

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії і спеціальних методик

Кваліфікаційна робота магістра

з теми:

**«ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ІМЕННИКІВ, ЩО
ПОЗНАЧАЮТЬ ЧАСТИНУ ВІД ЦІЛОГО У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ»**

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL3-M23z

ОП Спеціальна освіта (Логопедія)

спеціальності 016 Спеціальна освіта

спеціалізації 016.01 Логопедія

Лариса МУШИНСЬКА

Керівник: **Наталія ГАВРИЛОВА**, кандидат

психологічних наук, професор кафедри логопедії та
спеціальних методик

Рецензент:

Кам'янець-Подільський, 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
 РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ІМЕННИКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	6
1.1. Нормотиповий розвиток словника іменників у дітей дошкільного віку.....	6
1.2. Розвиток словника іменників у дітей із загальним недорозвитком мовлення	15
1.3. Методи формування словника іменників у дітей	26
Висновки до першого розділу	35
 РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ІМЕННИКІВ, ЩО ПОЗНАЧАЮТЬ ЧАСТИНУ ВІД ЦІЛОГО ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОЛЕННЯ II РІВНЯ	37
2.1. Методика дослідження словника іменників, що позначають частину від 7цілого у дітей із загальним недорозвитком мовлення.....	37
2.2. Аналіз результатів дослідження	46
2.3. Особливості формування словника іменників, що позначають частину від цілого дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня.....	52
Висновки до другого розділу	60
 ВИСНОВКИ	63
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
 ДОДАТКИ	73

ВСТУП

Актуальність теми. Швидкий розвиток сфери наукових знань, сучасних технологій, та нових досліджень в галузі лінгвістики, нейролінгвістики, дошкільної логопедії вимагають, уточнення, переоцінки, переусвідомлення підходів, принципів логопедичного впливу при роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) дошкільного віку.

Дослідження науковців (О. Бєлової, С. Коноплястої, Є. Соботович, О. Ткач, Л. Трофименко та ін.) доводять, що у дітей з загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) лексична сторона мовлення формується зі значними труднощами, що відповідно впливає на можливість таких дітей до легкої комунікації, соціальної адаптації та подальшого розвитку мовлення.

Як вказують науковці (І. Мартиненко, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет та ін.) розвиток мовлення у дітей із ЗНМ є актуальною проблемою. Для логопедії та педагогіки, адже діти не завжди правильно вживають слова, не повністю розуміють їх значення, не завжди можуть чітко висловити свої думки, а це в свою чергу стає певним бар'єром для їх гармонійного розвитку. Нами обрана тема особливості формування словника іменників, що позначають частину від цілого, у дітей з ЗНМ дошкільного віку, оскільки саме цей аспект проблеми вивчений недостатньо глибоко. Розуміння особливостей розвитку словника слів, що позначають частину від цілого у дітей із ЗНМ, допоможе розробити більш ефективні методи, що активізують процес їх засвоєння. Це, в свою чергу, сприятиме покращенню мовленнєвих навичок у дошкільників із ЗНМ в цілому.

Таким чином, актуальність дослідження обумовлена важливістю розкриття особливостей мовленнєвого розвитку словника іменників у дітей із ПМР та необхідністю створення ефективних підходів логопедичного впливу, що зможе покращити рівень мовлення та комунікативні здібності таких дітей.

Мета роботи: визначення і формування загальної характеристики словника слів, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку із

ЗНМ III рівня, його відповідності вимогам програми розвитку мовлення закладу дошкільної освіти, опис методики формування такої лексики, процесу та ефективності засвоєння словника іменників, що позначають частину від цілого дітьми із загальним недорозвитком мовлення.

Завдання дослідження:

1. **Проаналізувавши** науково-теоретичні джерела визначити рівень вивченості проблеми формування словника іменників, що позначають частину від цілого.

2. Здійснивши аналіз державних документів та навчальних програм для закладів дошкільної освіти, визначити зміст та методику дослідження словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей з ЗНМ дошкільного віку.

3. Експериментально вивчити особливості формування словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей з загальним недорозвиненням мовлення, та відповідність цього словника вимогам програми дошкільного закладу.

4. Описати методику впливу на формування словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей з ЗНМ.

Об'єкт дослідження – процес формування словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Предмет дослідження – особливості формування словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Методи дослідження.

- Теоретичні: аналіз наукової літератури та результатів практичних досліджень даної теми, узагальнення та систематизація отриманої інформації.
- Емпіричні: бесіда, спостереження, експеримент.
- Статистичні – кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження.

Теоретичне значення одержаних результатів. Охарактеризовано формування словника іменників у дітей з базовим розвитком та з загальним недорозвиненням мовлення. Визначено та охарактеризовано зміст, етапи,

напрямки, засоби, прийоми та методи формування словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей з ЗНМ дошкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути корисними для логопедів, дефектологів та педагогів, що працюють з дітьми із мовленнєвими порушеннями, що дозволяють глибше зрозуміти механізми формування словника та сприяти вибору найбільш ефективних засобів логопедичного впливу.

Експериментальна база дослідження. Заклад дошкільної освіти №791 (ясла-садок) Дарницького району м. Києва.

Загальна кількість дітей, що взяли участь в дослідженні - 18, віком від 4 до 5 років, з них 9 дітей загального розвитку та 9 дітей з порушенням мовлення.

Апробація роботи:

Структура та обсяг роботи складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ І.

НАУКОВО ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ІМЕННИКІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Нормотиповий розвиток словника іменників у дітей дошкільного віку

Мова – це інструмент/метод людського спілкування, який може бути усним або письмовим. Люди починають вчитись говорити від народження, навіть якщо вони проявляють це різними способами. Діти, починаючи засвоювати мову, на початку не маючи сталих уявлень про неї. Проте з часом поступово формують свої знання, хоча напочатку здається, що їм не відомо, на що звертати увагу або чого уникати. [62]

Відповідно до висловлювань Ноама Чомського, діти успішно та швидко опановують мову завдяки їхній здатності передбачати, яким чином звучать мовні структури. Щодо пояснення загадковості процесу засвоєння мови, було представлено два основних підходи.[63; 64]

По-перше, це концепція змістового підходу, яку висунув Ноам Чомський.

По-друге, було запропоновано альтернативний процесний підхід. Яка ж основна різниця між ними?

Згідно з концепцією змістового підходу, мозок дитини природно містить значну кількість конкретної інформації про мову. Процесний підхід, з іншого боку, передбачає, що діти мають вбудований механізм для розв'язання лінгвістичних завдань, що дозволяє їм обробляти мовні дані, з якими вони зустрічаються. [59]

Після плачу, гукання та лепету настає кульмінація раннього мовного розвитку дитини – перше слово. Коли дитині виповнюється приблизно два роки, вона починає використовувати речення з двох слів. Дослідження, які проводилися прикладними лінгвістами та психологами, такими як Ноамом Чомські, Жаном Піаже, Левом Виготським, Джеромом Брунер та іншими науковцями протягом кількох десятиліть, показують, що, діти, значно

відрізняються за швидкістю засвоєння мови, але не за етапами, через які вони просуваються. [60; 61;13]

Дослідження розвитку дитячого словника виявлені в різних наукових галузях, таких як фізіологія, психологія та психолінгвістика. У мовному аспекті словник складається з двох частин: пасивного (імпресивного) словника, який представляє слова, що дитина знає та розуміє, і активного (експресивного) словника, який охоплює слова, що дитина використовує у спілкуванні. Зазвичай, пасивний словник переважає над активним. Розуміння мовлення дитини також формується через мовні взаємодії з навколишнім світом.[56]

Перший аспект розвитку словника, його кількісне зростання, є періодом швидкого нарощування словникового запасу в дошкільному віці. Цей процес залежить від умов життя та виховання, тому кількість слів у словнику дітей однакового віку може значно відрізнятися. Перші осмислені слова виникають у дітей приблизно до кінця першого року життя.

Відомо за Левом Виготським, що процес освоєння слова у дитини починається з безумовних рефлексів, таких як крик, гукання або лепет, і відображає емоційний стан дитини протягом першого року життя. Протягом цього часу слово лише звуково стимулює дитину.[13; 44]

На пізнішому етапі, слово перетворюється зі звукового стимулу у мовний сигнал, і наразі нормою вважається, що до року дитина має засвоїти близько 10-12 слів.

Як відомо, розвиток мови починається в дитини з трьох місяців, з періоду гуління. Це етап активної підготовки мовного апарату до вимови звуків. Одночасно здійснюється процес розвитку розуміння мови, тобто формується імпресивна мова. Перш за все, зауважує А. Богуш, малюк починає розрізняти інтонацію, потім слова, що позначають предмети та дії. До дев'яти-десяти місяців він вимовляє окремі слова, що складаються з однакових парних складів (ма-ма, та-то). До року словник зазвичай досягає 10–12, а іноді і більшої кількості слів. Вже на другому році життя дитини слова і звукосполучення

стають для неї засобом мовленнєвого спілкування, тобто формується експресивна мова. [7; 11]

Розуміння мови значно перевищує активний словник на цей час. Після 1,5 років активний словник швидко розширюється, досягаючи 300-400 слів до кінця другого року, та 1500 слів до трьох років. Надзвичайний розвиток словника здійснюється не лише за рахунок вивчення слів вжитих у дорослих, але й за рахунок засвоєння способів утворення нових слів.[12]

Розвиток словника відбувається шляхом оволодіння термінами, які описують об'єкти оточення та дії з ними, а також їхніми особливостями. У подальшому, кількість вживаних слів зростає, але темп цього збільшення трохи сповільнюється. Третій рік життя визначається найбільшим нарощуванням активного словникового запасу. До 4 років кількість слів досягає 1900, до 5 років – 2000-2500, а до 6-7 років – 3500-4000 слів. [46]

При аналізі та розвитку якісного словникового запасу дитини важлива також концепція семантичних категорій і частин мови, пов'язана зі значенням. Спочатку обидва поняття розглядалися як тотожні, але сьогодні ставлення до них як таких, що мають відмінності. [65]

В даний час під семантичною категорією розуміється загальне поняття, яке має свої виразники на лексико-семантичному, словотвірному, граматичному і синтаксичному рівнях. Наприклад, у межах категорії часу лексико-семантичними експонентами є іменники: назви днів тижня, місяців і пір року, прислівники: «сьогодні», «завтра», «вчора», «давно» та ін., займенники: «колись», словотвірні експоненти – наприклад, форма «-ек» в іменниках «відпочинок», «дозвілля» (тобто час, коли людина відпочиває, розслабляється), граматичний експонент – флексійна категорія часу тощо. Рената Гжегоричкова та Богдан Шиманек [67; 71] звертаються до концептуальних категорій, спочатку виділених дослідниками у галузі когнітивної лінгвістики, які відображені в структурі мови, таких як: об'єкт, субстанція, особа, число, існування, володіння, заперечення, властивість, колір, форма, розмір, подібність, стать, простір, час, позиція (місце), рух, маршрут, процес, подія, дія, причинний зв'язок і дві

модальні категорії - можливість і ймовірність. У той же час вони зазначають, що ця класифікація все ще потребує доповнення та впорядкування, оскільки окремі категорії є ієрархічно пов'язаними, наприклад: рух та маршрут; об'єкт та речовина. Вони постулюють, що когнітивний апарат, виявлений у мові у формі категорій, має мати форму загальної моделі, а не реєстру. Категорія, як продукт концептуальної категоризації, а отже, інтерпретації світу, вже згадувалася під час обговорення когнітивного визначення. Причиною звернення до семантичної категорії в контексті розвитку словникового запасу дітей є її корисність у проведенні структурованої діагностики розвитку словникового запасу, що, звичайно, є важливим у практичній взаємодії. Використання категорій, які розуміються як аспекти, які організовують словниковий запас у спосіб «поперек», використовується для перевірки та розвитку тих категорій, які не повністю сформовані у даної дитини. Тому це корисно для оцінки нерівномірного зростання словникового запасу.[68]

Характеристика рідкісної та частоті лексики, вживаної дітьми від 3 до 7 років, стала можливою завдяки публікації «Частотний словник» Н. Згулькової та А. Бжезінської. Рейтинговий список статей, включений до вищезгаданого тому, становить матеріальну основу для огляду статистично частотної лексики. Що ж, мета словника, за словами авторів, полягає в наступному: «...заповнення прогалини, яка полягає у відсутності опису частотної лексики, вживаної дошкільнятами.»[69]

Для складання частотного списку в алфавітному порядку та рангового списку використовувалися тексти різної форми (монологи, діалоги та полілоги) 100, написані дітьми дошкільного віку, як сільськими, так і міськими, які відвідують дитячий садок, а також виховуються вдома батьками. Автори використали вибірку зі 100 000 слововживань, у результаті чого отримали словник, який містить 6115 слів і 15 863 словоформ. Цей словник є джерелом інформації не лише для лінгвістів, ним можуть користуватися всі, хто дбає про мовну освіту дітей: вчителі, батьки, логопеди, письменники. Завдяки словнику ми, наприклад, знаємо, які слова можна вживати в розмові з дитиною

дошкільного віку, щоб вона була зрозуміла, яку лексику вона вже знає, а яку лексику слід удосконалити і ввести під час лексичних вправ.

Перейдемо до власне опису класу лексики, який статистично зустрічається в мовленні дітей дошкільного віку. У мовному розвитку спостерігається визначена послідовність: спочатку діти вживають іменники - перші слова, які вони використовують для назви предметів, іграшок і т. д., найчастіше у називному відмінку. З розвитком словника додаються множина іменника та його знахідний відмінок. Поступово, з розширенням словникового запасу, діти починають уживати дієслова, вигуки, окремі прислівники для вираження різних відношень. Кількість вживаних прикметників зростає трохи повільніше, оскільки дорослі зазвичай не надають достатньо уваги ознайомленню з характеристиками предметів. Крім того, прикметники є більш абстрактною частиною мови. Числівники та службові слова з'являються пізніше і засвоюються повільніше, включаючи їх узгодження з іменниками.

Автосемантичні слова в рейтинговому списку представлені переважно іменниками. Для граматичних виразів характерно те, що вони, як правило, мають різну частоту вживання, властиву їм самим. Деякі іменники, особливо ті, що знаходяться в кінці рейтингового списку, мають однакову частотність. Таким чином, можна відзначити таку закономірність: чим нижче позиція в рейтингу, тим більше слів з однаковою частотністю.

