкове, символічне.
Прислівники	символічно, мрійливо, вдосконалено, полюбовно, терпеливо, сутужно, здобуто, співвіднесено, можливо, організовано, приголомшливо, обґрунтовано, обмірковано, осмислено
Дієприслівник	міркуючи, осмислюючи, активуючи, організовуючи, запобігаючи, розглядаючи, прагнучи, покращуючи, керуючи, уособлюючи, задовольняючи, компенсуючи, переконуючи, виражаючи, приділяючи, змінюючи, встановлюючи, відтворюючи, оновлюючи, характеризуючи, прямуючи, знаходячи, згадуючи, виокремлюючи, даруючи, поширюючи, втрачаючи, надихаючи, шануючи, влаштовуючи, вирішуючи, даруючи, аналізуючи, порівнюючи.
Дієприкметник	сформоване, організоване, непередбачуване, нездоланне, ускладнене, мрійливе, вибіркове, схвильоване, сповільнене, необдумане
Займенник	стількох, цього, того, тієї, тих, всього, всіх, кожної, скільки-небудь, казна-що, щось, кого, їх, її, його

Тема: Корисні вміння і знання	
Іменник	письмо, читання, запам'ятовування, танці, малювання, спів, лікування, біг, стрибки, догляд, навчання, праця, в'язання, витісування, мовлення, плавання, сидіння, повзання, виховання, прибирання, побажання, порада, вимивання, друкування, програмування, складання, гарантія, робітник, діяльність, галузь, волонтер, профілактика, заходи, міра, захист, успіх, викладання, закручування, ткання, полювання, фарбування, випікання, водіння, виховання, практика, теорія, самолікування, спорядження, рахування, графування, загортання, започаткування, заплітання, зобов'язання, здоров'я, відповідальність, відпочинок, засоби, наміри, цінності, гарантія, єдність, послуги, робітник, заборона, діяльність, форми, класифікація, дія, принцип, галузь, правопорядок, учасник, бажання, організація, моральність, викладач, учень, споживач, знання, вплив, сім'я, відповідальність, цінності, діти, розвиток, рівність
Дієслово	навчає, працює, допомагає, розвиває, лікує, доглядає, читає, переглядає, запам'ятовує, проводить, вимальовує, витісує, виграє, розвиває, впливає, використовує, розповідає, вишиває, організовує, гарантує, споживає, створює, ремонтує, зварює, рятує, формує, проводить, дозволяє, розуміє, реалізує, контролює, існує, коригує, доповнює, пропонує, макетує, встановлює, відновлює, займається, викручує, закручує, ставить, програмує, готує, організовує, досягає, пригадує, піднімати, практикувати, інформувати, дарувати, купувати, клеїти, поважати, оцінювати, пам'ятати, прощати, досліджувати, вимірювати, захищати, сигналізувати, аналізувати, сприймати, приділяти, прогнозувати, відстоювати, розмовляти, експериментувати, мріяти, фантазувати, подорожувати, копати, садити, сапати, самореалізовуватись, передає, вирішує, доповнювати, чинити, реставрувати, турбувати, прогнозувати, замітати, обгортати, забувати, викладати, рахувати, носити, запобігати, рубати, косити, замітати, прибирати, витирати, складати, полірувати, утворювати, розказував
Прикметник	корисний, загадковий, щедрий, офіційний, необхідний, своєрідний, людяний, характерний, добрий, позитивний, комунікабельний, правомірний, власний, проблемний, розумний, здібний, літературний, чіткий, особливий, важкий, егоцентричний, громадянський, моральний, сумлінний, ретельний, оптимістичний, правомірний, людський, власний, дивний, розумний, зрозумілий, особистісний, особливий, емоційний, корисний, своєрідний, спеціальний, умовний, правовий, остаточний, електронний, законний, адміністративний, самостійний, позитивний, глобальний, крайній, науковий, проблемний, типовий, масовий, зразковий, інший, основний, самосвідомий, особистий, кмітливий, справедливий, короткий, складний, умовний
Прислівники	повільно, нормально, швидко, офіційно, контрольовано, бажано, зліва, сумлінно, зрозуміло, масово, реалізовано, сформовано, категоріально, виражено, відповідально, образно, міцно, справедливо, довільно, мимовільно, задовільно, відповідно, асоціативно, орієнтовно, вміло, навкруги, надто, направо, належно, граматично, тихо, зверху, глибоко, своєрідно, тепло, практично, інтуїтивно, тривало, експериментовно, голосно, надто

Дієприкметник	читаючи, використовуючи, пишучи, працюючи, завантажуючи, вживаючи, встановлюючи, міркуючи, складаючи, викладаючи, підтримуючи, задовольняючи, узагальнюючи, переповнивши, допомагаючи, уточнюючи, конкретизуючи, видаючи, використавши, уповільнюючи, порушуючи, вживаючи, користаючи, омиваючи, зростаючи, прикріплюючи, даруючи, реєструючи, поширюючи, вирішивши, навчаючи, відповідаючи, проводячи, виховуючи, оцінюючи, орієнтуючи, окресливши, проаналізувавши, видавши, запускаючи, кваліфікуючи, лікуючи, приймаючи, реагуючи, друкуючи, запитавши, рахувавши, змушуючи, активуючи
Дієприкметник	замкнений, написаний, народжений, поживклий, посивілий, існуючий, працюючий, бажаний, прийнятий, обмежений, зобов'язаний, зосереджений, умілий, вимушений, загартований, працьовитий, смиренний, невідкладний, розвинений, ґрунтований, обмежений, переповнений, декларований, задоволений, використаний, дисциплінований, самовизначений, старанний, переможний, утворений
Числівник	двоє, четверо, одна десята, дві п'ятих, п'ять шостих, півтора, троє, тисяча сто двадцять вісім, сьомий, десятий, четвертий, один, сто сімдесят, восьмеро, двоє, сьомий, півтори тисячі, скількись
Займенник	я, ти, ми, ніхто, абихто, абищо, абиякий, дечий, аніякий, аніщо, котрий, чий, ніхто, ніщо, його, її, моя, себе

Тема: **Моя країна-Україна**

Іменник	українець, гори, Карпати, Дніпро, Дністер, пісня, вишиванка, рушник, козак, шабля, рушниця, Дрогобич, церква, свято, книжка, Кобзар, Дунай, Шевченко, думка, тризуб, прапор, поле, пшениця, волошки, мак, калина, мати, батько, вишня, цвіт, сонце, Пасха, Різдво, шампанське, вікно, усмішка, вітер, степ, яр, ліс, ягода, вогонь, подорож, Черемош, малина, ромашки, небо, дощ, тиша, любов, друзі, пригода, віра, добро, щирість, вічність, Бог, втома, посмішка, самотність, камінь, книга, орган, смерть, рута, Євангеліє, монах, ратуша, папороть, майдан, гімназія, вчителі, однокласники, Львів, кафе, зілля, туман, холод, старовина, осінь, листопад, кава, мавка, озеро, море, сопілка, пісок, скелі, Довбуш, гуцул, вино, спокій, кіт, виноград, вишня, яблука, яр.
Дієслово	любити, дихати, вірити, жити, захищати, відчувати, цілувати, мріяти, гуляти, споглядати, сміятися, подорожувати, стрибати, шуміти, співати, шепотіти, кричати, забувати, замерзати, пити, навчати, божеволіти, будувати, руйнувати, сумувати, плакати, довіряти, горіти, гордитися, вибиратися, плавати, текти, одягати, вишивати, розмовляти, смакувати, дружити, підтримувати, збирати, мучити, вживати, виживати, милувати, вбивати, прощати, забирати, розривати, дружити, захищати, піднімати, орати, перемагати, святкувати, ховатися, розповідати, стріляти, робити, дивитися, розпалювати, готувати, п'яніти, червоніти, підкоряти, пробувати, розчаровуватися, вдихати, завмирати, стелити, танцювати, бігати, стрибати, виконувати, піклуватися, вбачати, зривати, спішити, кричати, жувати, нападати, загартовувати, відновлювати, вибирати, ткати, курити, смажити,

	копити, жарити, ловити, ходити, думати, мріяти, читати, рахувати, приходити, манити, відпускати
Прикметник	велична, смачна, жарка, красивий, чесна, добра, горда, власна, мила, мила, мудра, історична, давня, древня, свята, цікава, рідна, розумна, історична, весела, смачна, терпка, солодка, дружня, мокра, дощова, холодна, туманна, висока, стрімка, золота, м'яка, пахуча, гірка, вірна, дружня, жорстока, висока, святкова, стильна, водяна, високогірна, весела, інтелектуальна, братня, хороша, співоча, міжнародна, тиха, гучна, відома, ніжна, грандіозна, божевільна, гуманна, сонячна, знайома, рідна, сердечна, багряна, бурхлива, спокійна, легка, золотиста, вільна, величава, щедра, щира, гаряча, яскрава, чепурна, кмітлива, весняна, романтична
Прислівники	навкруги, зверху, гаряче, глибше, ширше, зовсім, надто, наліво, вдало, ясно, дорого, весело, тепер, колись, щороку, завжди, учора, понині, одвіку, вниз, здалеку, угору, умисне, наперекір, напоказ, тихо, ясно, тепло, холодно, легко, весело, радісно, сумно, душно, десь, колись, ніколи, там
Дієприслівник	співаючи, прибігаючи, літаючи, пишучи, відпочиваючи, слухаючи, їдучи, фотографуючи, замерзаючи, кохаючи, відчуваючи, люблячи, знаючи, бігаючи, вмираючи, нюхаючи, сяючи, падаючи, перемагаючи, помираючи, воскрешаючи, наспівуючи, цілуючи, захищаючи, гуляючи, плазуючи, курячи, ловлячи, відбираючи, бомблячи, тремтячи, відчуваючи, милуючи, знаходячи, вивчаючи, розповідаючи, пригортаючи, годуючи, мріючи, чаклюючи
Дієприкметник	посивілий, непокірна, задумлива, любляча, незламна, недсяжна, запальна, вирішальна, урівноважена, незвідана, тремтлива, грайлива, непохитна, замерзлий, прочитана, відчинена, читаюча, думаюча, омріяна, замкнена, народжена, зеленіюча, лежача, керована, пожовкла, любляча, замкнена, поранена, захоплююча, подорожуюча, поморщена, написана, заспівана, запланована, народжена
Числівник	три, чотири, одинадцять, п'ятеро, шестеро, обидва, двоє, обоє, кільканадцять, кількасот, кількадесят, багато, декілька, мало, чимало, десятеро, небагато, немало, восьмеро, сьомий, восьмий, десятий, одинадцятий, шістнадцятий, вісімнадцятий
Займенник	ти, я, мій, він, ніхто, інші, ми, мого, своєї, наше, мене, цей, ваш, твій, той, її, такий, абихто, ніяк, сам, дечий, деякий, чий, котрий

Тема: Формування етнічних груп на території нашої країни	
Іменник	група, субетноси, культури, спільність, елементи, побут, культура, етнос, традиції особливості, етнографія, одяг, житло, звичай, обряд, фольклор, народ, музика, мистецтво, поляни, кияни, русини, лемки, долиняни, бойки, цивілізація, нація, гуцули, покутяни, поляни, подоляни, волиняни, батьоки, холмщаки, підгіряни, підляшуки, пінчуки, поліщуки, литвини, польовики, черкаси, переяславці, полтавці, кирдани, севруки, слобожанці, степовики, задунайці, кубанці, донці, урбанізація, теорія, споконвічність, автохтонність, генофонд, антропология, скіфи, кіммерійці, перси, православ'я, волиняни, деревляни, поляни, уличі, тиверці, білоруси, поляки, популяції, росіяни, українці, семіти, аравійці, міграція, діаспора, сарматизм, етнос, генез, генеалогія, генетика, генезис, археогенетика,

