



Алла Богуш — відомий український вчений, дійсний член Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, автор понад 500 наукових публікацій, серед яких десятки книг, підручників і програм з методики розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку; фундатор дошкільної галузі української лінгводидактики.



Наталія Савінова — кандидат педагогічних наук, автор ряду публікацій з проблем педагогічного коригування та корекції мовлення дітей дошкільного віку.

педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності

Алла Богуш
Наталія Савінова

Алла Богуш
Наталія Савінова



ПЕДАГОГІЧНЕ КОРИГУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анна Богдан
Наталія Сабінова



ПЕДАГОГІЧНЕ КОРИГУВАННЯ
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Алла Богуш
Наталія Савінова

**Педагогічне коригування
мовлення дітей дошкільного віку
в ігровій діяльності**

Монографія

Миколаїв
Атол
2007

ББК 74.262.21
УДК 811=161.2+373.29
Б 73

Рекомендовано Вченою радою ІНЦ АПН України
(протокол № 11 від 11.05.2007)

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, доцент Прикарпатського
університету ім. В. Стефаника *Н.І. Луцак*

кандидат педагогічних наук, доцент РЕГІ
ім. С. Дем'янчука *В.С. Борова*

Богущ А., Савінова Н.

Б 73 Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільно-
го віку в ігровій діяльності: Монографія. — Миколаїв,
2007. — 252 с.

ISBN 966—8147—88—X

У монографії визначено сутність понять «корекція», «коригування», «коригувально-мовленнєва діяльність», «нормативність мовлення», «корекційна лінгводидактика»; описано та класифіковано типи мовленнєвих помилок у мовленні дітей.

Розкрито ігрову діяльність як засіб удосконалення і коригування мовлення дітей та запобігання мовленнєвих помилок. Подано систему ігор і мовленнєвих вправ на коригування мовлення дітей.

Видання адресоване науковцям, студентам, магістрантам факультетів дошкільного виховання та дефектологічних факультетів, педагогам і логопедам дошкільних навчальних закладів.

ББК 74.262.21
УДК 811=161.2+373.29

ISBN 966—8147—88—X

© Богущ А.М.,
Савінова Н.В., 2007

Зміст

Переднє слово	4
Розділ I. Теоретичні засади коригування мовленнєвих недоліків у дітей в ігровій діяльності	5
1.1. Сутність феноменів «корекція» і «коригування» мовлення	5
1.2. Нормативність мовлення	17
1.3. Мовленнєві помилки та їх класифікація	26
1.4. Порухення звуковимови дітей дошкільного віку	37
1.5. Типи граматичних помилок	47
1.6. Ігрова діяльність як засіб удосконалення мовлення дітей	55
Розділ II. Коригування мовлення дітей в ігровій діяльності	69
2.1. Стан використання ігрової діяльності як засобу коригування мовлення дітей у сучасній педагогічній практиці	69
2.2. Характеристика рівнів розвитку мовлення дітей	86
2.3. Теоретичні засади організації експериментального дослідження (формувальний етап)	122
2.4. Змістовий аспект коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності	134
2.5. Порівняльні дані сформованості рівнів розвитку мовлення дітей на прикінцевому етапі	174
Висновки	187
Список використаних джерел	191
Додатки	206

Переднє слово

Одним із стрижневих завдань мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу є оволодіння літературними нормами української мови та формування зачатків мовної особистості вже на дошкільному етапі навчання. Важливого значення у цьому зв'язку набуває своєчасне і систематичне коригування мовленнєвих відхилень, огріхів і помилок у мовленні дітей у процесі провідної для означеного віку ігрової діяльності, введення у зміст мовленнєвої гри оцінно-контрольних і коригувальних дій.