Першим у рейтингу є, звісно, іменник «мама», який має ранг 24 і частотність 564. Зважаючи на багатство іменникових записів, подамо їх характеристики, класифікуючи їх за кількома семантичними групами, особливо характерними для дитячої дійсності, обґрунтована темою висловлювання. Ось вони:

1. Іменники, що позначають людей, зокрема:
 - загальні назви, наприклад: дитина, люди, чоловік, жінка, дівчинка, хлопчик;
 - назви спорідненості, наприклад: мама, бабуса, тато, тітка, дядько, дід, сестра, брат, син;

- назви, що визначають міжособистісні стосунки, наприклад: сусід, пан, пані, друг, колега, гість;
 - назви професій, звань, посад, наприклад: шахтар, кочегар, кондуктор, водій, лікар, солдат, поліцейський, лісник, директор;
 - назви персонажів, відомих з літератури, наприклад: принц, принцеса, король, королева, лицар, гном, відьма, фея, чаклун, чаклунка;
 - назви носіїв певних ознак, наприклад: хворий, старий, військовий.
2. Іменники, що називають представників тваринного і рослинного світу, наприклад: ведмідь, дятел, жаба, мишка, тигр, слон, кошеня, заєць, троянда, сад.
 3. Іменники, що описують частини тіла, наприклад: коліно, палець, шия, ніс, живіт, вухо, рот, нога, око, голова, рука.
 4. Іменники, що позначають час, дні тижня, пори доби та року, наприклад: день, час, година, мить, ранок, вечір, субота, неділя, рік, літо, осінь, весна, зима.
 5. Іменники, що називають засоби транспорту, наприклад: таксі, велосипед, трамвай, мотоцикл, літак, потяг, корабель, автобус, автомобіль.
 6. Назви одягу, наприклад: одяг, пальто, брюки, спідниця, сукня, сукня, капелюх, кепка, черевик.
 7. Іменники, що називають їжу, наприклад: їжа, хліб, булочка, м'ясо, капуста, картопля, суп, яйце, яблуко, напої: молоко, чай, кава, солодоші: шоколад, торт, пряник, печиво.
 8. Іменники, які є назвами іграшок, наприклад: іграшка, ведмедик, кубик, солдатик, потяг, лялька, м'яч, танк, пістолет, відро, лопата, відро.
 9. Назви будівель та їх частин, наприклад: будинок, дитячий садок, церква, школа, магазин, лікарня, замок, палац, кімната, кухня, ванна, льох.
 10. Назви з просторовим значенням, наприклад: село, пісочниця, луг, парк, сад, дорога, ліс, поле, озеро, річка, море.
 11. Назви, що позначають меблі та предмети побуту, наприклад: ліжко, стілець, шафа, полиця, мітла, блюдо, пляшка, склянка, тарілка, миска, каструля.

12. Іменники, пов'язані з темою «школа», наприклад: ручка, папір, книга, олівець, рима, сумка, клей, маркер, пластилін, зошит, пенал, клас, дитячий садок.

13. Іменники, пов'язані з темою телебачення, наприклад, телебачення, фільм, телевізор.

14. Назви станів і видів діяльності, наприклад: вправи, робота, гра, дім, гра, допомога.

Іменники, що належать до певних семантичних категорій, мають відповідники серед різнохарактеризованих дериваційних форм. Особливо часто зустрічаються зменшувальні утворення, наприклад: капелюшок, книжечка, сніговичок, кімнатка, лялечка, сонечко, молочко, дідусь.[48]

Найбільш синонімічних варіантів, з різними емоційними характеристиками, але найчастіше позитивними є, звісно, іменник «мама», наприклад: мамуся, матуся, мамуня.

Приклади, наведені в окремих тематичних групах, ще раз підтверджують відоме твердження, що в мовленні дітей конкретні іменники переважають над абстрактними, а тому розвиток словника дитини має тенденцію від конкретного до абстрактного.

Окремої уваги потребують власні назви. Так, із загальом 539 загальних назв їх трохи більше 80. Назви, що позначають національність (наприклад, поляк, українець, американець) або топоніми (наприклад, Варшава, Київ, Дніпро), є унікальними. Решта – це імена, з найбільшою частотою жіночих імен, зокрема: Катя, Аня і рідше чоловічі імена, наприклад, Вася. Також досить часто зустрічаються імена літературних персонажів і телегероїв казок на ніч, наприклад; Червона Шапочка, Бджілка Мая, Сірий Вовк, Царівна Жаба. [69;66]

Третій рік життя започатковує період словотворчості у дітей, у якому особливо яскравою є мовленнєва активність. Дитина ще не засвоїла багато нових слів, тому з такою легкістю утворює нові слова, неправильно пояснює незрозумілі їй значення слова. Ці нові слова будуються відповідно до мовних

правил, засвоюючи форми, які вони сприймають від дорослих у своєму оточенні.[6]

Словотворчість відображає рівень засвоєння морфологічних елементів мови, сприяє накопиченню слів та розвитку їхніх значень. Важливе завдання виховання та навчання полягає у вивченні та поглибленні значень слів, формуванні навичок вибору слів у відповідності до контексту.[8]

Робота над словником у дошкільних навчальних закладах проходить через всі аспекти навчання та виховання дітей. Формування словника відбувається в процесі їхнього ознайомлення з навколишнім середовищем, за участі в заняттях та спілкуванні. Ця робота зі словами сприяє розширенню уявлення дитини про світ, поглибленню її відчуттів та наданню соціального досвіду.[16]

Під час занять, спрямованих на поглиблення розуміння предметів, дитина формує усвідомлення про них, встановлюючи зв'язок між призначенням, будовою та матеріалом, з якого вони зроблені. Методика цих занять ґрунтується на таких принципах:

- пізнавальну активність стимулює виконання практичних завдань, де переважають ігрові прийоми;
- предмети, які використовуються для роботи, повинні бути знайомі дітям та відомими їм за призначенням та використанням;
- додаткові предмети мають мати відсутню деталь, що унеможливує їхнє використання, щоб спонукати дітей визначати, що саме їм не вистачає, та пояснювати це;
- діти активно маніпулюють предметами, обираючи та мотивуючи свій вибір, а вихователь направляє їхню діяльність через вказівки та запитання.

Під час занять вихователь використовує методи розглядання та обстеження предметів, які проводяться поетапно: розгляд зовнішнього вигляду та призначення предмета, сприйняття його деталей, ознайомлення з характеристиками та властивостями матеріалів, з яких вони виготовлені, а також встановлення зв'язку між матеріалом та функціональним призначенням.

Загальні методичні вимоги включають:

- використання ігрових прийомів та створення сюжетних ігор для дітей.
- ретельне дослідження предметів і їхніх частин.
- спрямування запитань на відповіді замість безпосередніх дій.
- поступове формування у дітей уявлення про предмет та його властивості.[21]

У дошкільному віці закладаються основи розвитку мислення, мовлення та формування особистості. Роль слова як ключової складової мови та мовлення, його значення у пізнавальному та психічному розвитку дитини, визначають важливість словникової роботи у загальній системі розвитку мовлення в дошкільному навчальному закладі. [10; 14]

1.2 Розвиток словника іменників у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у дітей із ЗНМ спостерігається невідповідність обсягу активного і пасивного словника. Окремі дошкільники із ЗНМ розуміють значення багатьох слів, обсяг їх пасивного словника може наближатися до типового, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає великі труднощі. Проте у переважній більшості їх словник у якісному і кількісному відношенні нижчий, ніж у дітей з типовим мовленнєвим розвитком.[35;43]

Аналіз словникового запасу дітей із ЗНМ дозволяє виявити своєрідний характер лексичних помилок. Діти не можуть самостійно назвати слова, що є наявними в пасивному словнику (наприклад: шпаківня, барліг), неправильно використовують слова в мовленнєвому контексті. Спостерігаються різноманітні заміни слів у мовленні: неправильно називають предмети, що подібні за зовнішніми ознаками (майка – сорочка, фонтан – душ); змінюють назви предметів, що подібні за призначенням (глечик – пляшка, диван – крісло); змінюють назви предметів, що ситуативно пов'язані з ними (каток – лід, марка – конверт); частину предмета замінюють його назвою (стовбур – дерево, пелюстки – квітка); замінюють слова, що позначають видові поняття і навпаки (береза – дерево, посуд – тарілка); замість одного слова використовують словосполучення або речення (бінокль – щоб дивитися, шланг – воду лити); назви дій замінюють словами, близькими за ситуацією і зовнішніми ознаками (вирізає – рве, клює – стукає); не можуть назвати деякі дії (підстрибувати, зазирати); не знають назв багатьох кольорів; не розрізняють і не називають форму предметів (квадратний, круглий); в словнику майже немає узагальнюючих слів; спостерігається різноманітний характер помилок при підборі антонімів (говорити – співати, брати – не брати); зазнають труднощів у підборі синонімів, багатозначні слова часто не розуміють.

Виділяють чотири рівні недорозвитку мовлення при ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення зокрема лексичного.[26] Характерною ознакою лексичного компоненту при ЗНМ I рівня є: повна або майже повна відсутність словесних засобів спілкування. Активний словник перебуває у зародковому стані, здебільшого переважають звуконаслідування, слова-белкотіння, а також загальновживані слова у невеликій кількості котрі мають спотворену складову структуру і звукове оформлення. Діти можуть позначати різні дії, предмети одним словом, а різницю між ними намагаються підкреслити жестами чи інтонацією. Пасивний словник значно більший, діти розуміють звернене до них мовлення, виконують інструкції (здебільшого одноступневі).[24]

У дітей з II рівнем загального недорозвинення мовлення лексичний компонент зберігається та розвивається на побутовому рівні і включає переважно іменники та дієслова, також з'являються деякі якісні прикметники та прислівники, можливе використання займенників та сполучників. Назви частин предметів замінюються назвою самого предмету. У дітей покращується розуміння мовлення, розширюється активний та пасивний словник, можливе виконання двоступневих інструкцій.[20]

При III рівні мовленнєвого недорозвинення в активному словнику переважають іменники та дієслова, які діти використовують досить часто у власному мовленні, в меншій мірі користуються словами, що позначають якості та ознаки предметів. Досить поширеними є лексичні помилки:

- діти неправильно називають предмети за зовнішніми ознаками;
- частину предмета замінюють його назвою;
- замінюють назви предметів на інші, які ситуативно пов'язані з ним.

У словнику дітей мало узгоджених понять, часто використовують антоніми (слова протилежні за значенням) та майже не використовують синонімів (слова, різні за звучанням та написанням, але мають близьке або тотожне значення). Характерною для даного рівня є заміна понять великий,

малий на довгий, короткий, високий. Рідко використовують прийменники та прислівники.[45; 26]

Лексична компетентність при IV рівні ЗНМ характеризується наявністю перестановки звуків та складів, заміною складів, скороченням приголосних на збігу приголосних. Словниковий запас недостатньо точний за способом використання, спостерігаються труднощі під час підбору синонімів, антонімів та споріднених слів. Метафори та порівняння, слова з переносним значення часто є недоступними для розуміння дітей.[23]

Значною відмінністю словника дітей з порушеннями мовлення є те, що діти даної категорії не точно називають та вживають слова. Іноколи діти використовують слова в широкому значенні, іноколи – в дуже вузькому. Діти з порушеннями мовлення часто замінюють слова, які входять до одного семантичного поля. Серед іменників велика кількість заміни слів відбувається шляхом об'єднання їх в одне родове поняття: «качка – гуска», «дощ – град», «кава – чай» тощо.

Плутання слів у дітей з порушеннями мовлення відбувається на основі схожості:

- 1) за ознакою функціонального призначення («ложка – виделка», «ганчірка – губка»);
- 2) за зовнішньою схожістю («куртка – плащ», «штани – джинси»);
- 3) за об'єднанням спільністю ситуації («плита – вогонь»);
- 4) частини та ціле («клас – школа», «коліно – нога»);
- 5) узагальнюючих понять і слів конкретного значення («тварини – поросся», «ягоди – полуниця»);
- 6) словосполучень і пов'язаних з ними понять («літо – світить сонце», «книжка – читати»);
- 7) іменників і слів, що позначають дії, або навпаки («наливати – чай», «кухня – готувати»)[23]

Відповідно до проведеного дослідження Трофименко Л.І щодо оцінки словника дітей п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня, одним із показників

розвитку лексики є характер смислових зв'язків між словами, які встановлює малюк. Дитині пропонується пограти у слова (за Є. Соботович).[42] Для того, щоб була зрозуміла мета гри, просимо її назвати будь-яке слово, а педагог у відповідь називає своє, чимось пов'язане зі словом дитини, та виражене іменником, прикметником, дієсловом, щоб показати різноманітність зв'язків між словами. Наприклад, дитина називає слово «машина», педагог – «колеса» (у машини є колеса). Після цього ролі міняються. Педагог пропонує слова-стимули, які виражені різними частинами мови. Усі запропоновані слова мають бути знайомі дітям, відповідати їхньому вікові і рівневі розвитку. Наприклад: сонце, кішка, червоний, сумний, іде, їсть, високо, весело. Аналізуючи дитячі відповіді, слід відмітити їх різноманітність. Вони організуються в синтагматичні (85% у дітей із ЗНМ, 60% у дітей із нормальним мовленням) та парадигматичні (15% у дітей із ЗНМ, 40% у дітей з нормальним мовленням) зв'язки. У дітей п'ятого року життя із ЗНМ II-III рівня та з типовим мовленнєвим розвитком переважають адекватні реакції. Випадкові, неадекватні асоціації спостерігаються тільки у дітей із ЗНМ II рівня (хмара - вовк, кошик - лисиця), які дитина пояснити не може (я так хотіла). Найчастіше у відповідь на слово-стимул педагога діти із ЗНМ називають предмети з довкілля, пов'язують ситуацію із власною особою, зі своїми улюбленими іграшками, а також дають стереотипні реакції (співає – хлопчик, спить – хлопчик, жадібний – хлопчик, 5% відповідей).[41]

На підставі отриманих даних можна виділити такі типи вербальних асоціацій, характерні для дітей 4-5 років. Для слів - стимулів, виражених іменником.

1. Синтагматичні:

- а) умовно названі синтаксичними (бабуся - спить, дощ - крапає, м'яч – котиться). Ці зв'язки мають ситуативний, мотивований характер і притаманні дітям із ЗНМ.