	нація, плем'я, меншини, асиміляція, перспектива, республіка, частка, показник, густина, розвиток, імперія, сфера, мова, мережа, ремісник, переселення, князівство, регіон, розселення
Дієслово	проживають, охопили, засиляли, збільшувалась, проводили, формуватися, виділяється, переселилось, шанувати, здійснюється, рвонули, викликають, зросла, населяють, осіло, правити, фортунило, дейкають, ректи, сформувалася, розширюється, становили, виявити, зменшилась, розміщені, встановив, забороняв, міняли, зв'язувати, видаються, з'явилися, організувати, реалізувати, карбувати, пробувати, написав, образити, падали, повідомите, таланити, шаленіємо, справився, говорять, щастити, буяти, скаженіти, керувати, об'єднує, заснована, сформувалася, позначити, встигає, закріпити, відіграє, транслюватися, зрозуміти, існувати, асоціювалося, сходить, вважають, склалася, займається, проживають, говорять, виступають, використовує, складається, являють, асоціювалося, визначати, уживати, ототожнюється, представляти, сприяють, протиставляють, вважають, захоплюватися, народжуватися, помирати, жити, фіксувати, зберігають, примножують, ставатися, асоціювати, знайомити, утворюють, наказати, утворити, формувати, заселяти, використовувати, господарювати, вистояти, означати, простягатися
Прикметник	головний, основний, цілісний, біогеографічний, інший, державна, лісомисливський, чисельний, степових, скіфські, слов'янські, українські, археологічні, беззбройний, сільськогосподарський, соціальний, політична, сучасне, автохтонне, авантюрний, безкрайній, мовний, автентичний, праслов'янські, автогенний, аграрний, басмацький, позаєвропейські, найдавніших, зарубинецької, безпечний, річковий, етнічна, безграмотний, лісовий, корінний, місцевий, важливий, неоднаковий, гіпотетичний, хлібний, політичних, чужоземний, письмовий, етносоціальний, рослинний, свідомий, сильний, визначні, східно-слов'янський, травневий, найчисельніший, убогий, фольклорний, центральний, генетичний, цивілізований, гуцульський, лемківський, цікавий, обласний, чалий, поліщуцький, численний, штучний, відмінний, слобожанський, яблуневий, ягідний, язичний, найближчий, найкращий, янтарний, військовий
Прислівники	масово, різноманітно, абсолютно, безбожно, підкреслено, подекуди, грубо, тривало, відмінно, ідеально, виключно, свято, сліпо, щедро, широко, мішано, по-своєму, з'ясовано, пізніше, офіційно, іменовано, раніше, грамотно, ієрархічно, апріорі, етносоціально, наполегливо, занадто, угруповано, локально, напам'ять, сміливо, віддано, самосвідомо, понині, здалека, наперекір, звичайно, кругом, особливо, ізольовано, адміністративно, територіально, втілено, надзвичайно, подано, антропонімічно, інтенсивно, цілісно, під впливом, утратно, системно, напоказ, протилежно, заодно, умовно, вгору, динамічно, протилежно, скоріш, дуже, сьогодні, аргументовано, ґрунтовно, послаблено, навідріз, значно, опівдні, скраю, опліч, одвіку, надворі, поділено, передусім, завбільшки, південно, навскач, тимчасово, нерідко, щомісяця, депортовано, щороку, лише, поодиноці, убік
Дієприкметник	оздоблювальний, неосяжний, пересувний, споріднений, увіковічний, цвітучий, населений, підкреслений, перенаселений, колонізований, захоплений

Тема: Функціонування мого організму

Іменник	адреналін, амілаза, аорта, артерія, білки, брови, вена, вії, вітаміни, шкіра, волокно, нирки, вузли, вухо, газообмін, галактоза, гальмування, гарячка, ганглії, гемоглобін, гемофілія, гігієна, гіпертонія, гіпофіз, гомілка, гормони, гортань, далекозорість, короткозорість, дальтонізм, дентин, діабет, дихання, дифузія, донор, екзема, емаль, ембріон, ендокард, епікард, епітелій, епіфіз, гіпофіз, жири, жовч, залози, збудливість, зародок, зв'язки, зів, зіниця, зуби, ікла, імунітет, імпульси, індукція, інстинкти, інсулін, родопсин, кадик, капіляри, кишка, кістка, таз, клітина, ключиця, колбочки, палички, зуб, крижі, кришталік, кров, кровотеча, куприк, лейкоцити, тромбоцити, мозок, мозочок, нерв, нирки, нігті, ніздрі, ніс, носоглотка, щелепа, окістя, око, охрястя, пальці, печінка, піднебіння, плазма, плацента, плече, повіки, пульс, ребра
Дієслово	мерзнути, аналізувати, думати, розмірковувати, говорити, розмовляти, йти, нюхати, бачити, чути, спати, старіти, молодіти, заплакати, засміятись, боятися, чую, чухати, блювати, жувати, ковтати, кашляти, нервувати, нудити, нездужати, занедужав, думається, засумувати, відчути, стояти, видихати, вдихати, оцінювати, відчувати, диференціювати, зігріватися, охолоджуватися, дихати, рухатись, пересуватись, стрибати, переробляти, всмоктувати, виділяти, сприймати, захищати, згинати, розтягувати, замикати, житись, захищатись, оцінювати, обмірковувати, обдумувати, радіти, сміятись, радіти, сумувати, відчувати, згинатися, нагинатися, придумати, думати, вигадувати, створювати, блудити, підживлюватися, відновлюватися, хворіти, знаходити, загартовуватись, синтезувати, дисимілювати, гальмувати, чихати, харчувати, потіти, хвилюватися, міркувати, сказати, кричати, вітамінізувати, кодифікувати, розмножуватися, прагнути, збуджуватися, розходжуватись, нудитись, труситись, рости, розвиватися, деградує
Прикметник	еластичні, еферентні, колагенові, нервові, ендокринні, кишкові, надниркові, одноклітинні, багатоклітинні, парацитовидні, потові, привушні, сальні, слизові, слинні, статеві, трубчасті, шийні, голосові, суглобові, сухожилльні, молочні, постійні, лімфатичні, поперечна, ободова, порожня, пряма, сліпа, товста, верхньощелепна, кубовидна, ліктьова, лобова, носова, основна, піднебінна, плечова, потилична, променева, решітчаста, сіднична, слізна, стегнова, тазова, язикова, вторинні, первинні, довгі, носові, плоскі, черепні, трубчасті, епітеліальна, м'язова, одноядерна, яйцева, асоціативні, чутливі, хрящові, опорні, нюхові, нервові, кісткові, жирові, гігантські, бокаловидні, гангліозні, передній, зубчасті, дихальні, мімічні, прямі, мішані, куприкові, спинномозкові, трофічні, черепно-мозкові, червоподібні, шийні, поперекові, жирова, кісткова, волокниста, еластична, епітеліальна, лімфатична, ретикулярна, поперекове, холодіві, тактильні, судиноруховий, пубертатний
Прислівники	змолоду, прекрасно, сумлінно, весело, мудро, розумно, гаряче, добре, сумно, радісно, досадно, соромно, набагато, підтюпцем, повсюди, вбік, вволю, вголос, вгорі, взнаки, відразу, вкрай, вкупі, впам'ятку, впереміж, вплав, вплач, впоперек, впору, злегка, зліва, увіч, уголос,

	наяву, напам'ять, збоку, зверху, знизу, надголодь, надміру, впродовж, завбільшки, завтовшки, босоніж, натщесерце, щохвилини
Дісприслівник	задумавшись, вихопившись, радіючи, втомившись, вертаючись, співаючи, моргнувши, недочуваючи, вмираючи, сміючись, перепочивши, сказавши, біжучи, киваючи, стежачи, думаючи, ідучи, засинаючи, схопивши, читаючи, посміхнувшись, сяючи, зупиняючись, побачивши, функціонуючи, розплакавшись, вдивляючись, крутячись, ламаючись, прокидаючись, несучи, обриваючись, петляючи, випускаючи, бажаючи, передбачивши, глянувши, ловлячи, вловивши, захворівши, переступаючи, перебираючи, стукаючи, взявшись, умившись, зітхаючи, нехтуючи, згадавши
Дісприкметник	активуючий, народжений, посивілий, мішані
Числівник	багато, кілька, кільканадцять, одна, мало, три, сто, перший, третій, сьомий, два, багато, кількадесят, кількасот, двадцять чотири, дванадцять, шість, один, тридцять один, тисячі, мільйони, сорок двоє, тридцять шість,
Займенник	весь, всякий, кожний, самий, сам, інший, той, цей, такий, стільки, ніхто, ніщо, ніякий, нічий, ніскільки, який, чий, котрий, скільки, цих, цими, свого, які, яка, хто, абиякий, мій, свій, ваш, себе

Тема:Кругосвітня подорож	
Іменник	маршрут, транспорт, полюс, земна куля, корабель, автомобіль, земна вісь, меридіан, вихідна точка, телескоп, провізія, радіус, коло, мандрівник, Магеллан, переліт, експедиція, Гринвіч, пункт, полуденник, територія, пізнання, джерело інформації, наука, навчання, дослідження, глобус, мапа, компас, навігатор, туризм, поїздка, політ, авантюра, бекпакінг, трейлер, континент, дорога, пугівник, кордон, культура, рельєф, гора, автостоп, велопроїзд, світ, знайомство, атмосфера, країна, намет, фотографія, гроші, переміщення, мотоцикл, човен, мішок, квиток, вершина, горизонт, зв'язок, телефон, край, свобода, колорит, атмосфера, навик, мова, віза, паспорт, географія, планета, океан, суходіл, навігація, протока, острів, аеропорт, зупинка, погода, досвід, парусник, дирижабль, кілометр, машина, нічліг, мрія, плавання, тур, авіалайнер, місто, пам'ятка, чудо, природа, екзотика, абориген, вокзал, час, доба, місяць
Дієслово	перетнути, огинати, їхати, пересікати, дати, поповнити, обійти, встановити, приїхати, стрибнути, пливти, говорити, залазити, лежати, сидіти, засмагати, лікуватися, платити, відпочивати, відправляти, розуміти, прибувати, приземлятися, проводити, мандрувати, сідати, сумувати, проїжджати, мерзнути, дивувати, жити, випити, з'їсти, готувати, їти, спав, біжить, сміється, нудить, трусить, щастить, таланить, стукати, сісти, скочити, записати, виміряти, розкидати, брати, ловити, кидати, минати, їсти, блукати, загубити, знайти, переїхати, відпочити, впасти, зламати, полагодити, копати, сипати, дивитися, фотографувати, фотографуватися, купувати, продавати, стояти, просити, питати, відповідати, шукати, плутати, розміщувати, входити, забезпечувати, групувати, обслуговувати, катати, перевозити, досліджувати, вивчати, експериментувати, спостерігати, знаходити, виявляти, вимірювати, розуміти, включати, виключати,

	визначати, використовувати, прагнути, передавати, порівнювати, збільшувати, зменшувати, розрізняти
Прикметник	морська, авіаційна, трансклобальна, Південний, Північний, вихідний, дешевий, географічний, безперервна, навколосвітня, вихідна, зовнішня, внутрішня, невеликий, великий, тимчасова, гостинний, щорічний, залізна, іноземний, Західна, Північна, легкий, міжнародний, мінеральні, острівний, популярний, дивний, сувенірний, термальний, туристична, екзотичний, сміливий, щаслива, гарна, неймовірна, чудова, нова, зелена, сумна, яскрава, золотий, срібний, зміїна, отруйна, добрий, довгий, малий, тонкий, глибокий, далекий, вищий, кращий, вужчий, дорожчий, тяжкий, яскравий, швидкий, міцний, безмежний, сонний, білий, тісний, гнучкий, пекучий, смачний, гіркий, пам'ятний, тутешній, вчорашній, кислий, світло-синій, науковий, загальноосвітній, подорожній, дорожній, лісова, острівна, багата, бідна, прикордонний, триразовий, повний, рекреаційна, властивий, технічний, природний, культурний, персональний, тепловий, безмитний, інформативний, характерний
Дієприкметник	зеленіючий, замкнений, , підписаний, бачений, вимитий, керуючий, сформований, неоцінений, вибірковий, обслуговуючий, сконцентрований, засмічений, отруєний, збалансований, врахований, випаруваний, стабілізований, пристосований, розрахований, розміщений, вивезений, опущений, запущений, затоплений досліджений, розріджений, видозмінений, створений, сплюндрований, розбитий, виділений, згрупований, систематизований, класифікований, збережений, зруйнований
Дієприслівник	пишучи, літаючи, плаваючи, ідучи, міркуючи, пишучи, читаючи, міркувавши, писавши, читавши, підписавши, пролетівши, пропливши, готувавши, сумуючи, стримуючи, отримавши, очистивши, вирівнюючи, вирубавши, запусивши, зневоднюючи, засушуючи, заболочуючи, розбалансуючи, сконцентрувавши, вимираючи, розпорошивши, вимірюючи, прораховуючи, відрадивши, відновивши, засаджуючи, зволожуючи, реанімуючи, розвиваючи, застерігаючи, попереджуючи, проаналізувавши, вивчаючи, опрацювавши, спростовуючи, довівши, коригуючи, навчаючись, проектуючи, збалансовуючи, усвідомлюючи, усвідомивши, створивши
Прислівники	довго, швидко, високо, низько, глибоко, шкідливо, вглиб, всередині, холодно, спекотно, волого, комплексно, небезпечно, щорічно, постійно, завбачливо, вдумливо, швидко, стихійно, загрозливо, структурно, послідовно, планово, стабільно, розумно, виважено, унормовано, системно, прораховано, передбачувано, законно, спільно, задалегідь, чисто, безпечно, самоорганізовано, самостійно, нестерпно, схвально, доречно, скориговано, енергетично, науково, природньо, кліматично
Числівник	перший, другий, один, кілька, мільйон, три четвертих, сім восьмих, півтора, обидва, дві цілих п'ять десятих, дві тисячі п'ятнадцятий, дві четвертих, одна ціла п'ятнадцять сотих, мільярд, більйон
Займенник	наш, я, ми, свій, себе, такий, ніякий, кожний, сам, деякий, ніхто, ніщо, той, вони, весь, всякий, цей, інший, нічий, хтось