Коригування мовлення дітей в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема в початковій школі, досліджувалася такими українськими вченими, як В. Бадер, А. Колупаєва, О. Паскаль та ін. Коригування мовлення дітей у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах не було предметом наукового дослідження. Водночас спостереження і спеціальні дослідження (А. Богуш, К. Крутій, С. Цейтлін та ін.) засвідчують наявність у мовленні вихованців дошкільних навчальних закладів низки мовленнєвих помилок у звуковимові, граматичній і лексичній правильності мовлення, побудові зв'язних висловлювань. Отже, виникло протиріччя між вимогами з мовленнєвої підготовки дітей до школи і відсутністю спеціальних досліджень з методики коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку.

У монографії представлено результати досліджень щодо коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Розділ I

Теоретичні засади коригування мовленнєвих недоліків у дітей в ігровій діяльності

1.1. Сутність феноменів «корекція» і «коригування» мовлення

З'ясуємо сутність і характеристику дотичних нашій роботі наукових понять, як-от: корекція, психологічна корекція, корекційна педагогіка, корекційно-педагогічна діяльність, коригування мовлення, корекційно-мовленнєва діяльність. Вочевидь, поданий перелік наукових термінів спонукає насамперед скористатися принципом міждисциплінарних зв'язків і звернутися до розгляду означених понять з позицій психологічної (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.) та дефектологічної наук (В. Бондар, Т. Власова, Л. Виготський, О. Гонєєв, В. Кащенко, В. Лапшин, Н. Ліфінцева, М. Поваляєва, В. Тарасун, Є. Соботович, В. Синьов, М. Шеремет, Н. Ямпаєва, М. Ярмаченко та ін.). Розглянемо передусім сутність психологічного аспекту корекційної роботи, засновником якої в країнах СНД був Л. Виготський [55]. Провідну мету корекційної роботи психолога вчений убачав у профілактичних заходах як запобігання розвитку вторинних дефектів, під якими він розумів порушення розвитку соціокультурних вищих психічних функцій. На його думку, основна мета корекційної роботи полягає не в тренуванні та вправлянні «натуральної дефіцитарної функції, а у створенні оптимальних умов розвитку вищих психічних функцій шляхом компенсації органічно ушкодженого первинного дефекту» [55].

Отже, Л. Виготський розумів зміст корекційної роботи як забезпечення умов для формування вищих форм психічної діяльності відповідно до базових законів онтогенетичного розвитку: закону середовища й закону розвитку вищих психічних функцій. Таке розуміння ста-

ло теоретичним підґрунтям для використання терміна «корекція» й у галузі нормального психічного розвитку, тобто розвитку в межах вікової норми [55].

Відтак, психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Карабанова, О. Леонтьєв) визначають такі завдання корекційної роботи з дітьми:

- корекція відхилень у психічному розвитку на основі створення оптимальних можливостей і умов для особистісного й інтелектуального розвитку дитини;
- профілактика негативних тенденцій особистісного й інтелектуального розвитку.

Означені завдання корекційної роботи цілком узгоджуються з концепцією згаданих психологів щодо життєвого формування основних психологічних структур в активній діяльності дитини, спрямованій на привласнення соціально-культурного досвіду.

Зазначимо, що в зарубіжній психології замість терміна «корекція» досить широко використовується інший — «інтервенція» (А. Кларк), тобто систематичне втручання у процес психічного розвитку з метою впливу на нього, щоб підтримати чи покращити наявний потенціал дитини. В основі такого підходу також лежить принцип взаємодії снадковості, середовища та активності самої дитини. Відтак, «інтервенція» передбачає таке «включення» у взаємодію функціонуючих систем, яке здійснює позитивний вплив на розвиток, покращує функціонування певного психічного процесу [227]. Зарубіжні психологи (Н. Адельман, Дж. Брунер, А. Кларк, Л. Тайлор та ін.) поділяють спрямовану інтервенцію на планову і непланову, кінцевою метою яких є внесення певних змін у проблемні компоненти системи — особистості, середовища чи у взаємодію особистості та середовища. Зарубіжні вчені в комунікативній системі «дитина — дорослий» особливе місце відводять інтервенції. Під комунікативною інтервенцією вони розумі-