2. Парадигматичні:

а) асоціації, що виражають відношення «ціле – частина» (машина - колеса);

б) категоріальні, що виражають належність до одного семантичного поля (бабуся – онук, дощ – сонце). Такі реакції переважають у дітей з типовим мовленнєвим розвитком. [50]

У своєму дослідженні Л. Трофименко зазначає на такі особливості розвитку словника дітей з ЗНМ III рівня старшого дошкільного віку. Діти зазначеної категорії володіють побутовим словниковим запасом і можуть користуватися простими фразами. В їхньому мовленні диференційовано визначаються назви предметів, дій, окремих ознак.[51]

Зокрема, проведене нею дослідження виявило у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня недостатню сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Аналіз отриманих результатів вивчення стану лексичної сторони мовлення дітей показав, що вони недостатньо засвоюють семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, об'єднання слів у семантичні поля, лексичну системність і на цій основі понятійну співвіднесеність). Так, діти із ЗНМ, на відміну від дітей зі звичайним мовленням, недостатньо розуміють узагальнене значення слів у контексті. Наприклад, іменники, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками (герой, розбійник, жаднюга).

Про засвоєння узагальненого значення слова також свідчить перенос значення даного слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій, хоча дитина не завжди може пояснити це значення. Діти із ЗНМ в деяких випадках при переносі заміняють дане слово синонімом, що несе більш вузьке значення (розбійник – убивця, бандит).

З великими труднощами діти добирають синоніми, антоніми, особливо до таких слів, що вимагають добору іншого слова з новим значенням. Наприклад

до іменників, які означають стан, процес, дію (радість, хвороба) діти антоніми не добирають.[52]

Особливості розвитку словника також виявляються в недостатньому розумінні багатозначних слів. Багатозначність характеризується наявністю прямого та переносного значення. Пряме, першочергове значення зрозуміле поза контекстом (золотий перстень, глибока криниця); переносне можна зрозуміти лише в контексті (золоті руки, глибока ніч). Слова з переносним значенням діти розуміють, орієнтуючись на основне значення (золоте листя – із золота; свіжа голова – тільки що помили). Деякі словосполучення діти розуміють і пояснюють правильно, застосовуючи свій життєвий досвід і отримані знання у процесі навчання (золоті руки – працюючі руки, йде сніг – падає, біжить річка – тече річка, глибока ніч – дуже темно), але нерідко звужують значення (йде годинник – стрілочка йде, теплий дім – в домі тепло), виділяють не зовсім точно ту якість предмета, що відповідає якості, що утримується в пред'явленому слові (свіжий суп – смачний). Значна частина дітей не розуміє не тільки переносне значення слова у контексті (золоті руки – чисті руки, глибока ніч – увечері), але і пряме значення (глибока криниця – з криниці беруть воду, глибока тарілка – в тарілку наливає суп). Дослідження показало, що дошкільники не розуміють ідіоматичних (своєрідних) виразів типу «біжить, аж п'яти блищать», хоча дітям з нормальним мовленнєвим та інтелектуальним розвитком доступне розуміння таких виразів. Для дослідження розуміння омонімічного значення слова після показу на картинках зображення коси, ключа, лисичок та відбору дітьми відповідних картинок, пропонувалося пояснити, що це означає: смачні лисички, хитрі лисички; журавлиний ключ, залізний ключ. Отримані результати показали недостатнє розуміння омонімії дітьми із ЗНМ (журавлиний ключ – журавлі, хитрі лисички – дуже хитрі) (75%). Невелика частина дітей розуміє і пояснює значення омонімів у контексті (смачні лисички – це смачні грибочки) (15%).

Відповідно до того ж дослідження Л. Трофименко діти, які перебували на другому або третьому році навчання в логопедичній групі, внаслідок

проведеного корекційного навчання правильно добирають деякі синоніми (розмовляє – говорить, дім – будинок, струнка – тонка) (50%), антоніми (високий-низький, м'який-твердий, день-ніч, говорить – мовчить) (80%), вибирають правильно лексичний синонім із поданого ряду слів (подушка м'яка, щічки рум'яні) (87%).[54]

За даними досліджень Л. Бартенєвої, Є. Соботович та ін., у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями виявлено недостатню сформованість системи морфологічного словотворення, що виявляється в труднощах: порівняння основного і похідного слова, виділення спільного і різного в звучанні цих слів; виділення словотворчої морфеми, яка змінює значення слова; оперування морфологічним складом слова; актуалізації похідних слів. Як вказує Л. Трофименко, словник похідних слів у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є обмеженим, бідним, а іноді спотвореним. Так, при утворенні іменників із пестливим значенням (ялина – ялинка, торбина – торбинка) та іменників із значенням недорослості (лисиця – лисенятко) великих труднощів не відмічається у дітей, які регулярно відвідують заклад дошкільної освіти. Досить впевнено діти утворюють іменники зі значенням умістилища (мило – мильниця, пісок – пісочниця), хоча є і неправильні словоутворення (мило – мильник (за аналогією: сад – садівник)). Труднощі розуміння і використання суфіксів показують, що діти із ЗНМ сьомого року життя недостатньо засвоюють значення суфіксів зі значенням «опредмеченої дії» (малювати – малюю, замість малювання), хоча після допомоги педагога можна отримати правильні відповіді (писати – писання). Їм важко утворювати іменники зі значенням професій. Результати дослідження свідчать про те, що діти не користуються у своєму активному мовленні найпопулярнішим словником професій (перукар, лікар), не розуміють суфіксів іменників зі значенням професій менш уживаних (будівничник замість будівельник). [41]

Діти недостатньо співвідносять значення твірного і похідного слова, не розуміють при цьому значення словотвірного афікса (Пекарня – це там, де печуть хліб. У пекарні працює пекарин). Утворивши за аналогією ряд слів із

загальним суфіксом, дитина продовжує використовувати його в інших, випадкових ситуаціях (друкарниця замість друкар, пекарнець замість пекар, перукарниця замість перукар, пісочниця замість піщинка). Таким чином, значно зниженими, у порівнянні з типовим розвитком, є показники виконання дітьми завдань на довільний словотвір за аналогією, які пов'язані з труднощами диференціації суфіксів іменників зі значенням зменшеності й одиничності (травичка замість травинка, пісочок замість піщинка), зі значенням зменшеності і недорослості (котик замість кошенятко). Одночасно, якщо дитині вказують на допущену помилку, вона виправляє її. Така особливість вказує на те, що у цієї категорії дітей є недоліки контролю і низька концентрація уваги щодо власних висловлювань.

Іншим критерієм достатньої сформованості лексичної сторони мовлення є засвоєння дітьми на практичному рівні семантичних полів однорідних слів (сніг, сніжний, сніжинка). Оволодіння умінням добирати спільнокореневі слова, помічати в них схожість і відмінність з погляду семантики і звучання значною мірою збагачує словник дітей, сприяє формуванню елементарних морфологічних узагальнень.

Отримані дані про виділення спільнокореневих слів з тексту показали, що майже половина з них неправильно називає спільнокореневі слова (сніг, уктив, кружляє, ліплять, замість сніг, сніговик, сніжинка, снігова). Це вказує на те, що вибір слів у дітей відбувався на основі ситуативної спільності. При цьому діти, в більшості, помічають різницю в лексичному значенні слів навіть за подібності фонетичного складу (хвилинка, хвилька, хвилина, хвилиночка) і визначають серед ряду слів зайве. Значна кількість неправильних відповідей підтверджує висновок про те, що добір спільнокореневих слів здійснюється за звуковою схожістю і не завжди діти орієнтуються на їхні семантичні ознаки. У них часто переважає орієнтація на звуковий склад слова.

Узагальнення особливостей лексичного розвитку дітей із ЗНМ показує, що у них спостерігається звужений обсяг словникового запасу, труднощі словотворення, недостатнє розуміння окремих слів і недоцільне їх застосування

в мовленні. Слід зауважити, що дані про обмеженість та особливість словникового запасу не можуть бути використані як єдиний показник недорозвитку мовлення. Лексичний розвиток дитини необхідно розглядати у сукупності з іншими проявами мовленнєвого недорозвитку.[49]

О. Лонська узагальнила труднощі, що виникають у процесі засвоєння дітьми із ЗНМ словника. Вона вказує, що ці діти зазнають труднощів у формуванні лексичного запасу, що впливає на їхнє спілкування та когнітивний розвиток. Ось основні особливості розвитку словника іменників, які були виділені нею:

1. Обмежений словниковий запас.

Діти із ЗНМ мають значно менший словниковий запас порівняно з їхніми ровесниками. Це проявляється у використанні обмеженого числа іменників, часто загальних понять, із недостатнім розвитком специфічних і конкретних слів.

2. Повільне збагачення словникового запасу

Навчання новим іменникам відбувається повільніше, ніж у дітей без мовленнєвих порушень. Діти можуть потребувати більше часу і повторень для засвоєння нових слів.

3. Труднощі з категоризацією.

Діти із ЗНМ часто зазнають труднощів у класифікації предметів і понять, що ускладнює засвоєння нових іменників та їх використання в різних контекстах.

4. Помилки у використанні слів

Діти можуть неправильно використовувати іменники, роблячи помилки в роді, числі або відмінках. Це пов'язано з недостатнім засвоєнням граматичних правил і контекстів використання слів.

5. Недостатня узагальненість.

Словниковий запас дітей із ЗНМ часто обмежується конкретними предметами, які вони бачать і з якими взаємодіють у повсякденному житті.

Вони можуть мати труднощі з узагальненням понять і використанням абстрактних іменників.

6. Пасивний словниковий запас.

У дітей із ЗНМ часто спостерігається більший пасивний словниковий запас (слова, які вони розуміють) порівняно з активним (слова, які вони використовують у мовленні). Вони можуть розуміти більше слів, ніж використовують у спілкуванні.

7. Недостатнє використання описових слів.

Діти із ЗНМ часто уникають використання прикметників і дієслів, що призводить до обмеженого іменникового словника. Вони можуть описувати предмети за допомогою загальних фраз або жестів.

8. Вплив оточення.

Словниковий запас дітей із ЗНМ значною мірою залежить від мовленнєвого оточення. Позитивний вплив можуть мати активні мовленнєві ігри, читання вголос, спілкування з дорослими та ровесниками.

9. Неадекватність мовленнєвої стимуляції.

Часто у дітей із ЗНМ спостерігається недостатня мовленнєва стимуляція з боку оточення, що ускладнює розвиток словникового запасу. Це може бути пов'язано з мовленнєвими порушеннями у батьків або відсутністю активного спілкування в родині.

10. Індивідуальні особливості.

Розвиток словникового запасу у дітей із ЗНМ може сильно варіюватися в залежності від індивідуальних особливостей, таких як інтелектуальні здібності, мотивація до спілкування, рівень мовленнєвої активності та інші фактори.

Ці особливості вимагають використання спеціальних корекційних методик та індивідуального підходу до кожної дитини для ефективного збагачення їхнього словникового запасу.[27]

Проблема розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мови та до цього дня не втрачає своєї актуальності. До того ж у цей час їй надано новий імпульс, обумовлений входженням логопедії до ряду

суміжних наук, серед яких виділяють лінгвістику і психолінгвістику. Інтегровані дослідження розширюють уявлення про організацію лексичної семантики у дітей з мовленнєвим недорозвиненням, визначають можливості розвитку одного з кодів мови, як на рівні окремого значення слова, так і на рівні всієї семантичної структури слова в цілому. Функціональний аспект лексичної семантики особливо важливий при корекції мовленнєвого недорозвинення, оскільки спілкування передбачає не тільки значення слів, але й вміння складати з них в ході комунікації висловлювання, адекватно відтворюють інформацію, яку мовець хоче передати.[2; 28]

1.3 Методи формування словника іменників у дітей

У дошкільному віці дитина активно вивчає світ навколо себе, а мова відіграє важливу роль у цьому процесі. Формування словника є одним із важливих етапів розвитку мовлення у дитини. Саме в цей період формуються основні лексичні навички, необхідні для успішного спілкування та вивчення навколишнього світу.[58] Ми вияснили, що формування словника іменників у дітей з загальним недорозвиненням мовлення є важливим питанням, адже саме розвинений словник значно впливає на подальше успішне навчання та гармонійний розвиток. Словниковий запас є однією з основних складових мовленнєвого розвитку дитини, а його відсутність, збідненість, або недостатність може призвести до проблем з розумінням мовлення і висловлювання думок.[55]

Формування словника у дітей відбувається у процесі мовленнєвої та немовленнєвої діяльності за безпосередньої взаємодії з реальними предметами і явищами навколишньої дійсності, а також через спілкування з дорослими. Найбільш загальними показниками розвитку словника є розуміння дитиною зверненого до неї мовлення та оволодіння достатньою кількістю лексем.

З метою активізації та збагачення словника дітей дошкільного віку із ЗНМ потрібно:

- розвивати вміння слухати і чути звернене мовлення дорослого (прості інструкції, віршики, казки, оповідання), реагувати на ритмічність, мелодійність та емоційну виразність голосу (питальні, окличні, розповідні речення);

- формувати у дітей елементарні уявлення та поняття про явища навколишньої дійсності (природа, життя тварин, деякі доступні розумінню явища суспільного життя, праця дорослих, часові та просторові відношення, призначення предметів тощо) у процесі практичної діяльності із залученням усіх аналізаторів (зір, дотик, смак, нюх);

- розвивати здатність до узагальнення (іграшки, їжа, посуд, тварини тощо);
- наближати звукоскладову наповнюваність звукосполучень та слів до норми;
- викликати активні висловлювання дітей шляхом виконання простих словесних інструкцій за зразком та без нього з коментуванням дій, відповідей на чіткі зрозумілі запитання;
- вчити говорити простими, граматично узгодженими реченнями.[37]

А. Богуш виділяє три основні етапи лексичної роботи в освітньому процесі дітей дошкільного віку :

1. Збагачення кількісного складу лексики. Це завдання передбачає ознайомлення дітей з новими поняттями, явищами, ознайомлення дошкільників з багатозначними словами, введення всіх значень цих слів в активний словник.
2. Збагачення якісного складу словникового запасу. Вправляти дітей у розумінні та засвоєнні значення слів, смислових відтінків. Актуальним напрямком роботи з цією метою є оволодіння дитиною здатністю до узагальнення.
3. Вправляння навичок практичного застосування набутих знань у власних мовленнєвих висловлюваннях. Визначено, що активізація слів у мовленні дитини відбувається за рахунок систематичної практичної роботи з уточнення значення та закріплення способів їх застосування у висловлюваннях та зв'язному мовленні.[9]

Науковці такі як Олександр Резнік, Галина Олексюк, Валентина Лопатіна, що вивчали особливості розвитку словника у дошкільників з нормотиповим розвитком вказують, що активізація словникового запасу дошкільників є важливою складовою їхнього загального розвитку і підготовки до майбутнього навчання. Основні аспекти його розвитку в дошкільників включають:

1. Словникове навантаження через спілкування – щоденні розмови, ігри та обговорення різних ситуацій допомагають дітям вивчати нові слова та вирази.