Тема: Навколосвітня подорож	
Іменник	обряд, дійство, звичай, рід, народ, сім'я, Різдво, коляди, вертеп, зірка, Пасха, писанка, візерунок, гаївка, хоровод, маївка, Купала, віночок, річка, гітара, народна пісня, папороть, цвіт, вишиванки, колоски, водохрещта, ополонка, Спасівка, мед, яблука, груші, виноград, гопак, вечорниці, ворожіння, вареники, карти, подушка, збитки, фіртка, брама, солома, ніч, Миколай, подарунок, дитина, радість, сніг, ялинка, прикраси, родина, Рік, година, дідух, свічка, щедрівка, ялинка
Дієслово	чекати, писати, відправляти, висилати, радіти, ділитися, співати, грати, стрибати, грати, вишивати, випікати, шукати, розмальовувати, колядувати, щедрувати, побажати, молитися, дякувати, зустрічати, збиратися, навідувати, ворожити, збиткувати, залицятися, готувати, виступати, перестрибувати, шукати, оберігати, дотримуватися
Прикметник	новорічний, сімейний, веселий, різдвяна, смачна, родинний, холодна, радісний, пасхальна, зелене, обрядове, висока, купальський, місячне, сніжна, морозяний
Дієприкметник	народжений, написаний, відправлений, подарований, розказаний, приготовлений, відвіданий, палаючий, освячений, прославлений, поставлений, прибрана, доспівана, проданий, очікувана, плетений
Дієприслівник	розташувавши, танцюючи, співаючи, розказавши, вишиваючи, готуючи, радіючи, перестрибнувши, написавши, розмалювавши
Прислівники	вгорі, весело, радісно, холодно, тепло
Тема: Газообмін у природі	
Іменник	газообмін, кисень, повітря, клітина, їжа, рослина, тварина, літосфера, орган, тіло, листок, корінь, стебло, продих, вода, дощ, фотосинтез, легені, зябра, кров, рот, мітохондрія, глюкоза, білки, жири, вуглеводи, енергія, екологія, тканина, терморегуляція, група, природа, дифузія, альвеола, каплі, шлях, емаль, риба, тварина, рослина, ссавець, шар, кістка
Дієслово	надходить, перетворюється, утворюється, виводить, видаляти, відбувається, потрапляє, збільшується, випробовувати, закриваються, вбирають, витрачається, забезпечувати, потрапляє, розноситься, забирає, доправляє, розчиняється, пристосовуватися, пропускати, забезпечити, складати, досягати, окислювати, користуватися, підвищується, зустрічати, прямує, видихається, залишається, скорочується, живиться, вентилюється, збуджується, розглядається, втратили, свідчити, підтримує, складається, визначається, стимулює, відходить, прибуває, набуває
Прикметник	живий, спеціальні, безперервний, кисневий, рівний, газова, низький, високий, сильний, слабкий, звичайний, активний, расовий, чистий, альвеолярний, капілярний, артеріальний, резервний, дихальний, спокійний, глобальний, максимальний, грудний, герметичний, глибокий, рівні, прісні, солоні, екологічні, прозорі, чисті, дикий, біологічний, штучні, невеликі, безпечні, зовнішні, внутрішні, хімічні, гідрологічні, кисневі, екологічні, активні, швидкі, просторі
Дієприкметник	замкнений, народжений, розгалужений, утворений, знижений, збуджений, забруднені, визначені, сповільнені, вживаний
Дієприслівник	переходячи, виштовхуючи, видихаючи, вдихаючи, створюючи, ґрунтуючи, проходячи, записуючи, перетворивши, пропустивши, досягнувши, витративши, укоротивши, визначивши, утворивши, забезпечивши, перетворивши, витративши

Тема: Вплив людини на природу	
Іменник	людина, природа, ліс, дерево, трава, земля, вода, тварини, рослини, заводи, машини, техніка, забруднення, очищення, довкілля, навколишнє, частина, людство, відповідальність, проблеми, умови, рішення, помилки, планета, баланс, потреба, енергія, атмосфера, діяльність, процес, вплив, радіація, площа, газ, надра, відходи, територія, світ, акваторія, деградація, діяльність, ерозія, рішення, масштаб, роль, життя, джерело
Дієслово	очищати, промивати, впливати, саджати, забруднювати, комбінувати, ламати, знати, давати, руйнувати, доглядати, підтримувати, порушувати, розробляти, знижувати, видобувати, зберігати, адаптовуватися, усувати, з'являлося, розкладається, відігравати, враховувати, вивчати, збирати, вирубувати, зміцнювати, відновлювати, виловлювати, відігравати, витратити, повертати, ставити, зберігати, охороняти, боронити, забезпечувати, залежати, завдавати, зникати, збільшувати, викидати, спалювати, починати, накопичувати, обмежувати, проводити, дбати, втручатися, зберігати, охороняти
Прикметник	позитивний, негативний, навколишній, подальший, новий, непрямий, найгірший, справжній, промисловий, колосальний, світовий, чистий, агресивна, фатальна, неймовірна, оптимальні, безпосередній, повітряний, штучний, підземний, соляна, корисні, технологічний, непрямий, природні, механічні, людська, світовий, атмосферний, органічний, навколишній, свідоме, тендітний, всесвітній, хибний, оптимальний, господарська, численний, планетарний, активний, дбайливе, неумисний, активний, унікальний
Дієприкметник	вирубаний, забруднений, очищений, відновлений, зруйнований, заощаджений, залежний, змінений, непридатний, злагоджена, довготривалий, нерозривний, бережливе
Дієприслівник	зруйнувавши, очистивши, орудуючи, руйнуючи, витративши, зрошуючи, забувши, взаємодіючи, вживаючи, вирубуючи, заощаджуючи
Прислівники	опосередковано, навколо, всередині, давно, довго, вище, сильно, масштабно, раціонально, повністю

Тема: Міфи та легенди нашого народу	
Іменник	міф, легенда, народ, людина, мама, тато, бабуся, дідусь, хата, дерево, стіл, ганок, табурет, сестра, дівчина, хлопець, річка, став, риба, пташка, тополя, береза, ромашка, мак, волошка, сосна, листок, книжка, папір, перо, олівець, покоління, камінь, сонце, хмара, райдуга, веселка, соловей, зорі, вітер, дощ, хліб, обряд, обручка, намисто, звичай, колір, сусіди, зачіска, глек, паркан, стежка, піч
Дієслово	складати, розповідати, жити, померти, народитись, виховувати, сварити, хвалити, рости, зменшуватись, майструвати, ламати, ремонтувати, просити, вимагати, виходити, ходити, рости, плавати, хитатись, нахилитись, розквітати, розпадатись, квітнути, колоти, сохнути, зеленіти, закривати, різати, писати, малювати, насадити, знімати, поширювати, сіяти, пекти, нести, насаджувати, падати, доглядати, охороняти, забувати, любити, ходити, носити, спати, цінувати, берегти, ламати, прислухатись, пекти

Прикметник	батьківська, мамине, татове, бабусине, дідусеве, братове, польове, лісове, зелене, червоне, синє, біле, гарне, просте, блискучі, гостре, тупе, високе, низьке, сміливий, боягузливий, щасливий, затишна, рівний, кривий, круглий, добрий, сміливий, дружний, радісна, чиста, емоційна, велика, маленька, працююча, охайна, байдужа, відважна, зла, сонна, самотійна,
Дісприкметник	народжений, записаний, повалений, спалений, посивілий, пожовклий, спечений, пошитий, одягнений, поставлений, поширений, зроблений, побитий, розірваний, пошитий, вишитий, посаджений, вирощений, прочитаний, любляча, засмучена, закохана, усміхнена
Дісприслівник	пишучи, читаючи, будуючи, одягаючи, витягаючи, вішаючи, зрубавши, посадивши, зібравши, ходивши, вишивавши, сяючи, йдучи, сховавши, побудувавши, зловивши, випустивши, зайшовши, міркуючи, народивши
Прислівники	вгорі, внизу, збоку, радісно, самотійно, щасливо, вдома, довго, сильно, надворі, згори, чисто, сумлінно, байдуже, надовго, страшно

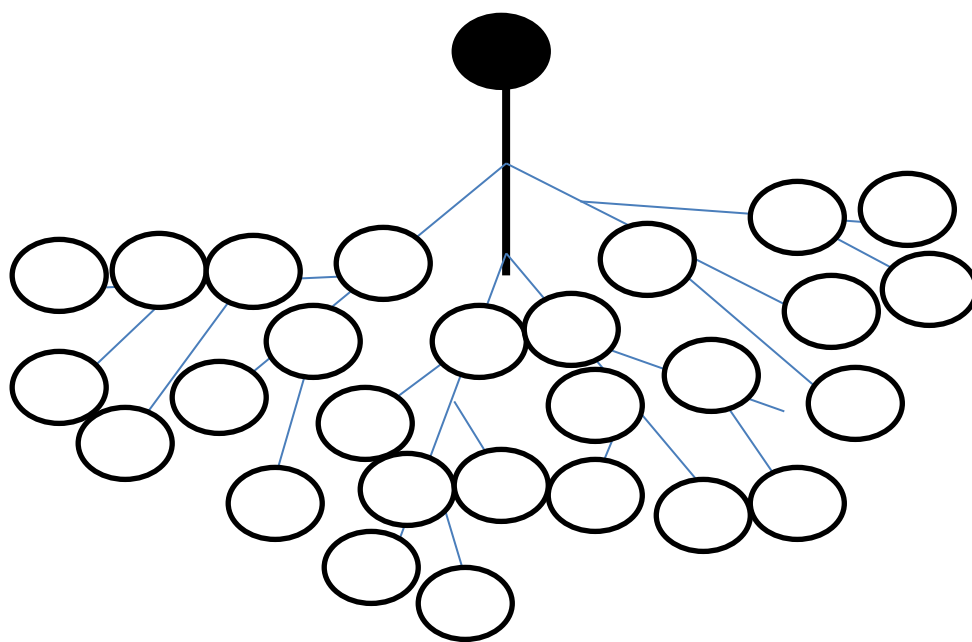
Тема:Сім'я, родина, сімейні відносини	
Іменник	сім'я, родина, тато, мама, сестра, брат, дідусь, бабуся, предки, традиції, звичаї, цінності, відносини, любов, повага, підтримка, взаємодопомога, правила, виховання, ставлення, будинок, затишок, незалежність, злість, дитина, фотографії, кохання, добробут, радість, щастя, відпочинок, смуток, непорозуміння, сварки, одруження, розлучення, переживання, дитячий садок, школа, навчання, робота, плач, розуміння, співпраця, плани, відповідальність, їжа, життя, відданість, зрада, квіти, обійми, поцілунок, свято
Дієслово	кохати, жити, розуміти, берегти, шанувати, плакати, працювати, виховувати, зраджувати, навчатися, любити, справитися, відпочивати, снідати, обідати, вечеряти, гуляти, дарувати, обіймати, цілувати, страждати, відноситися, кричати, заспокоювати, розмовляти, спілкуватися, гратися, поважати, цінувати, підтримувати, допомагати, піклуватися, готувати, переживати, ділитися, святкувати, одружуватися, розлучатися, заробляти, вирішувати, прибирати, одягати, куховарити, дозволяти, сміятися, жартувати, веселитися, заспокоювати, показувати, фотографувати
Прикметник	гарний, добрий, турботливий, поважний, спокійний, міцна, дружня, велика, маленька, щаслива, радісна, весела, успішна, святковий, сумний, самотній, емоційний, важкий, теплі, чудовий, ніжний, жартівливий, смішний, охайний, сімейний, оригінальний, злий, незалежний, хороші, яскраве, довге, пристрасний, дитячий, розумний, байдужий, терплячий, самотійний, смачна, яскраве, цікаве
Дісприкметник	замкнений, народжений, захоплюючий, працюючий, одружений, люблячий, втомлений, заплаканий, розлучений, втомлений, захоплююче, зацікавлений, одружений
Дісприслівник	кохаючи, даруючи, працюючи, готуючи, народивши, одружуючись, оберігаючи, шануючи, радіючи, обіймаючи, цілуючи, заспокоївши, розлучившись, поважаючи, цінуючи, допомагаючи, вирішивши, стерпівши, відпочивши, дарувавши
Прислівники	самотійно, гарно, радісно, щасливо, вдома, охайно, сильно, довго, багато, оригінально, відповідально, терпеливо, весело, закохано, міцно, надовго, пристрасно, старанно