ють цілеспрямоване втручання в «природну» ситуацію розвитку дитини з метою усунення бар'єрів у спілкуванні, комунікації, бар'єрів смислової (значеннєвої) інтеракції та взаєморозуміння один одного [41]. В американській психології останнім часом розроблено й активно впроваджуються інтервенційні програми, спрямовані на корекцію розумового і мовленнєвого розвитку дитини у зв'язку з підготовкою її до школи. Як бачимо, за своїм значенням і психологічними функціями поняття «корекція» й «інтервенція» фактично збігаються. За словами О. Карабанової, основна відмінність цих понять пов'язана з акцентом на різні аспекти психологічного впливу, а саме: «інтервенція» акцентує момент утручання в хід природного розвитку, а «корекція» підкреслює цільовий аспект психологічного впливу — подолання відхилень у розвитку й забезпечення досягнення рівня вікової норми розвитку [93:16].

Отже, корекція, з психологічного погляду, розглядається як своєчасне педагогічне втручання (психологічні впливи) у будь-які відхилення (чи порушення) психічного розвитку з метою своєчасного виправлення (коригування), запобігання подальших відхилень або ж полегшення порушень засобом їх компенсації.

Відтепер охарактеризуємо сутність корекції з точки зору корекційної педагогіки. Зауважимо, що поняття «корекційна педагогіка» ввійшло в науковий обіг у другій половині ХХ століття і є відносно новим в аспекті функціонування наукової термінології. Її виникнення було зумовлено наявністю певних відхилень у розвитку дитини, які перебувають на межі норми і патології, які не можна віднести ні до дефекту, ні до норми, тобто дитина має певні труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, окремі порушення психічних функцій (мовлення, мислення, уваги, пам'яті і т. ін.), які не можна кваліфікувати як дефект і які не є причиною для перебування в спеціальному дошкільному закладі чи допоміжній школі.

Під корекційною педагогікою розуміють корекцію пізнавальних можливостей дитини, зміну умов загального й сімейного виховання, запобігання та часткове виправлення її поведінки чи певних недоліків психічного розвитку, допомога в засвоєнні соціальних норм і моральних цінностей [62:6].

Отже, корекційна педагогіка охоплює не тільки галузь спеціальних (дефектологічних) знань, а й основи психолого-педагогічних знань про сутність і закономірність освіти і виховання дітей, які мають незначні недоліки в розвитку психіки й відхилення в поведінці чи розвитку окремих психічних процесів.

Предметом корекційної педагогіки, за словами О. Гонєєва, є процес диференціації навчання, виховання і розвитку дітей, які мають деякі порушення й відхилення розвитку, визначення найбільш результативних шляхів, засобів, способів, методик, спрямованих на своєчасне виявлення, запобігання й виправлення цих відхилень [62].

Корекція як предмет спеціальної педагогіки досліджувалася низкою вчених (В. Воронкова, І. Єременко, С. Забрамна, В. Лапшин, Б. Пузанов, Б. Сермеєв, М. Шермет, М. Ярмаченко та ін.). Під корекцією («correctio» — «покращення», «виправлення») у дефектології в широкому значенні розуміють «сукупність педагогічних і лікувальних засобів, спрямованих на виправлення недоліків розвитку дитини» [97:32].

У педагогічній літературі термін «корекція» визначається як «виправлення (повне або часткове) психічного й фізичного розвитку в аномальних дітей за допомогою спеціальної системи педагогічних прийомів і заходів» [97:26]; як «система спеціальних і загальнопедагогічних заходів, спрямованих на послаблення чи подолання недоліків психофізичного розвитку й відхилень у поведінці дітей і підлітків» [97:9]; як «процес або система заходів, спрямованих на виправлення чи послаблення відхилень

у психічному й фізичному розвитку аномальної дитини» [97:26]. При цьому, корекція розглядається як шлях, як спосіб подолання і послаблення психофізичних вад через формування відповідних життєво необхідних якостей у ході навчально-виховного процесу або різних видів діяльності дітей.