2. Читання книг – під час читання дорослі можуть пояснювати значення нових слів і обговорювати сюжети.

3. Розвиток уяви і креативності – дошкільники мають можливість розширювати свій словниковий запас шляхом розглядання малюнків, ігор і творчих завдань.

4. Використання ігор і рольових ігор – граючи разом з дітьми, використовуючи різні предмети, можна вивчити нові слова.

5. Тематичні заняття і екскурсії – організація тематичних занять і екскурсій, під час яких діти вивчають нові поняття та слова, може бути дуже корисною.

6. Використання мовних ігор і вправ – рими, асоціації, складання розповідей і казок, ін. сприяють розвитку словникового запасу та мовних навичок.

7. Пошук слів і виразів в повсякденному житті – дорослі можуть стимулювати дітей спостерігати навколишній світ і використовувати слова та вирази, які вони бачать ічують.

8. Підсумкові бесіди – регулярні підсумкові бесіди з дітьми, під час яких вони можуть розповідати про свої враження, досвід і використовують нові слова, допомагають зміцнити набуті навички. Важливо наголосити, що розвиток словникового запасу вимагає системної роботи та терпіння з боку дорослих. Різноманітні методи і активності можуть бути використані для стимулювання та підтримки розвитку мовленнєвого словникового запасу у дітей.[33]

Л. Трофименко вказує, що робота з формування словника дітей дошкільного віку із ЗНМ повинна будуватися з урахуванням вікових, індивідуальних та специфічних особливостей дитини дошкільного віку та типу провідної діяльності. Це надає нам розуміння, що будь яка корекційно-розвивальна робота з дошкільниками буде максимально ефективною, якщо буде реалізовуватись з урахуванням їх інтересів та потреб.[53]

Введення нових слів в повсякденному житті, називання предметів, та використання нових слів у розмовах з дитиною, сприяє збагаченню словникового запасу. Важливо дотримуватися певних принципів, щоб цей процес був ефективним. По-перше, актуально використовувати нові слова в контексті, який зрозумілий дитині. Наприклад, при введенні нового слова «тролейбус», спочатку потрібно показати дитині його зображення або реальний троллейбус, і розповісти про нього, використовуючи це слово в різних контекстах. Наприклад: «Ось троллейбус їде по вулиці», «Ми сіли на троллейбус і поїхали», «Тролейбус – це вид транспорту, який їздить по дровах». Також важливо використовувати нові слова в різних ситуаціях і контекстах, підтримувати інтерес дитини до нових слів, дотримуватися принципу «одне нове слово на раз». Ефективно вводити нові слова поступово, щоб дитина мала можливість засвоїти їх та пов'язувати з відповідними поняттями.[54]

Діти з порушеннями мовлення можуть мати обмежений словник або труднощі у засвоєнні та використанні слів. Це може бути пов'язано з фонетико-фонематичними, лексичними або синтаксичними порушеннями. Логопед повинен провести аналіз конкретних проблем кожної дитини та розробити індивідуалізовану програму для подолання цих труднощів. Логопед має ключове значення у формуванні словника іменників у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Він забезпечує дітей необхідними знаннями та навичками для успішного розвитку мовлення.[57]

Логопедична робота включає в себе індивідуальні та групові заняття, використання ігрових та інтерактивних методів навчання, а також співпрацю з батьками для підтримки навчального процесу вдома.

Корекція мовленнєвих порушень, збагачення словника є необхідною умовою для розвитку комунікативних умінь дітей. Успішна корекція формування лексичної сторони мовлення здійснюється в результаті багатоаспектного впливу, спрямованого на мовленнєві процеси, на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників. Їхньому виконанню служить побутова

діяльність дітей, цілеспрямовані спостереження за природою, життям людей і тварин, власні дії з предметами, іграшками, різні види ігор.[1]

Лексичний матеріал пов'язаний з вивченням предметів, що оточують дітей. На основі розуміння ознак предметів діти навчаються групувати їх в практичній діяльності. Внаслідок уточнення пасивного мовленнєвого запасу у них складається стійка мовленнєва практика, у якій послідовно закріплюються лексичні значення.[70]

Л. Лепеха, М. Городиська зазначають, що слова зберігаються в довготривалій пам'яті не хаотично, а в системі різних асоціативних зв'язків, які складають основу поняття «лексична системність». Саме її розвиток дає змогу збільшити продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення. Лексична системність розвивається шляхом формування у дітей нових та розширення вже існуючих типів асоціативних зв'язків між словами. Включення слова в різні системи асоціацій забезпечує повноцінне розуміння дитиною його значення. За типовості воно відбувається у ході спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників з порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

Збагачення словникового запасу іменників слід здійснювати в певній послідовності: спочатку знайомити з новими словами у контексті, на основі якого дитина усвідомлює їх значення і функцію, потім на конкретних прикладах показати з якими словами може сполучатися в мовленні нове слово. Для підвищення ефективності словникової роботи доцільно знайомити дитину зі словом під час практичної діяльності: при ліпленні, малюванні, ручній праці.

Проводячи роботу зі збагачення словника дітей із ЗНМ варто показати тісний зв'язок між словом і відчуттям, словом і уявленням. Наприклад логопед пропонує дітям відчутти на дотик воду, при цьому говорить: «Вода холодна». Безпосереднє відчуття холоду дає змогу дитині правильно зрозуміти і засвоїти значення слова.[47]

У логопедичній роботі для формування словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення використовуються різноманітні методики. Серед них

ігрові методи, робота з інтерактивними матеріалами, розвиток комунікативних умінь та залучення родини до процесу навчання.[32]

Відомо, що провідним видом діяльності в дошкільному віці є гра, саме тому ігрові методи є найбільш популярними в формуванні словника іменників.[31]

Гра – це своєрідний метод навчання, спосіб передачі знань та формування нового досвіду. Ігровий метод є універсальною формою діяльності, завдяки якій відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, формує ґрунт до переходу в новий вид діяльності (навчальну). У процесі гри яскраво відображується пізнання, діяльності та спілкування дитини, що в свою чергу становить основу мовленнєво-ігрової діяльності, як процесу використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють та уточнюють набуті знання, які ґрунтуються на інтересі до ігрового процесу.[24; 25]

Гра становить основу мовленнєво-ігрової діяльності, яка включає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових ситуаціях.[19]

Ігрові заняття мають свої переваги, бо саме таким чином взаємодіють пізнавальна та ігрова сторони, так дитині легше утримувати увагу та діяти відповідно вказівок дорослого і саме такий спосіб дає дитині проявити максимальну мовленнєву активність.[5]

Науковці такі як Р. Е. Левіна, Т. Б. Філічева, Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухів, Г. В. Косова. наголошують на особливості ігрової діяльності дошкільників із ЗНМ, яка має свої особливості котрі необхідно враховувати під час корекційного процесу. Дітям із загальним недорозвиненням мовлення властива знижена інтелектуальна властивість, пізнавальна пасивність, що в свою чергу призводить до недостатньої предметної діяльності. Це несприятливо позначається на формуванні потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками, що стає причиною негативної емоційної установки як на мовленнєву діяльність так і на оточуючих. Тому, педагог повинен враховувати дані особливості та

організовувати заняття в ігровій формі, при цьому ретельно підбираючи матеріал, правильно формувати мету.[4; 9]

Організація дидактичних ігор для дітей з особливими освітніми потребами здійснюється логопедом у трьох основних напрямках: підготовка до проведення дидактичної гри, власне її проведення та аналіз. Т. Докучина вказує, що дидактичні ігри можна проводити на логопедичних заняттях з усією групою, з підгрупою та індивідуально з кожною дитиною із ЗНМ.[18]

Через швидкий розвиток інформаційних технологій, на сучасному етапі важливе місце при роботі з словником іменників посідають інтерактивні методи.. Використання інтерактивних матеріалів, допомагає візуалізувати інформацію та зробити навчання більш цікавим і зрозумілим для дітей.

В своїй роботі логопед може користуватися інтерактивними іграми, саме такі ігри підвищують мотивацію дітей і роблять процес засвоєння нових слів цікавим і захопливим. Використання мультимедійних технологій. Під час занять, застосування спеціальних комп'ютерних програм і додатків для навчання дітей новим словам, надають інтерактивний досвід навчання, поєднуючи текст, звук, зображення і анімацію, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Також варто застосовувати: відеоуроки та анімаційні фільми, онлайн-вікторини та тестування, ігри на планшетах та смартфонах, інтерактивні дошки.

Логопедична робота з формування словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку є надзвичайно важливою, оскільки словник відіграє ключову роль у їхньому мовленнєвому розвитку. Ця робота передбачає розробку та впровадження спеціалізованих програм, спрямованих на подолання мовленнєвих труднощів кожної конкретної дитини.[36; 38] Основним принципом цієї роботи є індивідуалізований підхід до кожної дитини, орієнтований на її унікальні потреби та можливості. Логопед проводить ретельний аналіз мовленнєвого розвитку кожної дитини, враховуючи її сильні та слабкі сторони. На основі цього аналізу логопед визначає найефективніші методи та стратегії для розвитку словника дитини. Це

може включати різноманітні ігрові, інтерактивні та комунікативні методи, спрямовані на збагачення словника та вдосконалення мовленнєвих навичок. Такий індивідуально підготовлений підхід є ключовим для досягнення успішних результатів у формуванні словника та подоланні мовленнєвих труднощів у дітей дошкільного віку. Врахування конкретних особливостей кожної дитини допомагає забезпечити оптимальну підтримку та розвиток мовлення, що сприяє їхньому повноцінному інтегруванню у суспільство та навчальний процес. Поступовість та систематичність у плануванні програм розвитку словника у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями є ключовими аспектами успішної логопедичної роботи. Це означає поступове збільшення складності завдань та систематичне врахування попередніх досягнень дитини. Логопеди створюють програми з невеликими кроками, які поступово розширюють словниковий запас та розвивають мовленнєві навички. Планування враховує послідовність вивчення слів та концепцій, щоб дитина могла легко адаптуватися та засвоїти новий матеріал. Систематичний підхід допомагає створити стійкі навички та забезпечити плавний перехід до більш складних завдань. Такий підхід забезпечує ефективний та стабільний розвиток словника у дітей з мовленнєвими порушеннями, допомагаючи їм успішно впоратися з викликами, які виникають у процесі навчання мовленню. Мотивація та позитивне підкріплення відіграють важливу роль у формуванні словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Стимулююча атмосфера та підтримка допомагають дітям відчувати себе успішними та зберігати інтерес до навчання. Похвала за досягнення та позитивне підкріплення за спроби розвивати свій словник мотивують дітей до активної участі у навчальному процесі. Це допомагає підтримувати їхню мотивацію та емоційний стан, що є важливим для ефективного навчання. Крім того, позитивне ставлення логопеда до досягнень дитини сприяє побудові довіри та відкритості, що стимулює активну участь у навчальних заняттях та допомагає зберегти позитивну динаміку у формуванні словника.[39]

Мірошніченко О., Бовсунівська Я. вказують, що логопедична робота з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку виявляється надзвичайно важливою у формуванні їхнього словника та загального мовленнєвого потенціалу. Завдяки професійному підходу логопеда та застосуванню ефективних методик навчання діти мають можливість здобувати необхідні лексичні навички, які є фундаментом для успішного спілкування та навчання в майбутньому. Важливість розвитку словника у дітей з порушеннями мовлення підкреслюється як для їхнього соціального взаємодії, так і для академічного успіху. Логопедична практика не лише допомагає вирішувати існуючі проблеми, але й створює основу для подальшого розвитку, що робить її вкрай важливою в ранній дитячій освіті.[30]

Висновок до першого розділу

Таким чином, на підставі науково-теоретичного аналізу було визначено, що у дітей з нормотиповим розвитком формування словникового запасу, зокрема слів, що позначають частину від цілого, є важливою частиною процесу розвитку мовлення загалом.

Виявлено, що на початковому етапі (до 2-ох років) діти починають розпізнавати і використовувати слова, що позначають частину від цілого насамперед ті, що позначають частини тіла. Ці слова з'являються разом з усвідомленням частин власного тіла.

Словникове розширення цього словника відбувається у міру розвитку предметно-маніпулятивної діяльності і діти (до 3-ої років) починають використовувати терміни, що описують частини предметів і об'єктів якими виконують певні дії. У машинки колесо, у банки кришка ін.

У подальшому діти вчаться розуміти та використовувати слова, що вказують на частину від цілого через контекст. Наприклад, якщо дитина бачить, як батьки відкривають банку, вона може дізнатися, що «кришка» є частиною банки. Роль дорослих у наданні контекстуальних підказок і повторень є ключовою.

Розуміння частин від цілого пов'язане з розвитком когнітивних навичок, таких як категоризація і абстрагування. Діти вчаться розпізнавати відношення між частинами і цілим в процесі предметно маніпулятивної та ігрової діяльності. Це допомагає їм краще зрозуміти структуру предметів і явищ.

Діти завдяки активному розвитку мовлення після чотирьох років краще починають засвоювати є як фізичні частини, так і абстрактні, наприклад, «середина» чи «кінець» чогось.

Вагомим для розвитку цього словника іменників є і культурно-соціальний вплив. Зокрема, сімейне виховання, яке передбачає залучення дитини до виконання окремих дій у побуті, яке супроводжується активним спілкуванням з нею, називанням предметів та їх частин сприятиме засвоєнню цього словника

дітьми. Таким чином вони можуть швидше опановувати певні терміни, якщо ті часто використовуються в їхньому оточенні або якщо батьки та вихователі активно навчають їх цим словам.

Вагомо зазначити, що ці слова стають вагомою передумовою вивчення таких навчальних предметів у школі як математики, біологія, історія, ін. Наприклад, спочатку діти можуть знати «частини» в контексті конкретних предметів, а з часом починають розуміти абстрактніші концепти, такі як частини історії чи процесу.

Таким чином, розвиток словника, що включає слова, що позначають частину від цілого, є важливим аспектом як мовленнєвого так і когнітивного розвитку дітей.

Визначено, що стан та динаміка розвитку словника іменників, що позначають частини від цілого у дітей із ЗНМ не була предметом спеціально проведеного дослідження. Хоча і відомо, що у ними цей словник засвоюється із запізненням. І якщо слова, що позначають частини тіла у більшості вони опановують при взаємодії з батьками, то інші ними ігноруються. Такі діти найчастіше зосереджують увагу на словах, що позначають цілий предмет, а ті, що позначають його частину ігнорують.