Тема: Основні елементи на нашій планеті	
Іменник	камінь, дерево, вода, листя, бром, хром, сульфур, аргентум, плюмбум, хлор, кисень, бор, калій, натрій, стагnum, стронцій, мідь, залізо, манган, силіцій, цинк, людина, тварина, рослина, мова, шкіра, хутро, фрукт, овоч, мрія, ялина, дуб, надра, сосна, приладдя, пенал, ручка, квітка, нітроген, бурум, нафта, кислота, бензин, дизельне паливо, ліки, мазут, керосин, колесо, машина, літак, барій, літій, гелій, гідроген
Дієслово	кипить, шкварчить, мліє, закипає, червоніє, обгорає, вмирає, відмирає, спонукає, замерзає, розтає, холодає, відходить, приходить, розкипає, сурмить, протікає, втікає, підходить, сходить, заходить, входить, виходить, викочує, вкочує, викотить, симбіонує, взаємодіє, відкриває, закриває, скрекоче, підмітає, падає, проростає, світиться, гасне, спалахує, пише, пищить, кричить, читає, розмовляє, проходить, діє, біжить, спить, їсть, плює, сміється, плаче
Прикметник	гидке, смачне, страшне, зле, добре, колежанчин, кумів, сестрин, зміїний, пташиний, милий, красивий, симпатичний, хімічний, природний, штучний, підлий, хитрий, сумний, ласкавий, солодкий, солоний, кислий, гіркий, надійний, щирий, добрий, яблучний, червоне, зелене, синє, багрове, тітчине, Мишине, Надійчине, квіткове, похмуре, нічийне, хмарне, образливий, нечемний, Васишин, Марійчин, Петра, сміливий, дядин, священний
Дієприкметник	пожовклий, пройдений, відкинутий, забутий, побляклий, оточений, палаючий, прикопаний, смердючий, пахнучий, занедбаний
Дієприслівник	зрубавши, з'ївши, викинувши, прикопавши, віддавши, забувши, згадавши, писавши, упавши, піднявши, розламавши, здивувавши, розколовши, змірявши, зміцнівши, підливши, убивши, підкресливши, проспівавши, протанцювавши
Прислівники	занадто, надмірно, тихо, десь, недалеко, близько, сильно, голосно, шепотом
Числівник	один, два, десять, трьома, три тисячі шістсот вісімдесят двома, п'ятьма, сімома, двісті, чотириста, нуль

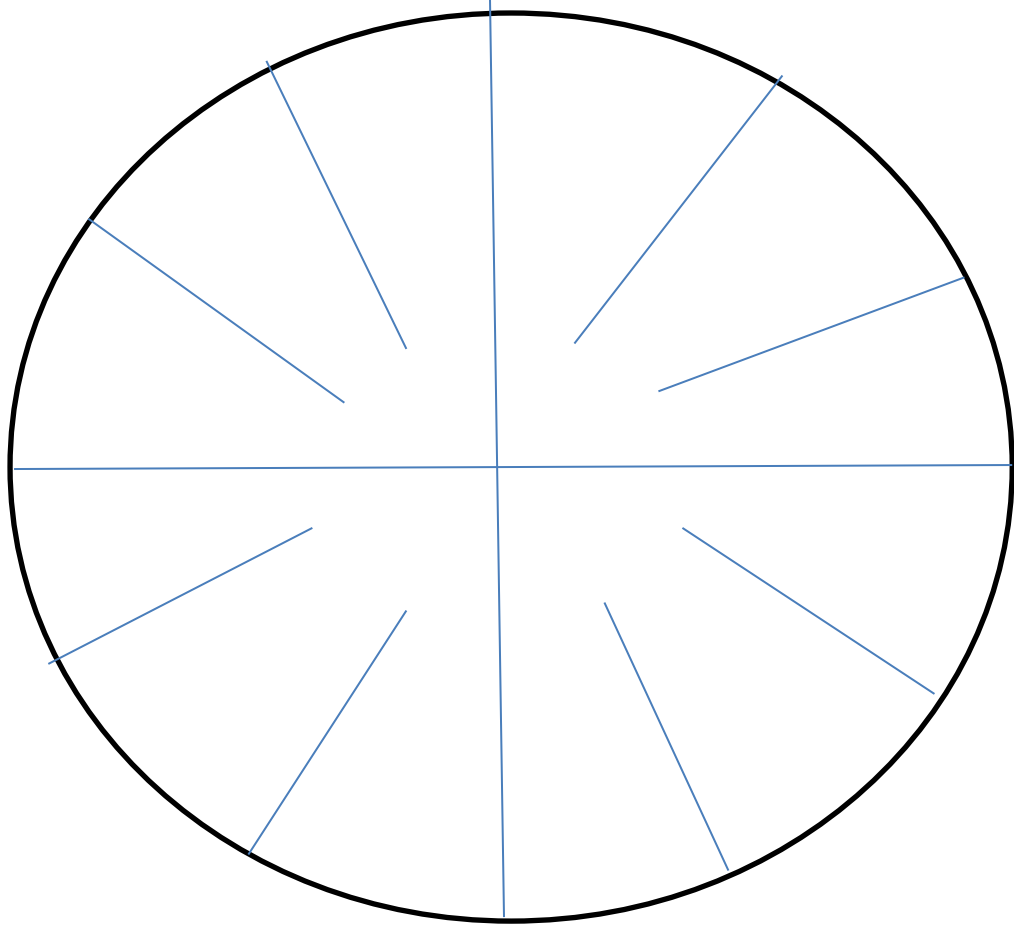
Тема: Планета Земля	
Іменник	хмара, вітер, рослина, тварина, людина, країна, дерево, ландшафт, краєвид, океан, лід, хвиля, море, річка, ставок, птах, шум, біль, озеро, комаха, печера, ліс, кров, злочин, кігті, добро, сіль, ядро, цукор, риба, небо, гектар, табун, водоспад, трава, асфальт, земля, жито, автомобіль, вода, берег, острів, гора, вежа, вулкан, лава, місто, каміння, дім, сон, дорога, галявина, яр, бактерія, вірус, екватор, материк, ураган, поле, година, рік, доба, їжа, книга, проміння, організм, стрес, сад
Дієслово	жити, існувати, полювати, сапати, мріяти, міркувати, їсти, пити, садити, вбивати, прибирати, народжувати, косити, плавати, їздити, перечекати, зруйнувати, зберегти, поставити, танцювати, подорожувати, охороняти, забезпечувати, літати, повзти, лежати, стояти, говорити, крутитися, обробляти, любити, навчати, створювати, темніти, освітлювати, світати, плести, в'язати, вкладати, бігти, стрибати, літати, писати, купляти, плекати, плакати, спати, сміятися, слухати, бачити, відчувати, вмикати, ліпити, переміщати, трансформувати, переконати, змінитися, освоїти, окупувати, занепокоїти, ображати, обійняти, виховувати

Прикметник	вітровий, хмарний, бурий, ґрунтова, підземний, ставковий, лісовий, планетний, рибний, синій, світлий, темна, нічний, сонячне, земний, тваринний, людський, батьківський, родинний, сімейний, стрімка, гірська, гарячий, холодний, кмітливий, рухливий, енергійний, млявий, срібний, бронзовий, металевий, сталевий, кам'яний, трав'яний, сухий, твердий, вологий, чистий, блакитний, материнське, новий, ясне, західний, північний, східний, південний, вечірній, ранковий, обідній
Дісприкметник	описаний, народжений, поживклий, зеленіючий, висапаний, вичитаний, посивілий, втомлений, літаючий, міркуючий, обдуманий, осмислений, нагороджений, існуючий, покинутий, налагоджений, створений, відпрацьований, пограбований, очищений, перемитий, переспіваний, засмічений, пофарбований, випрасуваний, улюблений, ображений, коханий, овіяний, побудований, склеєний, закритий, вимкнений, включений, переохолоджений, розтоплений, перегрітий, опромінений, перекритий, наляканий, побитий, подарований
Дісприслівник	живши, існуючи, вмираючи, створюючи, створивши, обіцяючи, купляючи, сапаючи, куштуючи, прибираючи, читаючи, мріючи, співаючи, танцюючи, допомагаючи, вислуховуючи, вмикаючи, вимикаючи, справляючи, готуючи, стрибаючи, говорячи, цілуючи, вимивши, копаючи, складавши, проковтнувши, гріючи, охолоджуючи, зеленіючи, розцвівши, опромінюючи, освітлюючи, обвіявши, розтопивши, обганяючи, керуючи, вболіваючи, слухаючи, образивши, зміцнюючи, приготувавши, виховавши, навчаючи, зв'язавши, грабуючи, оцінюючи, бажаючи
Прислівники	раціонально, суб'єктивно, об'єктивно, премітивно, ототожнено
Числівник	один, сто, тисяча

1. Модель «Калинове гроно»

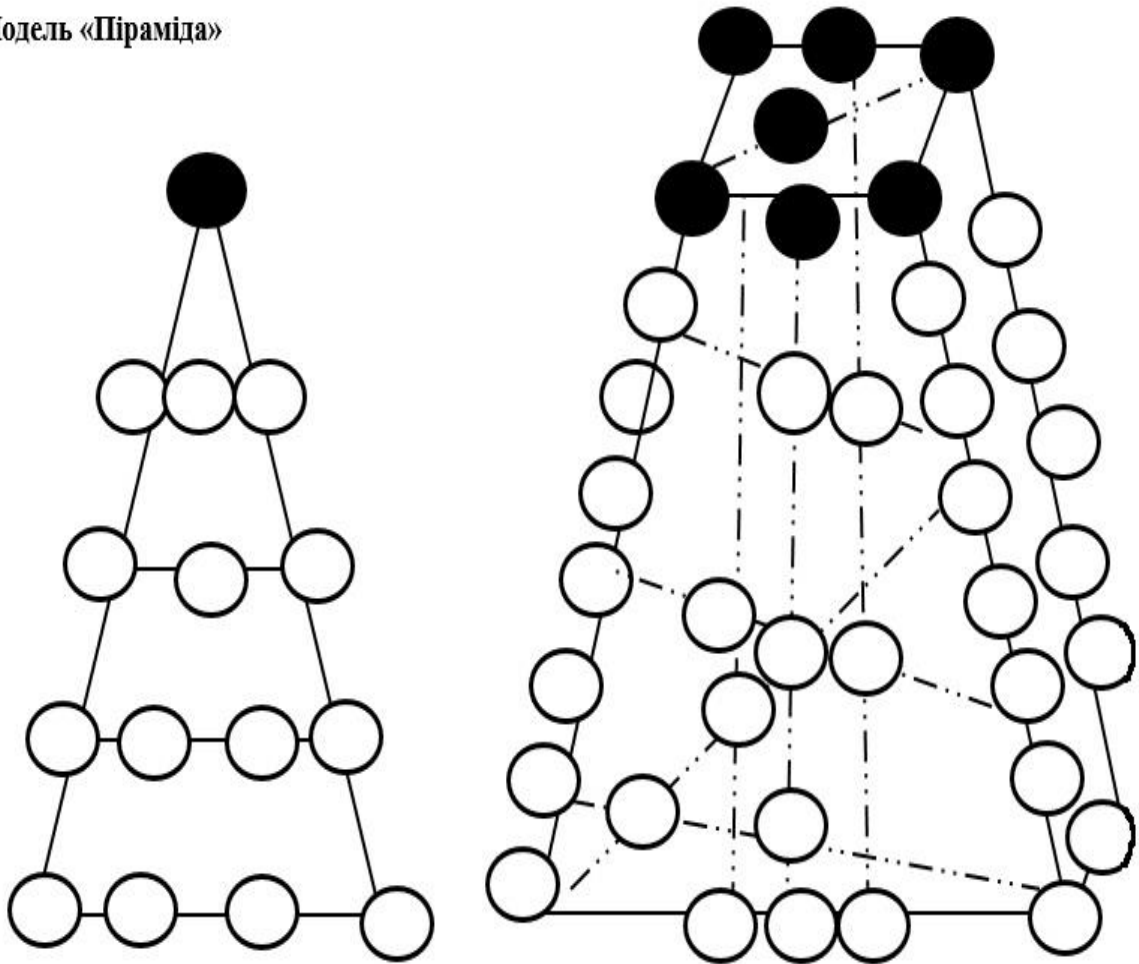


2. Модель «Сонячний годинник»