У «Понятійно-термінологічному словнику логопеда» (під редакцією В. Селіверстова) зазначається, що «корекція (лат. *corregere* — виправляти) — виправлення будь-яких недоліків, наприклад, корекція зору, корекція рухів, корекція мовлення» [157:180]. Поняття «корекція» й «коригування» ототожнюються. У вищезазначеному словнику підкреслюється, що подолання будь-якого мовленнєвого порушення — це завжди пізнавально-цілеспрямований процес спеціальних прийомів надбудови відсутніх або перебудови неправильних навичок мовлення, які вже мають місце, і виховання особистості індивіда з порушеним мовленням (із використанням спеціальних прийомів перебудови його особистісних якостей і соціальної поведінки). Сукупність лінгвістичних, клінічних і психологічних знань про індивіда з порушеним мовленням (логопата) трансформується в корекційно-педагогічний (логопедагогічний) процес, який забезпечує формування в логопата навичок правильного мовлення разом із гармонійним розвитком його особистості й адекватною соціальною поведінкою [157:18-19].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка зазначається, що корекція (від лат. *correctio* — виправлення, поліпшення) у спеціальній педагогіці — виправлення (часткове чи повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих. Конкретна мета і завдання корекції, а також методи і прийоми корекційної роботи визначаються в кожному випадку видом порушення розвитку та індивідуальними особливостями дитини [63]. За О. Хохліною, під корекцією слід розуміти «спеціально

організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання, запобігання недоліків розвитку та сприяння розвитку дитини в цілому [210:11]. Залежно від місця такої роботи, зазначає О. Хохліна, в досягненні цілей освіти, корекція може набувати відносно самостійного та першочергового значення.

Незважаючи на значущість проблеми корекційного впливу на дитину та велику кількість присвячених їй досліджень, і передусім у галузі дефектології (Л. Бартенєва, В. Баудіш, Б. Брьозе, Т. Власова, О. Гозова, І. Єремєнко, А. Капустін, С. Ковальова, В. Козлова, В. Ліпа, В. Лубовський, І. Марченко, І. Моргуліс, В. Петрова, Б. Пінський, О. Ревуцька, Т. Розанова, В. Синьов, Є. Соботович, Б. Тупоногов, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.), вона ще й досі залишається недостатньо розв'язаною як у теоретичному, так і в практичному плані. Спостерігається неоднозначне розуміння сутності корекції, її місця в системі освіти, того, які ланки педагогічного процесу забезпечують виправлення недоліків розвитку, як для цього використовувати можливості навчання тощо [210:11]. Наявні дослідження доводять важливість корекційної роботи як системи в єдності її основних компонентів. Так, корекційна робота функціонує в таких метасистемах, як «система загальної освіти» і «система спеціальної (корекційної) освіти». Відносно них вона є підсистемою, тобто системою нижчого порядку [210:11].

Для визначення сутності корекційної роботи, на думку Б. Тупоногова, важливо пов'язувати корекцію з усіма основними компонентами системи освіти. Автор висловлює думку щодо важливості взаємозв'язку корекції з усіма основними компонентами системи освіти й лише після цього розглядати внутрішні структури підсистеми та їх змістово-педагогічну роль [198]. О. Хохліна підкреслює, що корекція входить до єдиної системи загальної освіти як цілісного педагогічного процесу в освітньому закладі. Компонентами загальної освіти є процеси

навчання й виховання. Так само й спеціальну (корекційну) освіту становлять корекційне навчання й виховання, у процесі яких здійснюється корекція. Саме корекційне навчання (як і виховання) є провідним фактором у розвитку дитини, обтяженої вадами. Корекція розглядається як основа всієї навчально-виховної роботи в спеціальній школі й у системі спеціальної освіти [209:11-12].