З'ясовано, що у дошкільній педагогіці приділяють увагу формуванню слів, що позначають частину від цілого. Описані різні методи і стратегії для підтримки розвитку словникового запасу, що включає іменники, які позначають частини від цілого: візуальні підтримки - використання карток із зображеннями частин предметів може допомогти дітям краще запам'ятовувати і розуміти ці терміни; ігрові ситуації, як використання термінів у іграх і навчальних заняттях; у процесі читання книг і розповідей, що містять ці слова, тощо.

Усе вище зазначене вказує на необхідність спеціального вивчення словника іменників, що позначають частину від цілого, стану його розвитку у дітей із ЗНМ та особливостей його формування, що може інтенсифікувати його засвоєння ними.

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ІМЕННИКІВ, ЩО ПОЗНАЧАЮТЬ ЧАСТИНУ ВІД ЦІЛОГО ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОЛЕННЯ II РІВНЯ

2.1. Методика дослідження словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей із загальним недорозвитком мовлення

У дошкільній освіті в Україні існують різні програми, спрямовані на розвиток дітей. Вони враховують різні аспекти виховання, навчання та розвитку дитини від 3 до 6 років.

Базовий компонент дошкільної освіти - це державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Процедура досягнення здобувачами дошкільної освіти результатів навчання (набуття компетентностей), передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти, визначається освітньою програмою закладу освіти. Ось кілька найпопулярніших програм, які використовують в дошкільній освіті.[3]

1. Програма «Дитина»

Ця програма є однією з найпоширеніших в Україні. Вона спрямована на всебічний розвиток дитини, враховуючи її вікові та індивідуальні особливості. Основні напрямки: формування знань про навколишній світ, мовленнєвий розвиток, розвиток творчих здібностей і здоров'я.[17]

2. Програма «Українське дошкілля»

Це комплексна програма, орієнтована на виховання національної свідомості, любові до рідної мови та культури. Вона спрямована на патріотичне виховання, знайомство з українськими традиціями та звичаями.[6]

3. Програма «Впевнений старт»

Ця програма призначена для дітей старшого дошкільного віку, орієнтована на підготовку дітей до навчання у школі. Вона допомагає дітям адаптуватися до шкільного середовища, розвиває навички, необхідні для подальшого навчання.[34]

4. Програма «Світ дитинства»

В основі програми лежить ідея створення сприятливих умов для розвитку дитини через гру та практичні види діяльності. Програма спрямована на розвиток самостійності, творчості та пізнавальної активності дітей.[40]

Ці програми можуть використовуватися окремо або комбінуватися в різних дошкільних закладах залежно від потреб дітей та специфіки навчального процесу.

Нами була проаналізована найпоширеніша освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина» відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, щодо словника іменників, що позначають частину від цілого. [17]

Відповідно до програми «Дитина», діти дошкільного віку повинні засвоїти базові поняття про предмети та їх частини, що допомагає їм розвивати мислення, мовлення та пізнавальну активність. Іменники, які означають частину від цілого, мають бути зрозумілими дітям для того, щоб вони могли повноцінно описувати об'єкти та їхню будову.

Згідно вимог програми «Дитина» діти в першій молодшій групі (третій рік життя), під час ознайомлення з освітньої лінії «Природний світ: дитина у світі природи», мають знати та правильно називати основні частини тіла тварин(голова, тулуб, лапи, хвіст), ознаки зовнішнього виду (роги, гребінець, крила, борода, дзьоб, вуса).

Згідно вимог цієї програми дитина третього року життя знає, називає та показує частини свого тіла (ніс, рука, очі, вуха, ноги, тощо)

В змісті педагогічної роботи щодо комунікативного розвитку особистості в напрямку «У світі слів» програмою передбачено: збагачувати та активізувати словник дітей цього ж віку різними частинами мови: іменниками(назвами

іграшок, предметів одягу, взуття, посуду, меблів, рослин тощо); виділяти і називати частини від цілого (людей, тварин, рослин, предметів та ін.)

В другій молодшій групі (четвертий рік життя) в напрямку програми «Предметний світ: що навколо мене» передбачено ознайомлення з технікою зокрема з будовою транспорту (колеса, кабіна, руль, кузов тощо). Діти цього ж віку під час ознайомлення з «Природний світ: дитина у світі природи» знайомляться з рослинами, що ростуть на ділянці закладу дошкільної освіти, в парку, на вулиці, у саду, на городі, у кімнаті. Мають розуміти та вміти називати основні частини рослин: корінь, стовбур/стебло, гілки, листя, квітки, плоди. В цьому ж розділі програми вказується, що потрібно продовжувати ознайомлювати дітей з зовнішньою будовою птахів (дзьоб, тулуб, лапи, тощо).

В середній групі «Чомусики» (п'ятий рік життя) в освітньому напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» знайомлять дошкільників та практикують в орієнтуванні у частинах доби (ранок, день, вечір, ніч).

В освітній лінії «Предметний світ: що навколо мене» ознайомлюють дітей з українським народним житлом, особливостями інтер'єру та підвір'ям (стеля, підлога, піч, тощо). Продовжувати знайомити дітей з одягом та взуттям.

Розширювати знання дітей дошкільного віку про будову електротехніки, транспорту, інструментів, про працю людей з різними видами техніки.

Освітня лінія «Природний світ: дитина у світі природи» продовжувати ознайомлення дітей з різноманітним світом тварин, їх зовнішньою будовою, її особливостями.

Проаналізувавши вимоги програми, щодо засвоєння дітьми дошкільного віку іменників, що позначають частину від цілого, ми згрупували визначені слова відповідно до тем:

1) частини тіла людини . Тема «Я та моє тіло».

Словник :рука, нога, голова, палець, око, вухо, рот, тулуб, лице, ніс, рот, вухо, волосся, спина, живіт, тощо;

2) частини тіла тварин та птахів. Тема «Тварини: свійські та дикі», «Мешканці водойм».

Словник: лапи, тулуб, очі, вуха, хвіст, роги, гребінець, крила, борода, дзьоб, вуса, плавник, луска;

3) частини дерев та рослин. Тема «Рослини».

Словник: корінь, стовбур/стебло, гілка, листя, квітка, плоди, пелюстка, шкірка, м'якоть, кісточка;

4) частини транспорту. Тема «Транспорт».

Словник: велосипед (колесо, педалі, кермо), автобус (двері, вікно, сидіння), машина (колесо, кермо, двері, кабіна, кузов) літак (крила, фюзеляж, хвіст);

5) частини предметів:

Словник: двері (ручка, петля), стілець (спинка, ніжка), будинок (дах, вікно, двері), книжка (сторінка, обкладинка);

6) частини посуду та побутових предметів:

Словник: чашка (ручка, денце), ложка (черпак, ручка).

Також в програмі «Українське дошкілля» зазначено, що діти мають знати та називати частини одягу, тому додаємо:

7) частини одягу. Тема «Одяг».

Словник: куртка (рукав, кишеня, капюшон), черевики (шнурки, підошва), штани (пояс, кишеня).

До зазначених тем були підібрані відповідні малюнки (див. додаток А). Зібраний матеріал визначив зміст дослідження словника іменників, що позначали частину від цілого.

Процедура дослідження передбачала демонстрацію дітям малюнків, що відповідали визначеній тематиці і постановку дослідницького запитання. Просили назвати дитину предмет і його частини.

Якщо дитина не справлялася із завданням, передбачалося надання їй допомоги у вигляді демонстрації окремих частин предмета і спонукання її назвати його.

Якщо дитина не називала демонстровану частину предмета їй давали навідні запитання, ожваблювали асоціації (який предмет має подібну назву, на

що подібна частини предмета, з якою дією можна пов'язати цю частину предмета тощо).

В основу розроблення критеріїв оцінки якості виконання завдань для вивчення стану сформованості словника іменників, що позначає частину від цілого було покладено критерій самостійності при виконанні дитиною завдання. Якщо дитина самостійно називала слово, що позначає частину від цілого, їй нараховували 3 бали. Якщо завдання було виконане із наданням першої допомоги – 2 бали. Якщо для виконання завдання було необхідно і першу і другу допомогу – оцінку нараховували 1 бал. Якщо завдання виконане не було – його оцінювали 0 балів. Таким чином передбачалося чим більша оцінка тим вищий рівень розвитку словника іменників, що позначають частину від цілого.

Було визначено, оптимальну кількість слів за кожною досліджуваною темою і максимальна оцінка їх в балах (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Кількісна оцінка в балах якості виконання завдань для вивчення словника іменників, що позначали частину від цілого

Тема	Слова, що позначають назву предмета	Слова, що позначають частину від цілого	Оцінка в балах
Я та моє тіло	Голова	Ніс,	3
		вухо,	3
		рот,	3
		око,	3
		лоб,	3
		брова	3
	Тіло	рука,	3
		палець,	3
		лікоть,	3
		коліно,	3
		нога,	3
		живіт,	3
		спина	3
	Підсумкова оцінка в балах		39
Тварини: свійські та дикі	Голова	Око	3
		ніс,	3
		вухо,	3
		роги,	3
	Тіло	вуса	3
		тулуб,	3

	Птах	лапи, хвіст дзьоб, тулуб, крила, пір'я, лапи, хвіст	3 3 3 3 3 3 3
Підсумкова оцінка в балах			42
У світі рослин	Дерево	Корінь, стовбур, гілка, листя, квітка, плід	3 3 3 3 3
	Квітка	пелюстка, стебло, листок	3 3 3
Підсумкова оцінка в балах			27
Транспорт	Машина	Колесо, кермо, двері, кабіна, кузов, фара, двері, вікно, сидіння, колесо, педаль, кермо	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
	Автобус		
	Велосипед		
Підсумкова оцінка в балах			36
Посуд	Чашка	Ручка, дно	3 3
Підсумкова оцінка в балах			6
Одяг	Куртка	Рукав, кишеня, капюшон, шнурки, підшва, пояс, кишеня	3 3 3 3 3 3 3
	Черевики		
	Штани		
Підсумкова оцінка в балах			21
Меблі	Стілець	Спинка, ніжка	3 3
	Стіл	сидіння, стілниця, ніжка	3 3 3
Підсумкова оцінка в балах			15
Оселя	Будинок	Дах, вікно,	3 3

	Кімната	двері, сходи, піч, підлога, двері, вікно, стеля, стіна	3 3 3 3 3 3 3 3
Підсумкова оцінка в балах			30
Максимальна оцінка в балах			216

Аналізуючи результати дослідження, бали додавали й визначали максимальну оцінку, яка вказувала на наявний рівень порушення словника, що позначає частину від цілого мовлення у дитини.

Для розподілу цієї оцінки були враховані вимоги, встановлені у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, яку опублікувала Всесвітня організація охорони здоров'я у 2001 році [29].

Згідно цієї класифікації відсутні порушення мовлення, якщо кількість балів не перевищує 22,2% (від 0 до 22,2%); легке порушення мовлення, якщо проміжок відповідає 27,7-50%; мовленнєве порушення помірного рівня у діапазоні 55,5-72,2%; тяжкі порушення мовлення проявлятимуться у межах 77,7-88,8%; мовлення відсутнє або практично відсутнє – 97,4-100%.

З урахуванням вище описаного, було визначено рівні порушення мовлення, кількісна оцінка у % та у балах та якісна характеристика (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні порушення мовлення

Рівень порушення	Кількісна оцінка (у %)	Кількісна оцінка (у балах)	Якісна характеристика
Словник слів, що позначає частину від цілого достатньо сформований	0-22,2%	216-168	Діти самостійно без будь якої допомоги називають відповідний іменник, що позначає частину від цілого.
Словник слів, що позначає частину від	27,7-50%	167-108	Діти називають іменник частина від цілого після незначної

цілого незначно порушений			підказки, спонукання до називання.
Помірне порушення словника слів, що позначають частину від цілого	55,5-72,2%	107-60	Діти називають іменники частина від цілого, після підказки, додаткових асоціацій, навідних питань.
Тяжке порушення словника слів, що позначають частину від цілого	77,7 - 88,8%	61-24	Діти називають іменники частина від цілого, після спонукання до називання, додаткової демонстрації, підказки, додаткових асоціацій, навідних питань.
Словник слів, що позначає частину від цілого відсутній або практично відсутній	97,4-100%	23-0	Дітьми після серії підказок слово не називалось.

Дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №791 Дарницького району міста Києва. В закладі дошкільної освіти функціонують сім інклюзивних груп. В експерименті взяли участь дев'ять дітей з порушеннями мовлення та дев'ять дітей загального розвитку, віком від чотирьох до п'яти років.

В межах експерименту було обстежено дев'ять дітей загального розвитку групи «Сонечко»:

Дівчинка 1, віком 4 роки 5 місяців;

дівчинка 2, віком 4 роки 6 місяців;

хлопчик 3, віком 4 роки 9 місяців;

хлопчик 4, віком 5 років 2 місяці;

хлопчик 5, віком 4 роки 2 місяці;

дівчинка 6, віком 4 роки 6 місяців;

дівчинка 7, віком 4 роки 11 місяців;

дівчинка 8, віком 4 роки 7 місяців;

дівчинка 9, віком 4 роки 10 місяців.

Також було обстежено дев'ять дітей з порушенням мовлення:

дівчинка 1, віком 4 роки 9 місяців, функціональні труднощі середнього ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ I-II рівня, стерта форма дизартрії, диспраксія;

дівчинка 2, віком 4 роки 3 місяці, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ I-II рівня, стерта форма дизартрії;

хлопчик 3, віком 4 роки 7 місяців, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), соціоадаптаційні/соціокультурні труднощі помірного ступеня прояву, ЗНМ II рівня;

хлопчик 4, віком 4 роки 11 місяців, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ II рівня;

хлопчик 5, віком 5 років 2 місяці, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ II рівня;

дівчинка 6, віком 5 років 1 місяць, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), соціоадаптаційні/соціокультурні труднощі помірного ступеня прояву, ЗНМ II рівня;

дівчинка 7, віком 4 роки 9 місяців, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ II рівня, стерта форма дизартрії;

хлопчик 8, віком 4 роки 10 місяців, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ I-II рівня, диспраксія;

хлопчик 9, віком 4 роки 11 місяців, функціональні труднощі помірного ступеня прояву (мовленнєва функція), ЗНМ II рівня.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Проаналізувавши отримані результати, щодо словника іменників частина від цілого у дітей нормотипового розвитку, ми прийшли до висновку, що обстежувані діти показали досить гарні результати. У восьми дітей виявили, словник, що позначає частину від цілого достатньо сформований і лише в одній дитини виявлено незначні порушення словника іменників, що позначають частину від цілого.