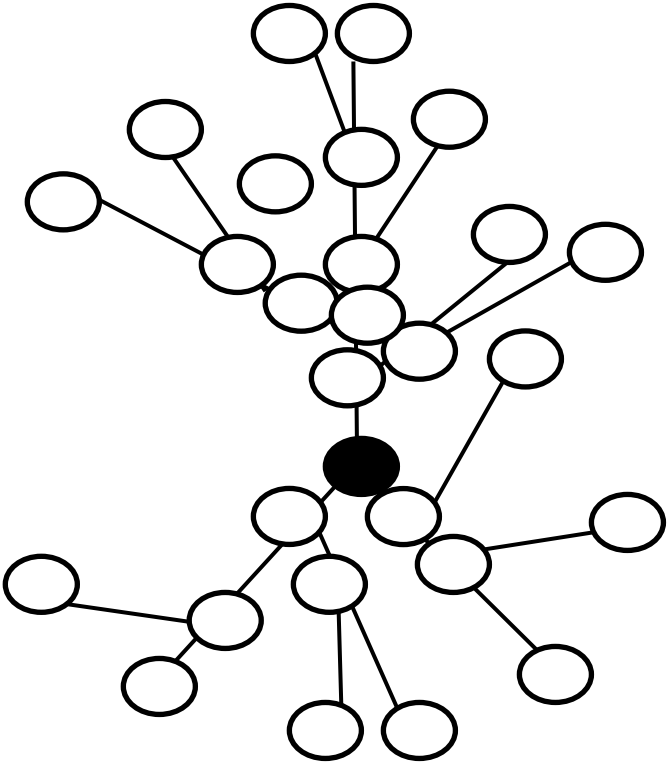


3. Модель «Піраміда»

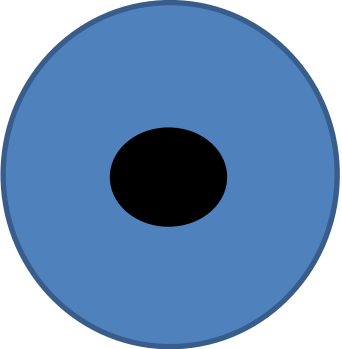
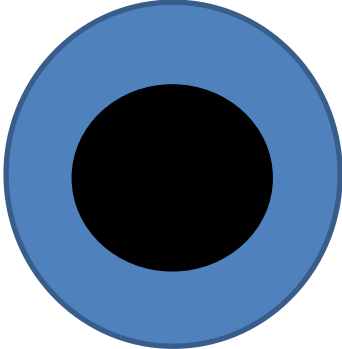
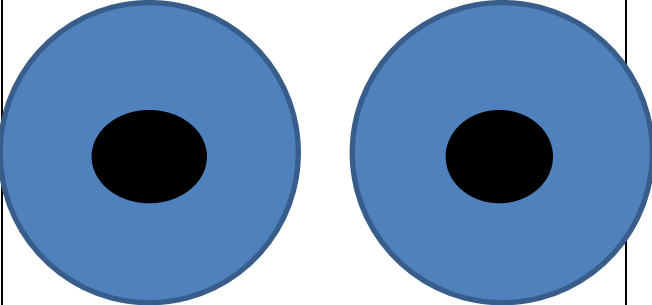
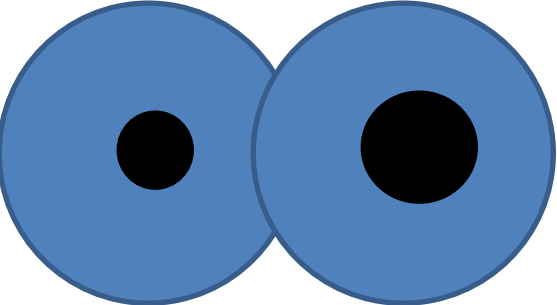
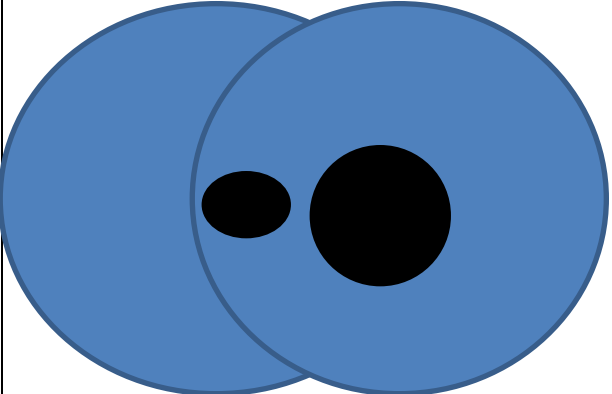
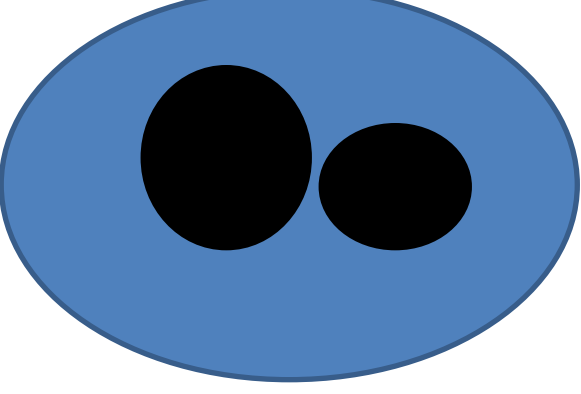
3. Модель «Піраміда»

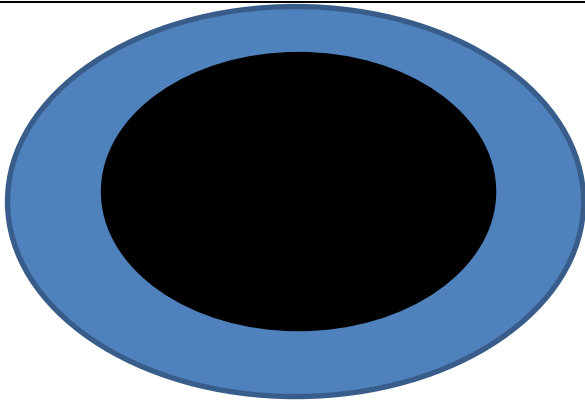


4. Модель «Асоціативний кущ»

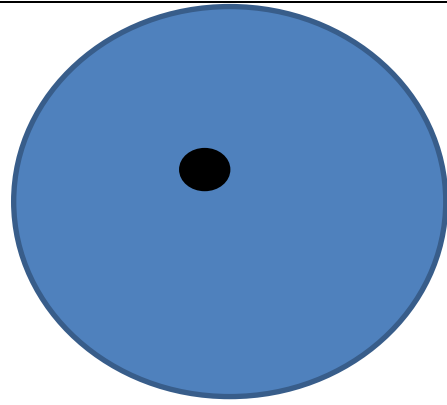


Конфігурації семантичних полів слів

<i>Функціональні структуровані семантичні поля</i>	
 <p>Ядро менше за периферію та чітко виражене</p>	 <p>Ядро та периферія мають однакову величину, однак чітко розмежовані</p>
 <p>Чітко розмежовані поля з подібними, але не однаковими словами-стимулами</p>	 <p>Автономні семантичні поля з частковим перекриттям периферій</p>
<i>Дисгармонійні, неструктуровані семантичні поля</i>	
 <p>Автономні семантичні поля з не розмежованою периферією</p>	 <p>Автономні семантичні поля зі спільною периферією</p>



Непропорційно велике семантичне
ядро та невелика периферія



Непропорційно велика периферія
семантичного поля з нечітко
вираженим ядром

Зразки усних відповідей учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів слів

<p>Уяви зоряне небо та опиши об'єкти, що пригадалися</p>	<p>- «На небі завжди існує багато зірок. Вони яскраві і миготять, а іноді нерухомі і тьмяні. Якщо передувати далеко від планети то зірки будуть яскравими, а якщо близько то затьмаряться. Планети нашої сонячної системи можна спостерігати у вигляді різнокольорових дисків» (Катя В. 7кл);</p> <p>- «Як тільки починає сідати сонце на горизонті з'являється місяць, і лише потім зірки нашої галактики. Вона називається Чумацького шляху. Більшість зірок входять у сузір'я, назви яким дали древні люди, вони уявляли їх тваринами, птахами і героями. Я також на небі можу побачити малу і велику ведмедицю, орла, лебедя, давньогрецького Оріона та сузір'я Плеяд» (Саша Г. 6кл);</p> <p>- «Я уявляю багато багато зірок. Вони по всьому небу. Іноді вони зникають і знову з'являються. Там є великі зірки і дуже маленькі. Ще вони можуть світитися різнокольорово: одні світяться червоним світлом інші блакитним, є ще жовті і помаранчеві. Я уявлю як пролітає комета чи метеорит. Я ніби чую вона летить і чую свист бо вона дуже швидка Краще дивитися на небо через телескоп» (Валентин Б. 7кл)</p>
<p>Назви зображені предмети та придумай їм спільну назву</p>	<p>- «Це пояс астероїдів, пролітаюча комета, багато зірок, планети великі і не дуже. Думаю все це космічні тіла» (Катя В. 7кл);</p> <p>- « На малюнку намальовані планети дві, велика і мала комета, якісь супутники чи просто пролітаючі астероїди, а там де все чорне може бути чорна діра. Це можна назвати космічними об'єктами» (Саша Г. 6кл);</p> <p>- «Я не знаю як називається все, але це точно комета, червона планета може бути Венера, ну якщо вона з нашої сонячної системи, ще є уламки якихось об'єктів, якщо вони наблизяться до планети то можуть впасти як метеорити. Ми називаємо все тіла космічні» (Валентин Б. 7кл)</p>
<p>Знайди серед запропонованих слів ті, що якимось чином пов'язані з словом Земля</p>	<p>- «Зелений, ядро, повітря, вода, полюс, супутник, планета» (Катя В. 7кл);</p> <p>- «Якщо би ми описували планету то вибрали б слова: зелений, жаркий, льодовитий, людський. Коли ми говоримо з чого вона будується то це поля, ядро, вода, повітря. А можна вибрати слова про те що буде навколо планети: супутник, планета, просторовий, пульсувати» (Саша Г. 6кл);</p> <p>- «Ядро, супутник, планета, вода, повітря, полюс, зелений, просторовий, пульсуючий» (Валентин Б. 7кл)</p>

Зразки письмових відповідей учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів слів