Відмінність між корекцією і навчанням як між самостійними компонентами педагогічної системи вбачається в меті, особливостях педагогічного процесу та показниках ефективності. Так, метою навчання є озброєння учнів знаннями, уміннями й навичками. Метою корекції — виправлення вад психічної і фізичної сфер розвитку, розвитку дитини в цілому. Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика [209:12]. В. Баудіш зазначає, що корекційну роботу необхідно розглядати на тлі закономірних відношень між метою, змістом, методами [16:42-54]. При цьому в співвідношенні «мета — зміст — метод» мета є визначальним і об'єднуючим моментом, оскільки саме вона містить корекційне завдання як інтегративну складову [209:12].

Отже, основою спеціального педагогічного впливу на аномальну дитину, як зазначалось, є корекція її вад з урахуванням структури дефекту, особливостей розвитку, завдяки становленню в неї, передусім, психічних утворень вищих рівнів організації — довільних, регульованих свідомістю [209:16].

В Україні розроблено Концепцію державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку [190], в якій зазначається, що корекційно-превентивне навчання учнів передбачає оперативне і безперервне спрямування, прогнозування і запобігання виникнення в них труднощів у навчанні шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих психічних процесів і функцій. На цій основі в подальшому, за словами В. Тарасун, від-

бувається формування інтелектуальних навичок (читання, письмо, рахунок). Авторка підкреслює, що другий аспект поняття передбачає забезпечення планомірного прискорення переходу сформованих пізнавальних умінь у навички шляхом скорочення ланцюга фіксації суттєвих ознак і надання цьому процесові значної швидкості. Корекційне і превентивне навчання об'єднує спільність мети — розвиток аномальної дитини. Однак корекційне навчання досягає цього через виправлення порушених у дитини психічних структур, процесів, а корекційно-превентивне — шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих, сформованих структур [190:2]. Основним критерієм корекційно-превентивного навчання визначаються прогресивні зміни в навчальній діяльності дітей, а головним його положенням є твердження, що навчання веде за собою розвиток, спираючись як на рівень актуальних і потенційних можливостей, так і враховуючи «зогу прогнозованих труднощів» у засвоєнні програмного матеріалу [190:2].

Зазначимо, що корекція в Концепції розглядається як шлях, як спосіб подолання і послаблення психофізичних вад через формування відповідних життєво необхідних якостей у ході навчально-виховного процесу або різних видів діяльності дітей. Відтак, йдеться не про корекцію як окреме педагогічне явище, а про корекційно-педагогічну діяльність.

Корекційно-педагогічна діяльність розглядається вченими (С. Бадмасв, В. Бурменська, О. Карабанова, О. Лідерс, О. Співаковська та ін.) як складне психофізичне, соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання й розвиток), виступає як єдина педагогічна система, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і оцінно-результативний компоненти [93:27]. У цьому зв'язку О. Гонєєв, досліджуючи девіантну поведінку підлітків, визначає корек-

ційно-педагогічну діяльність як педагогічний процес, що планується й особливим чином організовується з групами підлітків, які мають незначні відхилення в розвитку й девіації в поведінці, і спрямовується на виправлення й реконструкцію індивідуальних властивостей особистості й недоліків поведінки, створення необхідних умов для її формування й розвитку, що сприяє повноцінній інтеграції підлітків у соціум [62:28].

Оскільки корекційно-педагогічна діяльність охоплює всі боки педагогічного процесу — виховання, навчання, розвиток, формування, то вона може здійснюватись і в будь-якій освітній чи виховній галузі. Існують різні види корекційної діяльності, як-от: корекційно-діагностична, корекційно-розвивальна, корекційно-навчальна, корекційно-виховна, психокорекційна і т. ін. Відтак, ми можемо виокремити й корекційно-мовленнєву діяльність як один із напрямів сучасної лінгводидактики, тобто корекційний аспект лінгводидактики.

Під корекційною лінгводидактикою розуміємо систему засобів, методів і прийомів виявлення, запобігання й виправлення незначних мовленнєвих вад і помилок (вікових або набутих) у мовленні дітей та учнів. У науковий обіг лінгводидактики введено таку термінологію, як: «корекція мовлення», «педагогічне коригування мовлення», «виправлення мовлення», «запобігання мовленнєвих помилок», «мовленнєві вади і помилки».