Маємо зазначити, що діти з легкістю виконували завдання, після показу малюнка та озвучували зображене на ньому. Найлегше та найшвидше озвучували частини тіла та лиця, проте незначні складнощі виникали при показі малюнків коліна та ліктя, хоча при демонстрації цих частин на власному тілі та на тілі дітей, більшості вдавалося називати ці частини правильно.

Також під час обстеження словника іменників частина тіла тварин та птахів, дітям було складно назвати такі частини, як роги та дзьоб, навіть при демонстрації різних малюнків цих іменників, дітям не завжди вдавалося назвати їх. Дзьоб називали «ротом, яким їсть пташка». Можемо припустити, що це відбувалося через нечасте використання цих слів в повсякденному житті.

Певні складнощі виникали при називанні частин дерева, особливо, що стосується слова корінь, зокрема потребували надання додаткових асоціацій. Дехто з дітей слово гілка, озвучували, як палка на якій росте листя.

Коли обстежували частини транспорту, складнощів майже не виникало, слова кабіна та кузов потребували додаткових асоціацій переважно у дівчаток, хлопчики зазвичай демонстрували повні знання іменників частина від цілого щодо теми транспорту.

Отже можна зазначити, що діти з нормотиповим розвитком показали досить високі результати при обстеженні словника іменників, що позначають частину від цілого.

Далі була обстежена друга група дітей, з порушеннями мовлення, це були діти переважно ЗНМ II рівня та віком від чотирьох до п'яти років. Також маємо

зазначити, що з другою групою визначених дітей з порушенням мовлення, на момент дослідження вже проводилася систематична корекційно-розвивальна робота тривалістю від 4 до 8 місяців.

Дослідження показало, що в порівнянні з дітьми загального розвитку, діти з порушенням мовлення показали гірші результати. У двох дітей виявлено помірне порушення словника іменників частина від цілого. У решти сімох дітей словник, що позначає частину від цілого незначно порушений. Але разом з тим прослідковувались закономірності, що і у дітей з нормотиповим розвитком, найпростіше давались, слова що позначають частини тіла та голови, але складнощі викликали слова: брова, коліно та лікоть.

Нами було помічено, що двоє дітей, у яких було виявлено помірне порушення словника, спочатку вказівним жестом показували на собі те, що було зображено на малюнку. Значні складнощі викликало називання частин дерева та квітки. Діти не знали як називається корінь, плід, гілка та навіть при додаткових асоціаціях зазвичай не могли назвати ці частини. Те ж саме відбувалося стосовно частин тварин – слів: роги, дзьоб, пір'я.

При демонстрації малюнка пір'їни дехто казав, що це те на чому літає пташка, асоціюючи пір'я з крилом, а дзьоб, те чим їсть пташка.

Незначні складнощі також викликали слова частини транспорту: кабіна та кузов. Діти сприймали їх не виокремлюючи назви частин, називали просто цілим, машина.

Стосовно теми «Одяг» діти з порушенням мовлення мали складнощі в називанні пояс, підошва, шнурки. Двоє з обстежених дітей називали шнурки ниткою для черевиків. Можемо припустити, що такі результати виявились через нечасте вживання даних слів в повсякденному мовленні та те, що шнурки практично не використовуються дітьми в даний час.

За темою «Меблі» складнощі виявились в називанні частин стільця та стола, особливо слово «стілниця», виявили, що діти не знають його.

Також нами було помічено, що дітям з порушеннями мовлення, було складніше виконувати завдання в порівнянні з дітьми загального розвитку. З

Дівчинкою 1, Дівчинкою 2 та Хлопчиком 8, обстеження проводилось в два етапи, так як діти швидко втомлювалися та відволікалися, потребували додаткового стимулювання уваги.

Поділивши умовно дітей з порушеннями мовлення на дві підгрупи відповідно до отриманих результатів: підгрупа 1 (Дівчинка 1 та Хлопчик 8 - помірне порушення словника іменників частина від цілого), та підгрупа 2 інші сім дітей з незначно порушеним словником, можна зробити такі висновки:

виконання завдань другій підгрупі давалося легше, вони потребували менше часу на називання запропонованих малюнків, менше підказок та асоціацій, хоча також мали певні складнощі в називанні деяких слів;

підгрупі номер один було складніше, діти більше послуговувались жестами, швидше втомлювалися, потребували додаткового стимулювання уваги.

За результатами дослідження нами проаналізовані особливості засвоєння словника іменників частина від цілого відповідно тем, дітьми різних груп, з метою визначення найлегших та найважчих тем для засвоєння дітьми. Для цього ми вирахували максимально можливу кількість балів відповідно до кожної запропонованої теми. Також нами була визначена сумарна кількість балів отримана в ході дослідження, за кожною темою, дітьми з загальним розвитком та з порушеннями мовлення. Відповідно до цього нами була створена таблиця (див. табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Загальна кількість балів набрана дітьми дошкільного віку із загальним розвитком та ПР за кожною із тем

№	Тема	Максимально можлива кількість балів з даної теми	Кількість балів набрана дітьми з порушенням мовлення (група 1) з даної теми	Кількість балів набрана дітьми з загальним розвитком (група 2) з даної теми
1	Я та моє тіло	351	313	251
2	Тварини: свійські та дикі	378	332	269
3	У світі рослин	243	185	116

4	Транспорт	324	281	200
5	Посуд	54	38	24
6	Одяг	189	122	98
7	Меблі	135	78	44
8	Оселя	270	239	203

Такий порівняльний аналіз, показав, що найважчими темами для засвоєння виявилися теми: «У світі росли», «Одяг», «Меблі», «Транспорт», для дітей двох груп. Також створена нами діаграма візуально показує вищесказане, де сірим кольором показана максимально можлива набрана кількість балів відповідно до кожної теми, оранжевим кількість балів набрана та підсумована відповідно даних тем, дітьми загального розвитку, а синім кольором відповідно кількість балів набрана разом дітьми з порушенням мовлення (див. рис. 2.1)

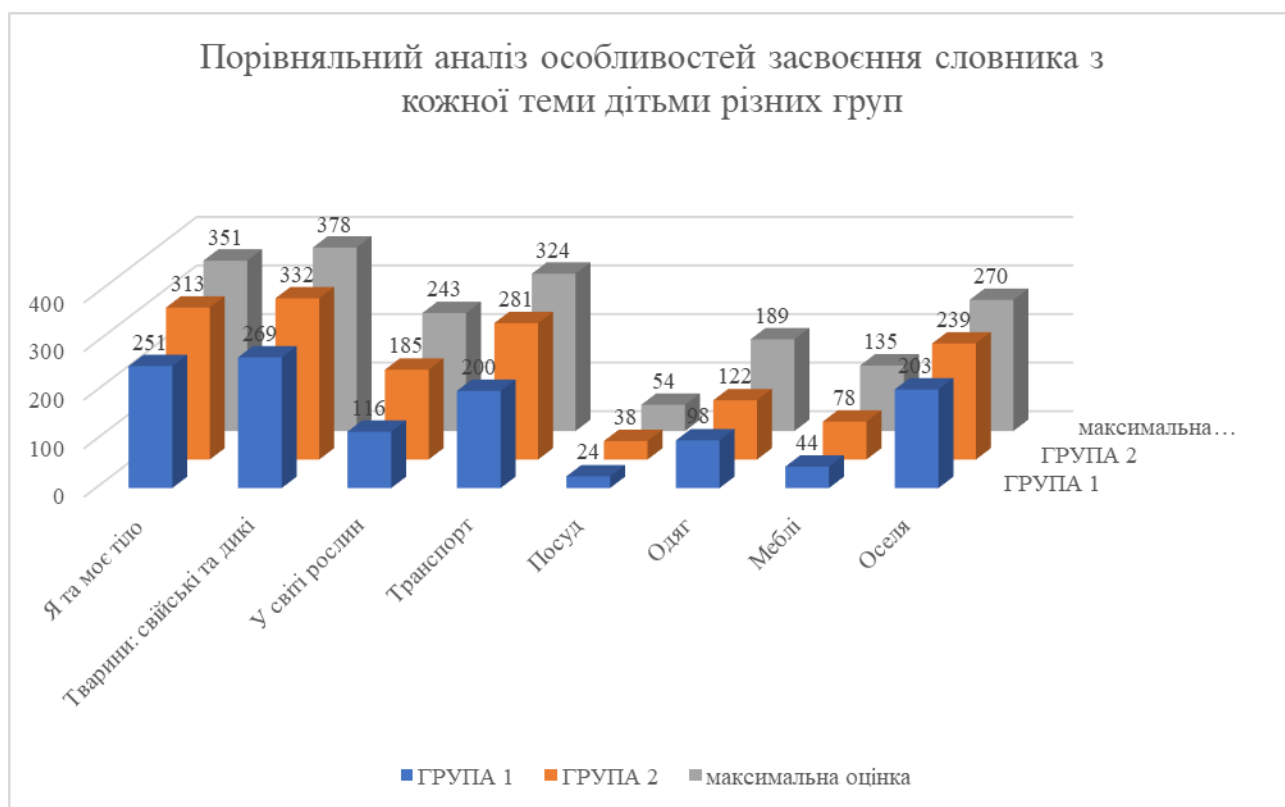


Рис. 2.1. Порівняльна характеристика стану засвоєння словника слів, що позначають частину від цілого дітьми дошкільного віку з нормотиповим розвитком та порушеннями мовлення (у балах): 1 група - діти з порушенням мовлення; 2 група – діти загального розвитку.

Нами також проаналізовані закономірності засвоєння, які теми були найважчі та найлегші і чи однакові складнощі викликали в дітей різних груп під час засвоєння даних тем, іменників частина від цілого, дітьми з загальним розвитком та дітьми з порушеннями мовлення, та встановлено, що для дітей цих груп закономірності засвоєння практично однакові, на що вказує створена нами діаграма. (див. рис. 2.2)

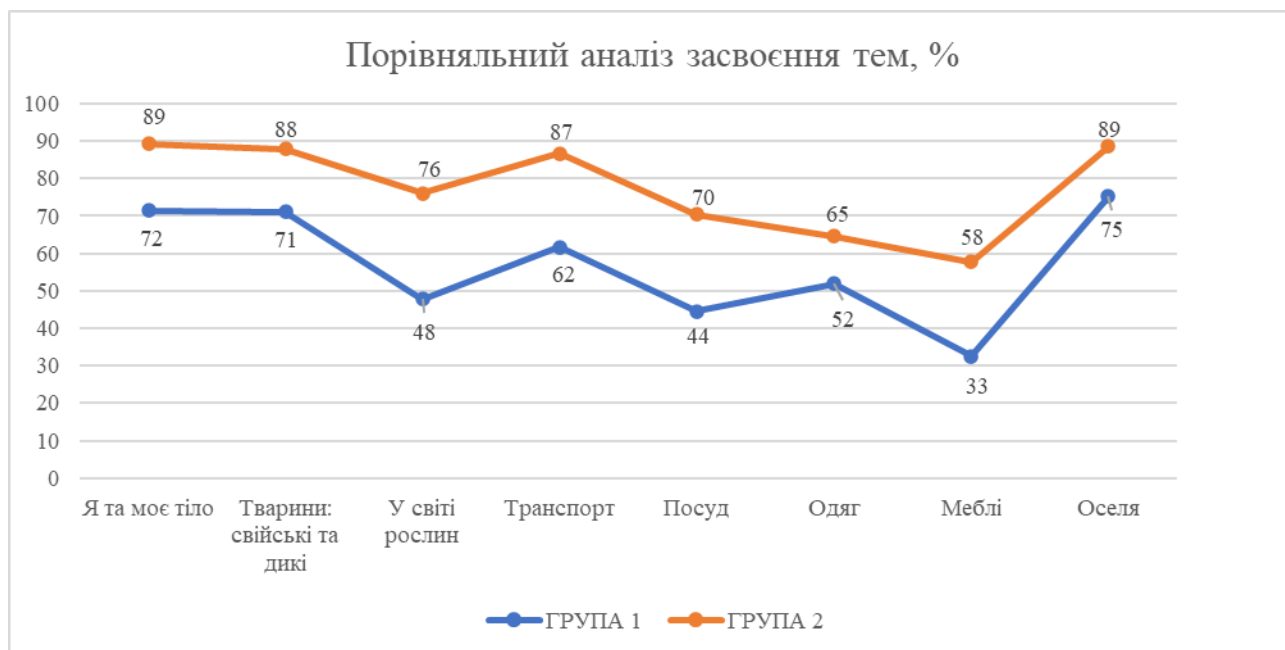


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз рівня засвоєння кожної із тем дітьми дошкільного віку загального розвитку та з порушеннями мовлення (у%): 1 група - діти з порушенням мовлення; 2 група – діти загального розвитку.

Ці ж данні було оформлено в відповідну таблицю (див. табл. 2.4)

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика рівня засвоєння словника слів, що позначають частину від цілого за темами, що вивчалися (у%)

№	Тема	Кількість слів, що позначають частину від цілого засвоєних дітьми 1-ої групи	Кількість слів, що позначають частину від цілого засвоєних дітьми 2-ої групи	Різниця між кількістю слів, що позначають частину від цілого засвоєних учнями 1-ої та 2-ої груп
1	Я та моє тіло	89	72	17
2	Тварини: свійські та дикі	88	71	17
3	У світі рослин	76	48	28

4	Транспорт	87	62	25
5	Посуд	70	44	26
6	Одяг	65	52	13
7	Меблі	58	33	25
8	Оселя	89	75	14

Також нами проаналізоване співвідношення дітей загального розвитку та ТПМ залежно від стану розвитку у них словника іменників частина від цілого у відсотках. (див. табл. 2.5)

Таблиця 2.5

Співвідношення дітей залежно від рівня розвитку словника іменників
частина від цілого у %

Групи дітей	Рівень розвитку словника іменників частина від цілого	Кількісна оцінка в балах	Кількість дітей у %
І група - діти загального розвитку	Словник слів, що позначає частину від цілого достатньо сформований	172-186	89%
	Словник слів, що позначає частину від цілого незначно порушений	144	11%
ІІ група - діти з порушенням мовлення	Словник слів, що позначає частину від цілого незначно порушений	116-158	78%
	Помірно порушений словник слів, що позначають частину від цілого	83-87	22%

У результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження нами було виявлено, що у 22 % дітей з ПМР виявлено помірне порушення словника іменників, що позначали частину від цілого, у решти 78 % рівень його розвитку був порушеним незначно незначно порушений.