<p>Уяви зоряне небо та опиши об'єкти, що пригадалися</p>	<p>- «На небі, якщо немає хмар, можна побачити багато зірок. Одні яскраві і миготять, інші нерухомі і тьмяні. Бувають дуже маленькі, ледь помітні бо знаходяться від нас далеко. А ось планети нашої сонячної системи можна спостерігати у вигляді різнокольорових дисків» (Катя В. 7кл);</p> <p>- «Як тільки починає сідати сонце на горизонті з'являється місяць, і лише потім зірки чумацького шляху, бо він найближчий до нас. Більшість зірок зібрані у сузір'я, назви яким дали древні люди, вони уявляли їх тваринами, птахами чи казковими героями. Я також на небі можу побачити мале і велику ведмедицю, орла, лебедя, давньогрецького Оріона та сузір'я Плеяд» (Саша Г. 6кл);</p> <p>- « Я уявляю дуже багато зірок. Вони вкривають все небо. Іноді вони зникають і знову з'являються. Там є великі зірки і майже непомітні. Одні світяться червоним світлом інші блакитним, а ще є жовті і помаранчеві. Іноді видно як пролітає комета чи метеорит. Я ніби чую свистячий, розриваючий Всесвіт звук давно подорожуючих у просторі кам'яних брил. Краще видно зорі через телескоп» (Валентин Б. 7кл)</p>
<p>Назви зображені предмети та придумай їм спільну назву</p>	<p>- «Пояс астероїдів, комета, зірки, планети великі і менші. Все це космічні тіла» (Катя В. 7кл);</p> <p>- «Дві планети, велика і мала комета, якісь супутники чи просто пролітаючі астероїди. Це можна назвати космічними об'єктами» (Саша Г. 6кл);</p> <p>- « Комета, червона Венера, багато уламків, які можуть впасти на Землю метеоритним дощем. Ми називаємо все тіла космічні» (Валентин Б. 7кл)</p>
<p>Знайди серед запропонованих слів ті, що якимось чином пов'язані з словом Земля</p>	<p>- «Зелений, ядро, повітря, вода, полюс, супутник, планета» (Катя В. 7кл);</p> <p>- «Якщо би ми описували планету то вибрали б слова: зелений, жаркий, льодовитий, людський. Коли ми говоримо з чого вона будується то це поля, ядро, вода, повітря. А можна вибрати слова про те що буде навколо планети: супутник, планета, просторовий, пульсувати» (Саша Г. 6кл);</p> <p>- «Ядро, супутник, планета, вода, повітря, полюс, зелений, просторовий, пульсуючий» (Валентин Б. 7кл)</p>

Зразки семантичних полів учнів з високим рівнем розвитку семантичних полів на матеріалі керованих асоціацій

Ядро	Периферія семантичного поля
Сузір'я – планета, простір, коло, центр, летіти, крутити, вісь, супутник, сусіди, сонце,	- «Велика, зелена, газовий, твердий, гарячий, розпечений, рух, орбіта, швидко, далеко, нахилитися, впасти, поряд, схожий, не сам, великий, життя, розвивати, будувати, придумувати, допомагати»(Катя В. 7кл);
Сузір'я – комета, зорі, далеко	«Багато планет, швидко, летіти, багато років, дати світло, тепло, бути разом» (Валентин Б. 7кл)

Зразки семантичних полів учнів першої групи на матеріалі вільних асоціацій

Ядро	Периферія семантичного поля
Планета – Земля, зелена, жити, повітря, вода, тепло, холодно, заселена, привітна, захищати, рости	Ядро, тверда поверхня, трава, дерева, кущі, тварини, птахи, кисень, море, океан, шуміти, пливти, сніг, дощ, буря, гроза, любити, самотній, береги
Планета – наша, дім, мама, гратися, сонце, тепло,	Моя, жити, Україна, турбуватися, гріти, небезпечно, північ-холод (Валентин Б 7кл)

Зразки побудови асоціативних рядів з середнім рівнем розвитку семантичних полів, гармонійним семантичним типом

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини	Час виконання
Надя В., 5 кл.	Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово зорепад? Побудуй асоціативний ряд.	Зорепад - небо – ніч – безхмарне – далеко – сонце – руйнування – смерть – метеорити – уламки – падіння - Земля	4 –хв
	Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово зорепад? Спробуй використати у побудованій тобою послідовності такі слова: зоря, згасання, космічний простір, небесне тіло	Зорепад – дощ уламків – космічний простір – небесне тіло - зоря – руйнувалися – згасати – летіти – світитися – колись - умирати	9-хв
Наташа Д., 6 кл	Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово комета? Побудуй асоціативний ряд.	Комета – летіти – стрічатися – велика – кам'яна – швидко – гаряча – хвіст – космос – атмосфера – чекати - апокаліпсис	3 – хв
	Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово комета? Спробуй використати у побудованій тобою послідовності такі слова: тіло, хвіст, летіти, навколо, орбіта, наближатися, падати.	Комета – розжарене тіло - довгий хвіст, летіти швидко, орбіта, змінювати, переміщувати, наближати, літати навколо, сила тяжіння, падати	7 –хв

Відтворення інформації поданої з сенсорним підкріпленням та без нього учнями з середнім рівнем розвитку семантичних полів гармонійним семантичним типом

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Катя В., 5 кл.	Подивись уривок наукового фільму «Життя коралового рифу». Використавши фото, запиши у зошит те, що тобі найбільше запам'яталося.	Коралові рифи формуються багато тисячоліть, а зруйнуватися людиною можуть за кілька годин. Це дуже складна екосистема, що включає у себе бактерії та найпростіші організми. Вони допомагають коралам перетравлювати поживні речовини, полювати на планктон та мілких рачків. Бактерії також беруть участь у виробленні отрути у таких коралів як анемона жовта та кропивниця. Ця отрута захищає не тільки корали, а і тих істот, для

		яких корал став домом. Це риби-клоуни та смугасті фрегати. Коралові рифи також захищають берег від сильних штормів та очищаючи воду, роблять її прозорою і чистою.
Юлія С., 5 кл.	Прочитай у підручнику уривок з розповіді про пригоди мандрівника на кораловому рифі. Запиши у зошит ті події, що тобі запам'яталися не користуючись першоджерелом	Кораловий риф складається з великої кількості різних коралів. Вони різнокольорові, можуть мати прямі та вигнуті форми. Кораловий риф часто заселяють амніонита , трубчасті корали та інші. У них є отрута. У зарослях коралів живуть рибки, які не бояться отрути, вони ховаються там від ворогів, войовничих риб та сильних штормів.

Зразки виконання учнями з середнім рівнем розвитку семантичних полів слів гармонійним семантичним типом завдань на пояснення значення слів

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Василь Д., бкл.	Поясни значення слова «землеустрій»	Це коли на нашій землі щось будується. Ну що це може бути? Тато будує для нас будинок чи хтось великий завод. Напевно для цього треба дозвіл
Валентина Б., 6 кл.	Поясни значення слова «землеустрій»	Це коли відновлюють якусь частину землі. Ну ту, що була забруднена чи там щось стояло непотрібне і після цього її знову можна використовувати
Марія В., 6 кл.	Поясни значення слова «землеустрій»	Не знаю точно. Думаю що це коли кажуть з чого складається наша земля, як і коли вона створилася

Структура ядер та периферії семантичних полів в усних та письмових роботах учнів з середнім рівнем розвитку семантичних полів гармонійним семантичним типом на першому етапі корекції

Ім'я дитини	Ядро семантичного поля	Периферія семантичного поля
Василь Д., бкл.	Собака – друг, вірний, бігти, гавкати, служити, сторож, захистити, пухнатий, милий, великий, шерсть, плавати	Вуха, нюх, чорний, рижий, злий, кусати, страх, боляче, довіра, прикордонник, солдат, наркотики, грабіжник, сліпий, лабрадор, лизати, тікати, пушистий, плавати
Дмитро І., 7 кл.	Кровообіг – кров, судини, вени, капати, текти, червоний, вода, дихати, вузький, вмирати	Рухатися, швидко, розтікати, втрачати, набирати, отруйна, багато, висихати, солоне, людина, тварини, комахи, риби, зупинятися.

Структура ядер та периферії семантичних полів в усних та письмових роботах учнів з середнім рівнем розвитку семантичних полів гармонійним семантичним типом на другому етапі корекції

Ім'я дитини	Ядро семантичного поля	Периферія семантичного поля
Василь Д., 6 кл.	Собака – тварина, вовк, людина, друг, вірний, розумний, привітання, охоронець	бігти, гавкати, захистити, пухнатий, милий, великий, шерсть, вухо, нюх, чорний, рижий, злий, кусати, страх, боляче, довіра, прикордонник, солдат, наркотики, грабіжник, сліпий, лабрадор, лизати, тікати, пушистий, плавати
Дмитро І., 7 кл.	Кровообіг – рідина, кров, судини, серце, текти, червоний, незамінне, життєво необхідний	Життя, рухатися, швидко, розтікатися, втрачати, набирати, багато, висихати, солоне, зупинятися, червоніти, переливання, заміна, порятунок, групи, різні

Зразки побудови асоціативних рядів учнями з середнім рівнем розвитку семантичних полів слів дисгармонійним мнестичним типом

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Максим В., 5 кл.	Побудуй речення використавши слова: метеорит, космічний, атмосфера, катастрофічний	Метеорит прилетів з космоса, він космічний. Атмосфера, це те що є у нашої планети, а за метерит я не знаю. Якщо метеорит прилетить до нас та буде катастрофа.
	Роздивись малюнок «Метеоритний дощ» та опиши його.	- На картинці з неба падають метеорити. Вони такі яскраві, і напевно дуже гарячі. Там де метеорит падає у воду видно як піднімається пара значить він гарячий. - Як ти думаєш, звідкіля прилетіли метеорити? - Ну, з гори. - Я що знаходиться у горі? - Ну там небо, а потім інші планети. - То метеорити прилетіли з інших планет? - Я не знаю. Я не бачив.
Василь М., 5 кл.	Побудуй речення використавши слова: метеорит, космічний, атмосфера, катастрофічний	Коли космічний метеорит попаде у нашу атмосферу то буде катастрофа
	Роздивись малюнок «Метеоритний дощ» та опиши його.	- Тут багато метеоритів. Є великі і маленькі. Вони падають у море і людей немає значить катастрофи не буде. - Катастрофа, це тоді коли страждають тільки люди? - Да, а там людей немає. - А хто живе у морі? - Ну риби там різні, ще дельфіни, але на картинці їх нема.

Зразки виконання завдань учнями групи з середнім рівнем розвитку семантичних полів слів дисгармонійним мнестичним типом самостійно та у групі однолітків

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Максим В., Данііл П, Марія А, Серафім Б.. бкл.	Подивіться епізод наукового фільму «Подорож до центру Землі» та випишіть у рядочок слова, що запам'яталися вам	Серафім: - гора, стара і та що може ще утворитися Марія: - кора, вона рухається бо не ціла,а має частинки Серафім: - ще люди шукають нафту та газ і якісь метали Максим: - щоб пробити твердий камінь треба спеціальну машину Данііл: - да бур Маша: якщо велика дірка чи глибока то може бути вулкан Маша: з вулкана тече магма (гора, кора, метал, нафта, газ, камінь, бур, вулкан, магма)
		Тверда оболонка, осад, цінні метали, порода, буріння, ядро, розжарене, магма, рухається догори і в середину

Марія А, 6 кл.	Літосфера, плити, спресована порода, тверда, може ламатися, гори ростуть, добування металів, алмазів, нафта, газ, ядро Землі, дуже жарко, різкий метал, може бути вулкан, магма вийде на поверхню
-------------------	---

**Зразки виконання завдань на актуалізацію слів різних частин мови
учнями з середнім рівнем розвитку семантичних полів слів
дисгармонійним мнестичним типом**

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Віка 7кл..	Запишіть слова, що спадають вам на думку, коли ви чуєте слово <i>супутник</i>	Супутник – Місяць – <i>планета</i> – <i>рядом</i> – літати – близько - <i>телефон</i> – <i>телевізор</i> -
Василь М., 5 кл.	Запишіть слова, що спадають вам на думку, коли ви чуєте слово <i>вчинок</i>	Вчинок – поганий – хороший – обманути – битися – <i>обіжати</i> – <i>наказання</i> – подякувати – дарувати – не правильно – колись

**Зразки виконання учнями з середнім рівнем розвитку
семантичних полів слів дисгармонійним мнестичним типом завдань на
пояснення значення слів**

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Дарина К., 6кл.	Поясни значення слова : горизонт	Це те що знаходиться далеко.
Вадим О, 5кл.	Поясни значення слова : хибний	Я не знаю таке слово. Думаю що воно означає рівний чи не рівний, чи не справжній.
Марія П., 6 кл.	Поясни значення слова : горизонт	Це якщо дивитися то далі нічого нема, а може бути гора за якою не видно.