Термін «корекція мовлення» здебільшого використовується в логопедії. Так, під корекцією вимови М. Фомічова розуміє вироблення правильної й чіткої вимови дефектного звука, а також уміння правильно впізнавати й розрізняти його в будь-якому положенні в слові чи словосполученні [207:28]. Л. Волкова визначає корекцію порушень мовлення як виправлення мовлення або послаблення симптоматики порушень мовлення (усунення, подолання мовленнєвих порушень) [123:26]. Різні аспекти корекції мовлення учнів молодших класів з ва-

дами мовлення досліджували В. Козлова [99], О. Ревуцька [170], В. Тарасун [194]. Дослідження В. Козлової було присвячено пропедевтиці порушень письма в першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму [99]. О. Ревуцька вивчала особливості суфіксально-іменникового словотворення в учнів початкових класів школи для дітей з тяжкими вадами мовлення [170].

В. Тарасун досліджувала шляхи превентивного навчання учнів початкової школи з порушеннями мовленнєвого розвитку (навчання письма й математики) [191]. Корекцію мовлення дітей дошкільного віку в дефектологічній науці досліджували Л. Бартенева, І. Марченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. Так, предметом дослідження Л. Бартеневої виступила система корекційно-попереджувального й розвивального навчання дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, спрямована на підготовку їх до засвоєння морфологічного принципу письма [15]. У дослідженні І. Марченко вивчались особливості формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку [138]. Автором доведено, що формування і розвиток творчої мовленнєвої активності й ініціативності дошкільників із ЗПР сприяє розвиткові їхньої пізнавальної сфери, підвищує можливість до успішного навчання у школі.

Є. Соботович розроблено Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку [180]. Вчена досліджувала також формування правильного мовлення в дітей з моторною алалією та інші аспекти порушення мовленнєвого розвитку дітей та визначила шляхи їх корекції [181]. В. Тарасун розробила експериментальну методику розвитку основних видів синтетичної діяльності в дошкільників з порушенням мовлення й формування в них на цій основі спеціальних способів засвоєння читання, малювання, письма, математики [194]. Предметом дослідження

А. Колупаєвої виступила методика формування в першокласників з вадами мовлення початкових уявлень про фонетичну й графічну системи рідної мови. Автор зазначає, що застосування нетрадиційної методики виправлення вад вимови у дітей, що ґрунтується на фонетичному підході, підвищує результативність подолання мовленнєвих вад в учнів загальноосвітньої школи, сприяє ефективному засвоєнню фонетико-графічних знань і вмінь [98].

На відміну від дефектології й логопедії, лінгводидактика послуговується терміном «коригування». Коригувальна робота — це не виокремлені вправи для вдосконалення мовленнєвої діяльності, а «система засобів, що здійснюються в процесі всієї навчально-виховної роботи» [68:9]; внесення виправлення, корективи (виправлення, часткові виправлення, зміни) [146:330].

Виправлення, у свою чергу, визначається як усунення хиб, вад, помилок; робити таким, який відповідає певним вимогам, нормам; позбавляючи вад, робити кращим [146:327]. Запобігання визначається як дія (чи процес), спрямована заздалегідь на недопущення, відвернення чогось [146:89].

У лінгводидактиці коригування використовують у виправленні вимовних навичок (фонетичний бік мовлення), граматичних помилок, лексичних неточностей, навичок зв'язного мовлення тощо.

Різні аспекти педагогічного коригування досліджували О. Дем'яненко [68], А. Колупаєва [98], О. Паскаль [153] та ін. Предметом дослідження О. Дем'яненко виступив процес формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності [68]. Автором було встановлено, що правильність вимови звуків та їх сприймання на слух залежать від розуміння учнями змін у значенні слів при змінюванні або заміні звуків однієї мови звуками іншої.