Разом з тим аналіз результатів дослідження дітей загального розвитку показує вищі показники, зокрема у 89 % досліджуваних дітей словник слів, що позначає частину від цілого достатньо сформований і лише в 11 % виявлено незначні його порушення.

2.3. Особливості формування словника іменників, що позначають частину від цілого дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня

Робота по формування словника іменників, що позначають частину від цілого використовується для розвитку лексичної сторони мовлення дітей, розвитку їх когнітивних навичок, для покращення розуміння структури предметів, їх компонентів, що в подальшому буде основою для розуміння більш складних, абстрактних розумінь поняття «частина від цілого», передумовою для вивчення природничих, математичних та інших шкільних предметів. Адже іменники це та основа, з якої буде будуватися речення, а знання іменників, що позначають частину від цілого допоможе дитині усвідомити, що предмети складаються з більш дрібних частин, а це в свою чергу основа для розуміння і використання складних речень. Знайомлячись з іменниками, що позначають частину від цілого дитина вчиться аналізувати предмети, розуміти їх будову.

У своїй практиці я спрямовую роботу на знання та розширення пасивного та активного словника іменників, що позначають частину від цілого, для цього я використовую реальні предмети, різні малюнки, зображення, виготовлені власноруч посібники, моделі, іграшки, дидактичні вправи, інтерактивні ігри.

Діти краще вивчають, засвоюють слова під час виконання завдань, в яких можна досліджувати, складати- розкладати, практично порівнювати предмети, з цією метою мною власноруч були виготовлені дидактичні іграшки. (Див. дод В)

Під час ознайомлення з лексичними темами «Овочі», «Фрукти» використовую дані іграшки; діти з задоволенням виконують завдання, адже саме такі іграшки дають можливість практично взаємодіяти з ними. Капусту можна взяти в руки від'єднати лист, практично обстежити його, таким чином дитина усвідомлює, що лист це частина капусти, а у банана є шкіра та м'якоть, з гороху можна виймати горошини, таким чином діти розуміють, що горох складається з горошинок та шкірки, при цьому горошини можна порахувати і ще відпрацювати граматичну категорію числа та відмінку. З допомогою таких іграшок можна практично показати наприклад, що гриб складається з шапки та

ніжки, дитина може взяти в руки його та обстежити, що сприяє кращому засвоєнню та запам'ятовуванню слів. Виготовлене мною яйце дуже подобається дітям, спочатку вони намагаються відгадати, що ж лежить в середині, що розвиває уяву та стимулює бажання висловлюватися, а коли відкривають його розуміють, що яйце складається з шкарлупи, білка та жовтка, саме таке ознайомлення з іменниками, що позначають частину від цілого викликає у дітей радість та зацікавленість. До таких вправ також належить 3Д конструктор тварин, його використовую під час ознайомлення з лексичними темами «Свійські та дикі тварини». Робота з такими завданнями розвиває конструктивне мислення, викликає зацікавленість, знайомить дітей з частинами тіла тварин, які можна від'єднати та обстежити окремо. (Див. дод Г)

Також в роботі над формуванням словника іменників, що позначають частину від цілого використовую вправи, що стимулюють дітей називати, повторювати слова. Ось кілька прикладів таких ігор, які використовую в своїй практиці.

Гра «Склади ціле»

Опис: Показуємо дитині окремі частини предмета (машина, будинок, ін.) та запитуємо Що це? Чия це частина?. Завдання дитини скласти цілий об'єкт та назвати його частини. Користуюся пазлами, розбірними моделями. Цілі: Розширення словникового запасу, співвідношення частини з цілим.

Гра «Що це за частина?»

Опис: Показуємо дитині окремі частини об'єкта, це можуть бути картинки, або реальні предмети, іграшки, предмети побуту, меблі і запитуємо До чого це належить?, Кому це належить?. (Це колесо. Воно – частина машини) Цілі: Розширюємо активний словниковий запас, формуємо навичку визначати частину та її приналежність до цілого.

Гра «Знайди частину»

Опис: Показуємо дитині цілий предмет, це можуть бути реальні об'єкти, або зображення, та запитуємо наприклад Де у дерева листок? Покажи. Дитина має знайти частину та назвати її. Ускладнення: описуємо задуману частину

словесно, а дитина має її знайти. Цілі: Розширення пасивного та активного словника іменників, розвивати вміння знаходити частини предметів на малюнках, або серед реальних речей.

Гра «Назви частини»

Опис: Показуємо дитині предмет, та запитуємо: «Які частини є у цього предмета? (Це будинок. Назви його частини) Цілі: Активізація словникового запасу іменників, частина від цілого.

Гра «Знайди зайве»

Опис: Показуємо дитині картинки, серед яких одна зайва (Руки, очі, ніс, листок). Дитина має знайти зайве та пояснити свій вибір. Приклад: Листок зайвий, бо це дерево, а не людина. Цілі: Розширення словникового запасу, розвиток логічного мислення та класифікації.

Гра «Розкажи, що це»

Опис: Показуємо дитині частину об'єкта (приклад, вікно, двері) та просимо описати. Описувати можна реальні предмети, або картинки. Цілі: Розширення словника іменників частина від цілого, розвиток зв'язного мовлення.

Гра «Знайди все ціле»

Опис: Показуємо дитині кілька частин, реальних предметів, або зображених на картинках. і запитуємо, що це може бути? Завдання дитини знайти картку чи предмет, якому належать ці частини. Цілі: навчити знаходити та називати цілий предмет за його частинами, розвиток зорового сприймання, мислення.

Гра «Чарівний мішечок»

Опис: Діти по черзі дістають з мішечка предмети і називають їх. Ціль: Розширення словникового запасу, розвиток тактильного і асоціативного мислення. Варіації: Додавання завдань на опис предметів або їх використання в реченнях

Гра «Знайди і назви»

Опис: Дитина шукає у кімнаті або на майданчику певні предмети та називає їх. Ціль: Розвиває активний словниковий запас та увагу.

Гра «Лото»

Опис: Використання лото з картинками, де діти повинні знайти і назвати відповідні іменники, частина від цілого. Мета: Розвиває зорову пам'ять, увагу і словниковий запас.

Гра «Що в коробці?»

Опис: Діти по черзі виймають з коробки різні предмети і називають їх та їх частини. Ціль: Розширення словникового запасу іменників частина від цілого, розвиток асоціативного мислення. Варіації: Додавання опису предметів, використання різних тематичних коробок (іграшки, овочі, фрукти, інструменти).

Гра «Магазин»

Опис: Створюється імітація магазину, де діти можуть «купувати» і «продавати» різні предмети, називаючи їх. Ціль: Закріплення нових іменників у мовленні, вивчення частин іменників, розвиток комунікативних навичок. Варіації: Магазин може бути тематичним (одяг, продукти харчування, книги).

Гра «Вгадай, що це»

Опис: Дитина отримує опис частини предмета і повинна вгадати, що це за предмет. Ціль: Розвиток слухової уваги і розуміння мовлення, збагачення словникового запасу. Варіації: Використання візуальних підказок або зображень.

Гра «Доміно з картинками»

Опис: Використовуються картки з зображеннями предметів. Діти повинні підбирати картки за принципом доміно, називаючи предмети на картках. Ціль: Розвиток мовлення, асоціативного мислення і уваги. Варіації: Замість зображень можна використовувати слова або опис предметів.

Гра «Знайди частину»

Опис: Використовуються картки з частинами зображень. Діти повинні скласти картинку і назвати її. Ціль: Розвиток зорового сприйняття і словникового запасу. Варіації: Використання тематичних наборів карток (тварини, предмети побуту, іграшки).

Гра «Казковий герой»

Опис: Діти вибирають казкового героя і розповідають про нього, використовуючи різні іменники. Ціль: Розвиток уяви і мовлення, збагачення словникового запасу. Варіації: Додавання завдань на опис зовнішності, іменників, що позначають частину від цілого, дій і властивостей героя.

Гра «Малюнок з підказками»

Опис: Діти малюють зображення за описом педагога, називаючи предмети, які вони зображають. Ціль: Розвиток слухової уваги, уяви і словникового запасу. Варіації: Використання різних тем для малюнків (природа, будинок, транспорт).

Гра «Склади речення»

Опис: Діти отримують набір карток з іменниками, частинами від цілого і складають з них речення. Ціль: Розвиток граматичних навичок і збагачення словникового запасу. Варіації: Додавання дієслів і прикметників для складніших речень.

Гра: «Хто швидше знайде»

Опис: Дитині пропонуємо картки з частинами та цілими предметами. Завдання дитини знайти цілий предмет, до якого належить частина швидше за логопеда та назвати його. Цілі: Розширення словника іменників, розвиток зорового сприймання, мислення.

Сприйняття свого тіла є базовим для загального розвитку дитини. Порушення мовлення зазвичай супроводжується труднощами у формуванні уявлень про себе, своє тіло та його функції. Саме тому одним з завдань корекційних педагогів є навчити дитину усвідомлювати, називати й описувати частини тіла, навчати орієнтуватися в своєму тілі та у просторі. Програмою дошкільного навчального закладу також передбачено вивчення теми «Я та моє

тіло», адже усвідомлювати своє тіло і його частини є основою для формування уявлення про себе як особистість. Одночасно з цією комплексною роботою, відбувається засвоєння словника іменників, що позначають частину від цілого. Пропоную фрагмент індивідуального логопедичного заняття на формування іменників частина від цілого «Я та моє тіло» для дітей віком 4-5 років з загальним недорозвиненням мовлення.

Тема: «Я та моє тіло»

Цілі: розширювати пасивний та активний словник іменників, що позначають частини тіла дитини, розвивати вміння співвідносити частини тіла з їх функціями. Активізувати мовлення через виконання ігрових завдань. Розвивати пам'ять, увагу, дрібну моторику.

Матеріали для заняття: лялька, картки із зображенням частин тіла та людини, дзеркало.(див. додаток Д)

Хід заняття

Організаційний момент

(позитивне налаштування на подальшу роботу)

- Привіт! Сьогодні ми з тобою будемо знайомитись з частинами нашого тіла. Поглянь на мене і покажи свої очі. Молодець! А тепер рукою помахай мені – привітайся зі мною!

Гра «Дзеркало»

- Я буду показувати, а ти повторюй за мною. (торкаюся носа, вуха, плескаю себе по колінах дитина повторює за мною)

Основна частина

Гра з лялькою.

- Подивися яка гарна лялька. Як її звати? Так Оленка. Давай познайомимось з нею. Покажемо їй, які частини тіла є у людини.(називаю частини тіла, дитина показує їх спочатку на ляльці потім на собі)

Робота з зображення.

- Подивись, яка гарна людина зображена на картинці. Давай назвемо всі частини її тіла. (дитина називає частини тіла, логопед уточнює та доповнює відповіді дитини)

Фізична активність: виконання простих вправ з елементами масажу обличчя та тіла під ритмічну музику.

Гра «Що для чого»

- Очі потрібні, щоб бачити. А навіщо потрібні ноги? А навіщо нам руки? А що робить ротик? (якщо потрібно допомагаємо, відповіді доповнюємо)

Гра на закріплення «Склади людину»

(дитині даються частини тіла, завдання скласти з них людину і назвати частини тіла, які додаються)

- Що це? Голова. До чого її приєднаємо? До тулуба.

Закріплення вивченого

Бесіда про себе:

- Розкажи, які частини тіла є у тебе. У мене є руки, а у тебе? (допомагаю побудувати речення, якщо це потрібно)

Завершення заняття

(підводжу підсумки позитивно завершуємо заняття)

- Молодець! Ти сьогодні дуже гарно працював! Ми вивчили багато частин тіла. Давай пригадаємо їх ще раз. Де у нас голова, рука, нога? Чудово! До наступної зустрічі!

Отже формування іменників, що позначають частину від цілого є важливим етапом корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з ПМР. Адже цей процес сприяє не лише розвитку їх мовлення, а й розвиває такі пізнавальні процеси як аналіз, синтез, узагальнення.

У своїй роботі під час формування іменників, що позначають частину від цілого дотримуюсь таких правил, щоб досягти найкращих результатів логопедичний вплив має бути систематичним, адже регулярні заняття сприяють

закріпленню отриманих знань. Здійснюю індивідуальний підхід, спираюсь на те, що подобається, чим цікавиться саме ця конкретна дитина та підбираю завдання відповідно до рівня її можливостей та мовленнєвого розвитку. Вважаю, що позитивна мотивація та зацікавленість найкраще мотивують дитину до занять.

Поступово переходжу від простих до складніших слів та понять. Підбираю різноманітні завдання, які викликають зацікавленість та утримують увагу дитини. Використовую інтерактивні вправи, адже вони дуже подобаються дітям. Під час цієї роботи також дуже важлива співпраця з батьками дитини, їх зацікавленість в досягненні результатів. Застосовую комплексний підхід до формування іменників, що позначають частину від цілого, адже вважаю, що саме за таких умов можна досягти значних успіхів та покращити мовлення дитини.

Висновок до другого розділу

Для вивчення словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку 5-6 років нами було сформовано методику в основу якої покладено вимоги щодо засвоєння цих лексичних компонентів мовлення взяті з програми «Дитина».

На підставі аналізу визначено лексичні компоненти за рядом тем, що розглядаються в дошкільній освіті: «Я та моє тіло», «Тварини: свійські та дикі», «Мешканці водойм», «Рослини», «Транспорт», «Дім, меблі, приладдя», «Посуд та побутові предмети», «Одяг». До зазначених тем був підібраний дидактичний матеріал. Усе це визначило зміст дослідження словника іменників, що позначали частину від цілого.

Для вивчення та оцінки стану сформованості словника було розроблено та описано процедуру та визначено критерії оцінки якості виконання завдань (у їх основу покладено параметр самостійності), бальну оцінку.

На останньому етапі роботи над методикою дослідження було визначено максимальну оцінку, яка вказувала на максимально високий рівень розвитку словника, що позначає частину від цілого. Це дало можливість зробити розподіл бальної оцінки та визначити відсоткові залежності згідно рекомендацій поданих в МКФ які вказували на наявність у дітей дошкільного віку порушень засвоєння цього словника легкого, помірного, важкого та глибокого рівнів.

Аналіз матеріалів дослідження дозволив виявити, що іменники які позначають частину від цілого гірше засвоїли діти з ПМР порівняно із дітьми загального розвитку, незважаючи на те, що дошкільники з ПМР додатково систематично отримували корекційно-розвиткову допомогу.