**Зразки виконання учнями з середнім рівнем розвитку
семантичних полів слів дисгармонійним мнестичним типом завдань на
розширення ядра та периферії семантичних полів**

Ім'я дитини	Інструкція до завдання	Відповідь дитини
Дарина К., 6кл.	Роздивіться концентричні кола, зображені у ваших зошитах. Вони поділені на однакові ячейки. У деяких вже записані слова, а інші залишилися порожніми. Подумайте та постарайтеся записати якомога більше слів і вільних ячейках (комірки)	Материк: ядро – земля, суша, шість, клімат, розміщення..... (Африка, Америка); периферія – ріка, гора, плато, рівнина, пустеля, джунглі, болото, окремий, сусіди, жарко, холодний, північ, південь, захід..... (тварини, люди, сніг, лід, схід)

**Зразки використання різних типів семантичних зв'язків учнями з
середнім рівнем розвитку семантичних полів слів дисгармонійним
мнестичним типом**

Тип зв'язку	Ім'я дитини	Відповіді дітей
парадигматичний	Вадим М., 6кл	- Ми з друзями допомагали бабусі ходити через дорогу.

		- Я швидко ходжу у фудбольному полі.
	Саша Л., 5 кл.	- На Африці живуть жирафи і бегемоти. - Якщо мої друзі мені допомогли то завдання ми виконали всіма разом
синтагматичний	Вадим М., бкл	- Великі круїзні кораблі їздять по Чорному морю. - Спочатку на небі проявилася блискавка, а вже потім розкотився гром.
	Саша Л., 5 кл.	- Весна не прийшла а влетіла у наше місто - Мені дуже сподобався велосипед, який я подарував мому другові
епідигматичний	Вадим М., бкл	- Моя мама і сестра жінки, бо їх волосся довге, а моє коротке тому що я чоловік. А мого друга Марини волосся також коротке
	Саша Л., 5 кл.	- Усі птахи в'ють гнізда та виводять пташенят, тільки шпаки не вміють цього робити, тому ми їм майструємо шпаківні

Зразки побудови асоціативних рядів учнями з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів дисгармонійний номінативний тип

Інструкція до завдання	Ім'я дитини	Відповідь дитини
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «сім'я»	Назар П., 5 кл	Сім'я – мама – Вова – бабуся – квартира – телевізор – дача
	Андрій Ц., 5кл	Сім'я – вечеряти – гратися – читати казку – подорожувати
	Тимофій Л., 5кл	Сім'я – рідні – веселі – гратися – люблять – смачно
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Великдень»	Василь В., 7 кл	Великдень – свято – церква – паска – співати – крашанка
	Дмитро К., 6кл	Великдень – святкувати – йти до церкви – святити паску – розмальовувати - прикрашати – йти до бабусі
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Солдат»	Марина Л., 6кл	Солдат – це той хто воює - він такий великий - це мій брат
	Саша Н., 7кл	Солдат – це такий, це його професія – він старший за мене – я більше не знаю

Зразки побудови асоціативних рядів учнями з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів дисгармонійний номінативний тип

Інструкція до завдання	Ім'я дитини	Відповідь дитини
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «сім'я»	Назар П., 5 кл	Сім'я – мама – Вова – бабуся – квартира – телевізор – дача
	Андрій Ц., 5кл	Сім'я – вечеряти – гратися – читати казку – подорожувати
	Тимофій Л., 5кл	Сім'я – рідні – веселі – гратися – люблять – смачно
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Великдень»	Василь В., 7 кл	Великдень – свято – церква – паска – співати – крашанка
	Дмитро К., 6кл	Великдень – святкувати – йти до церкви – святити паску – розмальовувати - прикрашати – йти до бабусі
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Солдат»	Марина Л., 6кл	Солдат – це той хто воює - він такий великий - це мій брат
	Саша Н., 7кл	Солдат – це такий, це його професія – він старший за мене – я більше не знаю

Зразки побудови асоціативних рядів учнями з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів дисгармонійний номінативний тип на завершальному етапі корекційної роботи

Інструкція до завдання	Ім'я дитини	Відповідь дитини
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Сіма»	Назар П., 5 кл	Сім'я – люблю - мама – Вова – бабуся – добрі – веселі – гратися – відпочивати
	Андрій Ц., 5 кл	Сім'я – родина - вечеряти – гратися – подорожувати - веселитися – допомагати – мої – любимі
	Тимофій Л., 5 кл	Сім'я – рідні – сестра – гратися – люблять – захищаю – тато – сміливий - малий - Сергійко
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Великдень»	Василь В., 7 кл	Великдень – свято – посвятити – паска – церква – веселитися – подарувати
	Дмитро К., 6 кл	Великдень – святкувати – церква – священник – крашанка - розмальовувати – прикрашати – бабуся – паска
Які слова спадають тобі на думку, коли ти чуєш слово «Солдат»	Марина Л., 6 кл	Солдат – військовий – дорослий - професія - цей брат
	Саша Н., 7 кл	Солдат – це його професія – я хочу бути – він воює

Зразки виконання завдань учнями з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів дисгармонійний номінативний тип

в усному та письмовому виді (вигляді)

Інструкція до завдання	Ім'я дитини	Відповідь дитини
Ми прослухали невеличкі розповідь про пригоди перелітних пташок. Згадайте іменники, що найчастіше використовувались у цій розповіді. А тепер запишіть їх у свої зошити	Наталія С., 6 кл	Усна відповідь: – сонце – горизонт – втомилися - буря – океан – штормить - цунами – велетні хвилі – холодний – дельфіни - сонар – нагодувати – приземлилися
		Письмова: - сонце – шторм – холодний – темний - голод – дельфіни – риба - впіймати – врятували – летіти

Зразки побудови ядер та периферії учнями з низьким рівнем сформованості семантичних полів слів дисгармонійний номінативний тип

Інструкція до завдання	Ім'я дитини	Відповідь дитини
Роздивіться діаграму. У її центрі записане слово «корабель». Поруч зображене невелике коло,	Саша Д., 6 кл	Ядро: Корабель – мачта – вітрила – лодка - плавати – море – солена - далеко – моряки – вантажний – порт

Результати порівняльного аналізу виконання завдань діагностичної методики учнями контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Таблиця 3.2.9

Порівняльний аналіз рівня сформованості семантичних полів слів в учнів з ТПМ ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (R_{EG}) формувального експерименту

Рівень сформованості семантичних полів	ЕГ			КГ		
	До формування експ-ту (V_{EG})	Різниця	Після формування експ-ту (R_{EG})	До формування експ-ту (V_{KG})	Різниця	Після формування експ-ту (R_{KG})
	К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq R_{KG}$	К-ть учнів у %
Високий	0,5	> 10,9	11,4	0,5	> 2,9	3,4
Середній	19,3	> 17,1	36,4	19,3	> 2,9	17,2
Низький	24,7	< 8,2	32,9	24,7	> 7,9	32,6
Дуже низький	55,5	< 36,2	19,3	55,5	< 7,7	47,8

**Порівняльний аналіз рівня сформованості іменників в учнів
середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG})
формульовального експерименту при різних структурних типах порушення
семантичних полів слів (у %)**

(Порівняльний аналіз використання іменників в семантичних полях слів учнів з
ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG}) формульовального експерименту при різних
структурних типах порушення (у %))

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компо- нентний склад семан- тичних полів слів	Іменники					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V_{EG})	Різни- ця	Після формув. експ-ту (R_{EG})	До формув. експ-ту (V_{KG})	Різни- ця	Після формув. експ-ту (R_{KG})
		К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq$ $\leq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq$ $\leq R_{KG}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом	24,2	< 2	22,2	24,2	=	24,2
	ядра	8,1	=	8,1	8,1	< 0,1	8
	периферії	16,1	< 2	14,1	16,1	< 0,3	15,8
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом	20	> 2	22	20	> 1	21
	ядра	6,1	> 0,3	6,4	6,1	=	6,1
	периферії	13,9	> 1,8	15,6	15,9	< 1	14,9
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом	21	> 1	22	21	=	21
	ядра	8,6	< 2,2	6,4	8,6	> 0,4	9
	периферії	12,4	> 3,5	15,6	12,4	> 0,4	12
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом	39	< 5	34	39	< 1	38
	ядра	25,1	< 6,8	18,3	25,1	< 0,2	24,3
	периферії	13,9	> 1,8	15,7	13,9		13,7
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом	18	> 2	20	18	=	18
	ядра	13,7	< 0,6	13,1	13,7	=	13,7
	периферії	4,3	> 2,7	6,9	4,3	=	4,3
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом	12	> 4	16	12	> 1	13
	ядра	9	> 3,7	12,7	9	> 1,7	10,7
	периферії	3	> 1,1	3,3	3	< 0,7	2,3
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом	15	> 7	22	15	> 1	16
	ядра	8,7	> 4,2	12,9	8,7	> 0,3	9
	периферії	6,3	> 3,2	9,1	6,3	> 0,7	7
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом	21	> 1	22	21	=	21
	ядра	18,8	< 5,9	12,9	18,8	< 2,2	16
	периферії	2,2	> 7,1	9,1	2,2	> 2,8	5

**Порівняльний аналіз рівня сформованості дієслів в учнів
середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG})
формуваального експерименту при різних структурних типах порушення
семантичних полів слів (у %)**

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компо- нентний склад семан- тичних полів слів	Дієслова					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V_{EG})	Різни- ця	Після формув. експ-ту (R_{EG})	До формув. експ-ту (V_{KG})	Різни- ця	Після формув. експ-ту (R_{KG})
		К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq$ $\leq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq$ $\leq R_{KG}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	21	> 2	23	21	=	21
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	19	> 3	22	19	> 1	20
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	25	< 1	24	25	> 1	26
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	15	> 3	18	15	> 1	16
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	36	> 4	32	36	< 1	35
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	21	> 1	20	21	=	21
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	15	> 3	18	15	> 1	16
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	27	< 5	22	27	< 1	26

Порівняльний аналіз рівня сформованості прикметників в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до ($V_{ЕГ}$) і після ($V_{ЕГ}$) формувального експерименту при різних структурних типах порушення семантичних полів слів (у %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів слів	Прикметники					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту ($V_{ЕГ}$)	Різниця	Після формув. експ-ту ($R_{ЕГ}$)	До формув. експ-ту ($V_{КГ}$)	Різниця	Після формув. експ-ту ($R_{КГ}$)
		К-ть учнів у %	$V_{ЕГ} \geq R_{ЕГ}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{КГ} \geq R_{КГ}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	26	> 4	22	26	< 1	25
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	2	> 1	23	22	< 3	19
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	18	> 2	20	18	< 1	17
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	16	> 1	17	16	=	16
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	14	> 4	18	14	< 1	15
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	40	< 8	32	40	< 2	38
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	17	> 7	10	17	< 2	15
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	22	> 1	23	22	< 1	21

Порівняльний аналіз рівня сформованості прислівників в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG}) формувального експерименту при різних структурних типах порушення семантичних полів слів (y %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів слів	Прислівники					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V_{EG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{EG})	До формув. експ-ту (V_{KG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{KG})
		К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq R_{KG}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	7	> 1	8	7	> 1	6
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	5	=	5	5	> 1	6
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	10	< 1	9	10	=	10
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	6	> 1	7	6	=	6
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	7	> 1	8	7	=	7
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	5	> 3	8	5	> 1	6
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	5	> 2	7	5	=	5
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	2	> 2	4	2	> 1	3

Порівняльний аналіз рівня сформованості займенників в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG}) формувального експерименту при різних структурних типах порушення семантичних полів слів (у %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів слів	Займенники					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V_{EG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{EG})	До формув. експ-ту (V_{KG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{KG})
		К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq R_{KG}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	7	> 1	8	7	=	7
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	8	> 2	6	8	> 1	7
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	10	> 1	9	10	> 1	11
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	11	> 1	10	11	=	11
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	10	> 2	8	10	> 1	9
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	19	> 9	10	19	> 5	17
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	9	> 1	10	9	=	9
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	12	> 3	9	12	> 2	10

Порівняльний аналіз рівня сформованості числівників в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG}) формувального експерименту при різних структурних типах порушення семантичних полів слів (у %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів слів	Числівники					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V_{EG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{EG})	До формув. експ-ту (V_{KG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{KG})
		К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq R_{KG}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	6	> 2	8	6	=	6
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	8	< 1	7	8	> 1	9
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	7	=	7	7	=	7
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	4	> 1	3	4	=	4
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	7	=	7	7	> 1	6
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	2	> 3	5	2	< 1	3
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	15	> 5	10	15	> 4	11
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	5	> 3	8	5	< 1	6