О. Дем'яненко за результатами дослідження виокремила послідовність формування акустико-артику-

ляційних образів звуків української, російської мов; оволодіння артикуляцією звуків мов, що вивчаються, на ґрунті їх зіставлення з опорою на зразок; цілеспрямована репреція й репродукція звуків; усвідомлення і розмежування звуків трьох мов під час їх репреції й репродукції; закріплення засвоєних звуків української, російської, англійської мов у навчально-мовленнєвих ситуаціях; самостійне, вільне оперування сталими слуховимовними навичками в процесі мовленнєвого спілкування, коригування вимови у власному й чужому мовленні [68:16 – 17].

Дисертаційне дослідження О. Паскаль [153] було присвячено педагогічному коригуванню вимовних навичок російського мовлення учнів перших класів. Під коригуванням вимови авторка розуміє виправлення, внесення коректив (часткова заміна) у помилкову вимову з метою задоволення вимог, які ставляться до вимовних навичок, що відповідають фонетико-орфоепічним нормам вимови [153:6].

О. Паскаль зазначає, що коригування вимовних навичок російського мовлення учнів у досліджуваних специфічних умовах білінгвізму обумовлюються необхідністю усунення небажаної, помилкової вимови, своєчасного запобігання та вірогідності виникнення нових мовних помилок.

Під педагогічним коригуванням вимовних навичок учена розуміє цілеспрямований вплив педагога на мовлення учнів для виправлення помилкової вимови на уроках навчання грамоти, читання й російської мови в загальноосвітніх школах з метою формування фонетико-орфоепічних норм літературної вимови. Конкретні цілі, завдання, методи й прийоми педагогічного коригування визначаються видом і типом вимовних навичок [153:6].

Під педагогічним коригуванням мовлення будемо розуміти цілеспрямований педагогічний вплив педагога (вихователя, вчителя) на мовлення дітей з метою усунен-

ня, виправлення наявних мовленнєвих помилок (фонетичної, граматичної, лексичної правильності мовлення, навичок діалогічного й монологічного мовлення), запобігання аналогічних помилок у мовленні інших дітей, формуванні культури мовленнєвого спілкування.

Коригувально-мовленнєва діяльність визначається нами як організований цілеспрямований процес виправлення мовленнєвих помилок, вад, недоречностей, огріхів у різних видах діяльності дітей (навчальній, мовленнєвій, пізнавальній, ігровій, художньо-мовленнєвій і т. ін.) з метою формування культури мовлення й спілкування.

Лінгводидактика, як і будь-яка наука, для успішного розв'язання всіх завдань розвитку мовлення й навчання дітей рідної мови користується методом перенесення (або запозичення) засобів, форм, методик і технологій навчання, які б відповідали загальній меті лінгводидактики. Відтак, з метою ефективного виправлення мовленнєвих вад і помилок у дітей загальноосвітніх дошкільних закладів, лінгводидактика послуговується принципами й корекційно-педагогічними технологіями і, зокрема, логопедії.

У сучасних дошкільних навчальних закладах передбачено за штатним розписом педагогічного персоналу посаду логопеда, щоправда, здебільшого логопед працює на 0,5 ставки. Це спонукає вихователів працювати в тісній взаємодії з логопедом, де останній виступає лише консультантом для здійснення систематичного педагогічного коригування мовлення дітей.

1.2. Нормативність мовлення

Будь-яка коригувально-розвивальна діяльність орієнтується на певну норму психічного розвитку особистості. Норма тлумачиться як «звичайний узаконений, загальноприйнятий порядок, стан, правило, стандарти (зразок, правило поведінки в суспільстві, правило в мові,