Виявлено, що діти загального розвитку у більшості (89 %) слова, що позначають частину від цілого засвоюють відповідно вимогам програми для дошкільників, яка для нас була еталоном для визначення обсягу словника. При цьому в 11 % цих дітей виявлено незначні його порушення.

Поруч із цим у незначної кількості досліджених нами дітей з ПМР (22 %) виявлено помірне порушення словника іменників, що позначали частину від цілого, у решти 78 % рівень його порушення був незначним.

Шляхом аналізу результатів дослідження виявлено, що найлегше і найшвидше дітьми засвоюються іменники, що позначають частини тіла людини, частини тіла тварин та частин з яких складається будинок.

Аналіз результатів дослідження показав, що є закономірні труднощі засвоєння певної теми, як дітьми загального розвитку, так і дітьми з ПМР. Найважчим для оволодіння виявився словник до теми «Меблі».

Поруч із цим при вивченні тем «Одяг» та «Оселя» виявлено, що різниця у засвоєнні слів, що позначають частину від цілого між дітьми загального розвитку та з ПМР найменша (13-14 %). Отож, можна стверджувати, що ця тема однаково актуальна для обох груп дітей, а також ці слова часто звучать у побуті та в садочку.

Вагомими для успішної адаптації дітей в соціумі та подальшого активного розвитку є і словник інших тем «У світі рослин», «Транспорт», «Посуд». Визначено, що особливо значні труднощі при його засвоєнні виникають саме у дітей з ПМР.

Визначено, що у дітей із ЗНМ II рівня є максимальна готовність до ефективного засвоєння лексичного матеріалу з теми «Я та моє тіло». Інший матеріал для вивчення був для них занадто складним. Саме тому нами було визначено цю тему як опорну для формування у дітей із ЗНМ II рівня дошкільного віку базового механізму, що сприятиме вивченню ними слів, що позначають частину від цілого. У процес увійшли вправи та ігри, що забезпечують формування у них складання-розкладання предметів на частини, дослідження тактильним способом предмета в цілому та його окремих деталей, шляхом виключення однієї деталі визначення яким чином буде виглядати предмет без неї, як це вплине на його функціональну придатність, яке призначення кожної частини предмета. Увесь процес навчання здійснювалася

стимуляція вимови слів, що позначали предмет в цілому та його частини, стимулювали характеризувати призначення кожної частини предмета.

Наш експеримент не був вичерпним і буде продовженим з метою формування знань про частини з яких складається предмет на базі тем «У світі тварин», «Меблі».

ВИСНОВКИ

У ході дослідження питання формування словника іменників частина від цілого у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення були встановлені наступні висновки:

1. Аналізуючи науково-теоретичні джерела з питання формування словника іменників, що позначають частину від цілого у дітей дошкільного віку з ЗНМ з'ясовано, що у дітей ці лексичні складові є важливою частиною мовлення загалом.

Виявлено, що найперше діти починають розпізнавати і використовувати слова, що позначають частину від цілого на позначення частин тіла. Ці слова з'являються разом з усвідомленням частин власного тіла. Розширення слів, що позначають частину від цілого відбувається в міру розвитку предметно-маніпулятивної діяльності (використовують терміни, що описують частини предметів і об'єктів з якими виконують певні дії). Далі діти вчаться розуміти та використовувати слова, що вказують на частину від цілого через контекст.

Діти завдяки активному розвитку мовлення після чотирьох років краще починають засвоювати як фізичні частини, так і абстрактні, наприклад, «середина» чи «кінець» чогось.

З'ясовано, що розуміння частин від цілого пов'язане з розвитком когнітивних навичок, таких як категоризація і абстрагування. Також для розвитку цього словника важливим є культурно-соціальний вплив та сімейне виховання.

Вагомо зазначити, що ці слова стають важливою передумовою вивчення таких навчальних предметів у школі як математики, біологія, історія, ін.

Визначено, що розвиток словника іменників, що позначають частини від цілого у дітей із ЗНМ відбувається із запізненням.

З'ясовано, що у дошкільній педагогіці приділяють увагу формуванню слів, що позначають частину від цілого. Описані різні методи і стратегії для

підтримки розвитку словникового запасу, що включає іменники, які позначають частини від цілого: візуальні підтримки - використання карток із зображеннями частин предметів може допомогти дітям краще запам'ятовувати і розуміти ці терміни; ігрові ситуації, як використання термінів у іграх і навчальних заняттях; у процесі читання книг і розповідей, що містять ці слова, тощо. З'ясовано, що для формування у дітей із ЗНМ розуміння, уміння називати та адекватно застосовувати слова, що позначають частину від цілого спеціальна методика розроблена не була.

2. На підставі аналізу державних документів та навчальних програм для закладів дошкільної освіти, нами було сформовано зміст діагностичної методики в основу якої покладено вимоги, щодо засвоєння слів, що позначають частину від цілого у період дошкільного віку.

Визначені слова була згруповані нами за тематикою: «Я та моє тіло», «Тварини: свійські та дикі», «Мешканці водойм», «Рослини», «Транспорт», «Частини предметів», «Частини посуду та побутових предметів», «Одяг». До визначеної для оцінки лексики був підібраний дидактичний матеріал.

Для вивчення та оцінки стану сформованості словника було розроблено та описано процедуру та визначено критерії оцінки якості виконання завдань (у їх основу покладено параметр самостійності), бальну оцінку. Для розподілу оцінки за рівнями були враховані вимоги, встановлені у Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Таким чином була визначена оцінка в балах, що вказувала рівень порушення засвоєння цього словника: легкого, помірного, важкого та глибокого.

Нами визначено, що іменники на позначення частини від цілого гірше засвоїли діти із ЗНМ, в порівнянні з дітьми загального розвитку, незважаючи на те, що дошкільники з ПМР додатково систематично отримували корекційно-розвиткову допомогу.

Виявлено, що діти загального розвитку у більшості (89 %) слова, що позначають частину від цілого засвоюють відповідно вимогам програми для

дошкільників, яка для нас була еталоном для визначення обсягу словника. При цьому в 11 % цих дітей виявлено незначні його порушення.

Поруч із цим у незначній кількості досліджених нами дітей з ПМР (22 %) виявлено помірне порушення словника іменників, що позначали частину від цілого, у решти 78 % рівень його порушення був незначним.

Нами з'ясовані теми, які були найлегші та найважчі для засвоєння дітьми обох груп.

Визначено, що у дітей із ЗНМ II рівня є максимальна готовність до ефективного засвоєння лексичного матеріалу з теми «Я та моє тіло». Інший матеріал для вивчення був для них досить складним. Саме тому нами було визначено цю тему як опорну для формування у дітей із ЗНМ II рівня дошкільного віку базового механізму, що сприятиме вивченню ними слів, що позначають частину від цілого.

3. У методику формування слів, що позначають частину від цілого увійшли вправи та ігри, що забезпечують формування у дітей із ЗНМ уміння складати-розкладати предмети на частини, дослідження тактильним способом предмета в цілому та його окремих деталей, шляхом виключення однієї деталі визначення яким чином буде виглядати предмет без неї, як це вплине на його функціональну придатність, яке призначення кожної частини предмета. У процесі проведення логопедичної роботи здійснювалася стимуляція вимови слів, що позначали предмет в цілому та його частини, стимулювали характеризувати призначення кожної частини предмета. Логопед також надавав в процесі навчання дітям дозовану допомогу, що сприяла правильній вимові дитиною слів.

Наш експеримент не був вичерпним і буде продовженим з метою формування знань про частини з яких складається предмет на базі тем «У світі тварин», «Меблі» та ін..

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В.М. Мова символів жива – в ній звуки, букви і слова Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. 92 с.
2. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів Педагогіка і психологія. 1998, №4. С.15-19
3. Базовий компонент дошкільної освіти України / Богуш А. М. та ін.; Київ, 2012. 26 с
4. Барищук Г.С. Мова наших дітей. Виправлення порушення звуковимови у дітей: Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2007. 64 с.
5. Березіна О.М., Павловська Т.О. Мовні ігри та забави: посіб. Тернопіль, 2002. 104 с
6. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». / за ред. О.В. Низковської. Тернопіль «Мандрівець», 2017 256с.
7. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підр. / за ред. А. М. Богуш. Київ, 2007. 542 с.
8. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
9. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 256 с.
10. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
11. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. Дошкільне виховання. 2013. №7. С. 6 – 10.
12. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 374 с.
13. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1995. 527 с.

14. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. №7. С. 24-26.
15. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». Київ: Світич, 2009. 160 с.
16. Гончаренко А. М. Сучасний погляд на формування мовленнєвокомунікативної компетентності дошкільників. *Управління школою*. 2005. №22-24. С. 36-39.
17. Дитина: Програма розвитку дитини дошкільного віку / В.О. Огнев'юк та ін. Київ, МОН України, 2016. 304 с.
18. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. № 9 (2). С. 56–64.
19. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Корекційна педагогіка: вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2015. №1. С. 15–21.
20. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. Київ, 2010. 293 с.
21. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. 2010. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/4578/>
22. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛППС, 2005. 208 с
23. Лебедева Н. Г. Формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Практична психологія і логопедія*. 2003. № 1–2. С. 49-72.
24. Лепеха Л. П., Городиська М. Б Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів. Дрогобич: Посвіт, 2014. 76 с.

25. Лісова Т. В. Ігри в логокорекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Вісник Сковородинської академії молодих вчених*. 2019. С. 33–37
26. Логопедія / за ред. М.К. Шеремет. Київ.: Слово, 2017. 856 с.
27. Лонська О. Особливості розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції*. 2024. Вид-во ЖДУ ім. І.Франка С. 211—214.
28. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.
29. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я:/ Всесвітня організація охорони здоров'я. URL:https://uapt.org.ua/wp-content/uploads/docs/5210-preklad_mkf_dorosla_v_docx.pdf
30. Мірошниченко О., Бовсунівська Я. Логопедична робота з розвитку словника дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*.: С. Збірник наук. праць за матеріалами II Міжнар.наук.-практ. конф.2024 р. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. С. 233–237.
31. Мовні ігри та вправи зі словом / за ред. В. Л. Сухар. Харків: Ранок, 2008. 176с.
32. Немикіна Л. Гра-змагання як метод корекції мовлення учнів. Робота з першокласниками які мають загальне недорозвинення мовлення. Початкова освіта. 2009. № 41. С. 9–10.
33. Особливості розвитку словника дітей дошкільного віку в нормі: веб-сайт URL: <https://vesnyanka.in.ua/особливості-розвитку-словника-дітей/> (Дата звернення: 15.06.2024).

34. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / Андрієтти О. О. та ін.; Тернопіль, 2013. 104с.
35. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. с. 40.
36. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод.посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200с.
37. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2015. С. 292.
38. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 239 с.
39. Розвиток звукової культури мовлення дітей молодшого дошкільного віку / Упорядник В.Л. Сухар. Харків: Ранок, 2008. 80 с
40. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / за ред. Л.В Батліної. Тернопіль: «Мандрівець», 2015. 200с.
41. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго. 2015. 308 с.
42. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. Дефектологія / за ред. Є.Ф. Соботович. Київ: *Актуальна освіта*, 2003. С. 15-19.
43. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Київ: *Актуальна освіта*, 2004. С. 7-35.
44. Структура і динаміка віку (Виготський Л.С.) <https://www.annadomina.com/studentam/pershodzherela/vigotskij/>
45. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. Київ.: Видав. Дім «Слово», 2011. 392 с.
46. Тиндюк Н. Т. Педагогічні аспекти розвитку словника дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 106. С. 145—148.

47. Тищенко В. Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до 5 років: Поради батькам . Київ: Літера ЛТД, 2006. 128 с.
48. Ткач О.М. Базові категорії та властивості семантичного поля. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 250-258.
49. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Програмно-методичний комплекс . Київ : «Актуальна освіта», 2013. 108 с.
50. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ. Програмно-методичний комплекс / за ред. Є. Ф. Соботович. Київ : «Актуальна освіта», 2007. 120 с.
51. Трофименко Л. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія / Л. І. Трофименко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 104 с.
52. Трофименко Л.І. Діагностична характеристика лексичного розвитку дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наук. праць*: Вип. 1. Київ: Актуальна освіта, 2004. С. 61 – 76.
53. Трофименко Л. І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. №4. 2011 С. 35-38.
54. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.
55. Трофименко Л. І. Засвоєння семантичної структури речення дітьми середнього дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія*. 2004. №2 С. 23 – 26.
56. Хрестоматія з логопедії. / За ред. Шеремет М.К. К.: КНТ, 2006. 360 с.
57. Шеремет М. К. Особливості формування вищої форми передачі інформації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Актуальні проблеми логопедії : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 18. С. 291–293.

58. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. / О.П. Аксьонова та ін.. Київ, 2019. 488 с.
59. Jean Artichison, *The Articulate Mammal*. The Academic Division of Unwin Hyman Ltd. 1998. 302 P.
60. Jerome Bruner. *Child's Talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company. 1985. 146 p.
61. Jean Piaget. *The Language and Thought of the Child*. London and New York. 1962. 294 p.
62. Thomas Scovel. *Psycholinguistics*. Oxford : Oxford University Press, 1998. 135 P.
63. Noam Chomsky. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger. New York. 1986. 307 p.
64. Noam Chomsky. *Language and Mind*. Third edition. Cambridge University press. New York. 2006. 190 p.
65. Urbańczyk S. *Encyklopedia języka polskiego*. Zakład Narodowy im Ossolińskich. 1999. 178 s.
66. Brzezińska A., Zgólkowa H. O potrzebie badań frekwencyjnych nad słownictwem dzieci w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1982. № 1, P. 81–89.
67. Renata Grzegorzczkova. «Kilka uwag o udziale zjawisk gramatycznych w tworzeniu językowego obrazu świata» *Rozprawy i analizy* 2018. s. 30 – 39
68. Szymanek B. CONSTRAINTS ON THE DERIVATION OF DOUBLE DIMINUTIVES IN POLISH AND UKRAINIAN. *Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk*. 2005. s. 91-110.
69. Brzezińska A., Zgólkowa H. O potrzebie badań frekwencyjnych nad słownictwem dzieci w wieku przedszkolnym, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1, 1982. s. 81-89.
70. Poradnik logopedyczny dla nauczycieli polonijnych pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym <http://www.ips.polonia.uw.edu.pl/wp-content/uploads/pdf/PoradnikLogopedyczny.pdf>

71. NORMA I ZABURZENIA KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ W
KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM.

https://www.aps.edu.pl/media/3259110/norma_i_zaburzenia_e-book.pdf