Порівняльний аналіз рівня сформованості похідних частин мови в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{ЕГ}) і після (V_{ЕГ}) формувального експерименту при різних структурних типах порушення семантичних полів слів (у %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів слів	Похідні частини мови					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V _{ЕГ})	Різниця	Після формув. експ-ту (R _{ЕГ})	До формув. експ-ту (V _{КГ})	Різниця	Після формув. експ-ту (R _{КГ})
		К-ть учнів у %	$V_{ЕГ} \geq R_{ЕГ}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{КГ} \geq R_{КГ}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	4	> 1	5	4	=	4
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	2	> 1	3	2	=	2
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	2	=	2	2	> 2	4
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	-	> 1	1	-	=	-
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	-	=	-	-	=	-
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	-	> 2	2	-	> 1	1
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	-	> 1	1	-	=	-
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	-	> 1	1	-	=	-

Порівняльний аналіз рівня сформованості службових частин мови в учнів середнього шкільного віку з ТПМ в ЕГ та КГ до (V_{EG}) і після (V_{EG}) формувального експерименту при різних структурних типах порушення семантичних полів слів (у %)

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Компонентний склад семантичних полів слів	Службові частини мови					
		ЕГ			КГ		
		До формув. експ-ту (V_{EG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{EG})	До формув. експ-ту (V_{KG})	Різниця	Після формув. експ-ту (R_{KG})
		К-ть учнів у %	$V_{EG} \geq R_{EG}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{KG} \geq R_{KG}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	загалом ядра периферії	5	=	5	5	> 1	6
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	6	< 2	4	6	< 1	5
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	загалом ядра периферії	9	=	9	9	< 1	8
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	загалом ядра периферії	9	< 8	1	9	< 5	3
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	загалом ядра периферії	8	< 1	7	8	< 2	6
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	загалом ядра периферії	11	< 3	8	11	< 1	10
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	загалом ядра периферії	12	< 3	9	12	< 2	10
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	загалом ядра периферії	11	< 3	8	11	< 1	10

Порівняльний аналіз загального обсягу словника в учнів з ТПМ в КГ та ЕГ при різних структурних типах порушення семантичних полів слів

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Обсяг словника	ЕГ			КГ		
		До формув . експ-ту (V _{ЕГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{ЕГ})	До формув . експ-ту (V _{КГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{КГ})
		К-ть учнів у %	V _{ЕГ} ≥ ≤R _{ЕГ}	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	V _{КГ} ≥ ≤R _{КГ}	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	широкий середній	16,4 0,5	>13,5 > 8,7	29,9 9,2	16,4 0,5	> 1,2 > 0,2	17,6 0,7
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	середній вузький	4,5 1,2	> 1,2 < 0,3	5,7 0,9	4,5 1,2	> 0,3 < 0,1	4,7 1,1
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	широкий середній вузький	3,8 4,4 0,2	> 1,1 < 3,2 < 0,2	4,7 1,2 -	3,8 4,4 0,2	> 0,3 > 0,8 =	4,1 5,2 0,2
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	середній вузький дуже вузький	1,9 4,7 -	> 0,9 < 3,3 > 2,6	2,8 1,4 2,6	1,9 4,7	> 0,1 < 0,8	2,0 3,9
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	середній вузький дуже вузький	1,5 4,4 0,2	> 0,9 < 0,5 > 4,5	2,4 3,9 4,7	1,5 4,4 0,2	> 0,7 < 0,2 > 0,9	2,2 4,2 1,1
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	середній вузький дуже вузький	0,2 3,8 3,8	> 0,2 > 1,8 <	- 5,9 1,5	0,2 3,8 3,8	> 0,2 > 0,2 < 0,3	0,4 4,0 3,5
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	вузький дуже вузький	5,8 7,8	> 0,1 < 6,3	5,9 1,5	5,8 7,8	< 0,2 > 1,3	5,6 9,1
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	вузький дуже вузький	6,8 27,2	> 4,6 < 18, 2	11,2 8,4	6,8 27,2	< 0,9 < 4,3	5,9 22,9

Порівняльний аналіз величини ядер та периферій семантичних полів слів в учнів з ТПМ в КГ та ЕГ при різних структурних типах порушення

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Обсяг ядер та периферій семантичних полів слів	ЕГ			КГ		
		До формув . експ-ту (V _{ЕГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{ЕГ})	До формув . експ-ту (V _{КГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{КГ})
		К-ть учнів у %	V _{ЕГ} ≥ ≤R _{ЕГ}	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	V _{КГ} ≥ ≤R _{КГ}	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	20%~80%	16,9	< 18, 2<	33,8	16,9	> 1,1	18
	30%~70%	1,9	1,9		1,9	< 0,7	1,2
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	20%~80%		> 15,6	15,6		< 1,8	1,8
	30%~70%	7,8	< 3	4,8	7,8	< 2,4	9,4
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	20%~80%		> 4,8	4,8		=	
	30%~70%	6,6	< 4,5	2,1	6,6		6,6
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	30%~70%		> 1,9	1,9		> 1	9,4
	35%~65%	8,4	< 2,3	6,1	8,4	< 1	1,7
	45%~55%	2,7	< 1,7	1	2,7		
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	30%~70%		> 4,2	4,2		> 1,9	3,8
	35%~65%	1,9	> 9,3	11,2	1,9	< 2,1	11,5
	45%~55%	13,6	< 10,6	2,8	13,6		
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	35%~65%		> 2,9	2,9		=	
	45%~55%	6,1	=	6,1	6,1		6,1
	60%~40%	2,3	< 2,3				
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	35%~65%		> 2,2	2,2		> 1,8	1,8
	45%~55%		> 11,4	11,4		< 6,6	14,5
	60%~40%	21,1	< 18,1	7	21,1		
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	45%~55%		> 9,3	9,3			
	60%~40%		> 1,9	1,9			
	65%~35%	34,5	< 24,5	10	34,5	< 7,6	26,9
	75%~25%	11,7	< 9,7	2	11,7	< 1,7	10

Порівняльний аналіз використання різних типів семантичних зв'язків у ядрах семантичних полів слів в учнів з ТПМ в КГ та ЕГ при різних структурних типах порушення

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Типи семантичних зв'язків	ЕГ			КГ		
		До формув . експ-ту (V _{ЕГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{ЕГ})	До формув . експ-ту (V _{КГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{КГ})
		К-ть учнів у %	$V_{ЕГ} \geq \leq R_{ЕГ}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{КГ} \geq \leq R_{КГ}$	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	21,9	< 2,5	19,4	21,9	< 0,9	21
		13,1	< 1,4	11,7	13,1	=	13,1
		5,1	> 4,5	9,6	5,1	> 0,8	5,9
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	13,3	> 3,5	16,8	13,3	=	13,3
		8,4	< 0,4	8	8,4	> 0,4	8
		1,0	> 3,5	4,5	1,0	> 0,4	1,4
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	11,4	> 6	17,4	11,4	< 1,4	10
		16,8	< 4,1	12,7	16,8	< 1,5	15,3
		2,9	> 1,5	4,4	2,9	> 0,1	3
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	14,0	> 5,7	19,7	14,0	> 1	15
		15,9	> 1,5	16,4	15,9	=	15,9
			> 5,5	5,5		> 0,8	0,8
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	16,9	> 4,5	21,4	16,9	> 0,4	17,3
		28,1	< 9,2	17,3	28,1	< 3,6	24,5
			> 3,9	3,9			
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	35,3	> 9,3	26,6	35,3	< 1,4	33,9
		18,8	< 0,6	19,4	18,8	=	18,8
			> 4	4			
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	12,2	> 14,2	16,4	12,2	> 0,7	12,9
		44,8	< 10,3	36,1	44,8	< 0,4	44
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	34,6	> 14,4	20,2	34,6	< 0,9	32,7
		30,9	< 12,5	18,4	30,9	< 1,9	29

Порівняльний аналіз використання різних типів семантичних зв'язків на периферіях семантичних полів слів в учнів з ТПМ в КГ та ЕГ при різних структурних типах порушення

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Типи семантичних зв'язків	ЕГ			КГ			
		До формув . експ-ту (V _{ЕГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{ЕГ})	До формув . експ-ту (V _{КГ})	Різниця	Після формув . експ-ту (R _{КГ})	
		К-ть учнів у %	$V_{ЕГ} \geq \leq R_{ЕГ}$	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	$V_{КГ} \geq \leq R_{КГ}$	К-ть учнів у %	
1. Високий рівень гармонійний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	26,9	<4,9	22	26,9	<0,9	26	
		16,1	<3,6	12,5		=		16,1
		22	>1,2	20,8		=		22
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	37,0	<6,6	30,4	37,0	<3	34	
		50,7	<8,6	42,1		<1		49,7
		11,0	>10,7	20,7		=		11
2.2. Середній рівень, дисгармонійний мнестичний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	20,6	>4,5	24,1	20,6	>0,4	21	
		29,0	<9,3	18,7		>2,8		26,2
		17,3	>5,4	22,7		<2,8		19,1
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	30,2	<10,3	21,9	30,2	<3,4	27,6	
		28,9	<1,9	27		<4,8		24,1
			>10,5	10,5				
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	26,1	<1,6	25,5	26,1	<1,1	25	
		28,9	<4,7	24,2		<2,4		26,5
			>7,7	7,7				
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстрагивний	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	26,3	<4,2	22,1	26,3	<0,9	25,4	
		19,6	>3,2	22,4		<2,5		17,1
			>5,5	5,5				
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	20,8	<1,1	19,7	20,8	=	20,8	
		22,2	>1	23,2		=		22,2
			>4,6	4,6				
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	синтагматичний парадигматичний епідигматичний	27,6	>2,5	30,1	27,6	<0,6	27	
		6,9	>2,1	9		>0,5		7,4
			>2	2				

Порівняльний аналіз використання різних типів семантичних зв'язків на периферіях семантичних полів слів в учнів з ТПМ в КГ та ЕГ при різних структурних типах порушення

Структурні типи порушення семантичних полів слів	Типи семантичних зв'язків	ЕГ		КГ	
		До формув. експ-ту (VEГ)	Після формув. експ-ту (REГ)	До формув. експ-ту (VKГ)	Після формув. експ-ту (RKГ)
		К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %	К-ть учнів у %
1. Високий рівень гармонійний тип	структуризація	+	+	+	+
	трансляція	+	+	+	+
	трансформація	+	+	+	+
	реполяризація	±	+	±	±
2.1. Середній рівень гармонійний семантичний тип	структуризація	+	+	+	+
	трансляція	+	+	+	+
	трансформація	±	+	±	±
	реполяризація	-	+	-	-
2.2. Середнім рівень, дисгармонійний мнестичний тип	структуризація	+	+	+	+
	трансляція	+	+	+	+
	трансформація	±	+	±	±
	реполяризація	±	+	±	±
3.1. Низький рівень, дисгармонійний номінативний тип	структуризація	+	+	+	+
	трансляція	±	+	±	±
	трансформація	-	+	-	-
	реполяризація	-	+	-	-
3.2. Низький рівень, дисгармонійний предикативний тип	структуризація	+	+	+	+
	трансляція	±	+	±	±
	трансформація	-	+	-	-
	реполяризація	-	±	-	-
3.3. Низький рівень, дисгармонійний ілюстративний тип	структуризація	+	+	+	+
	трансляція	±	+	±	±
	трансформація	-	±	-	-
	реполяризація	-	±	-	-
3.4. Низький рівень, дисгармонійний уособлений тип	структуризація	±	+	±	±
	трансляція	-	±	-	-
	трансформація	-	±	-	-
	реполяризація	-	±	-	-
4. Дуже низький рівень, дисгармонійний семантичний тип	структуризація	±	+	±	±
	трансляція	-	±	-	-
	трансформація	-	±	-	-
	реполяризація	-	-	-	-

де + – сформовано, ± – частково сформовано, - – не сформовано

Навчальне видання

Ткач О.М.

**ЛОГОПЕДІЯ:
формування семантичних полів слів у дітей з системними
порушеннями мовлення**

Монографія

Підписано до друку ---.---.2019 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 13,95. Тираж 300. Зам. ---

Надруковано на ПП «Аксиома».
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3 90 06, (067) 381 29 43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net, sales@aksioma.org.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1808 від 26.05.2004 р.