літературі і т. ін.) [146:891]. У психолого-педагогічній літературі, зокрема в методиці оцінювання психофізичного розвитку й результатів діяльності дітей, використовують досить розмаїту класифікацію норми, як-от: предметна норма (знання, вміння, навички), державний стандарт освіти, базовий компонент дошкільної освіти, соціально-вікова норма, індивідуальна норма, норма психічного (і фізичного) розвитку, мовні норми і т. ін. Проблема нормативності й культури мовлення була предметом дослідження лінгвістів (Н. Бабич, Б. Головін, М. Ільяш, Л. Скворцов) і лінгводидактів (О. Аматыєва, В. Бадер, А. Богуш, М. Львов, М. Пентилюк, Н. Формановська та ін.). Зауважимо, що кінцевою метою будь-якого навчання мови і розвитку мовлення дітей є формування в них культури мовленнєвого спілкування, культури мовлення. У лінгвістичній науці відсутнє чітке розмежування понять «культура мови» й «культура мовлення». Так, «Енциклопедія української мови» визначає культуру мови як «дотримання усталених мовних норм усної й писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування» [199:263]. Як бачимо, у цьому визначенні поєднуються ознаки культури мови і культури мовлення. За М. Пентилюк, культурою мови є наука, що вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, які ставляться перед мовою в суспільстві [155:4].

Отже, наука про культуру мови — це окрема галузь мовознавства, яка, використовуючи дані історії української літературної мови, граматики, лексикології, стилістики, словотвору, виробляє наукові критерії в оцінці мовних явищ [199:263]. Головним завданням культури мови є виховання навичок літературного спілкування, пропаганда й засвоєння літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові, наголошуванні, неприйнятті спотвореної мови або суржику.

Культура мовлення в словникових джерелах визначається як «володіння нормами усної і писемної літературної мови (правилами вимови, наголосу, слововживання, граматики, стилістики), а також вміння використовувати виражальні засоби мовлення в різних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення» [199:247].

Лінгводидакти (А. Богуш, О. Аматыєва, М. Пентилюк) визначають культуру мовлення як «досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини» [155:4]; як «вміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети і ситуації спілкування, систему вимог до вживання мови в мовленнєвій діяльності» [48:4], як «сукупність і систему комунікативних якостей мови, досконалість кожної з яких перебуває в залежності від різних умов, до яких увійдуть і культура мови, і неутрудненість мовленнєвої діяльності, і смислові завдання, і можливість тексту» [1:7]; як «оволодіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній і письмовій формах мовлення, вміння користуватися стилістичними засобами й прийомами з урахуванням мети й умов комунікації; упорядковану систему нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою мовленнєвого спілкування, що оптимально відображають зміст мовлення, задовольняють умови й мету спілкування» [92:5—6].

З точки зору практики спілкування, культура мовлення — це бездоганно правильне використання лексичних, граматичних, офропічних, стилістичних, фразеологічних норм літературної мови, уживання нормативних наголосів у словах; це вміння використовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, це загальноприйнятій мовленнєвий етикет [48:8].

Отже, культура мовлення охоплює немовби два щаблі в оволодінні літературною мовою: 1) нормативність, правильність мовлення (дотримання літературних норм, що сприймаються мовцями й тими, хто пише,

як зразок); 2) мовленнєва майстерність (уміння добирати з існуючих варіантів найбільш точний у смисловому відношенні, стилістично й ситуативно доречний, виразний) [199:247].

Аналіз наукового фонду з проблеми культури мовлення (О. Аматыєва, Н. Бабич, А. Богуш, Б. Головін, М. Ільяш, М. Пентилюк, Л. Скворцов, Н. Формановська, С. Хаджирадева) засвідчив, що центральним, стрижневим поняттям у визначенні як культури мови, так і культури мовлення є нормативність. Відтак, з'ясуємо сутність феноменів «нормативність» і «норма» мови. За словниковими джерелами, мовна норма — це «сукупність мовних засобів, що відповідають системі й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування в певний період розвитку мови й мовлення» [199:387]; «сукупність найбільш стійких традиційних реалізацій мовної системи, відібраних у процесі суспільної комунікації» [146:337]. За М. Пентилюк, норма літературної мови — це сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному і писемному мовленні [155:16].

Нормою літературної мови вчені (А. Богуш, К. Горбачевич, Б. Головін, М. Пентилюк, Л. Скворцов та ін.) визнають: «Стійкі правила вимови й правопису, відбору слів, граматичної форми, синтаксичної конструкції (речення), закріплених у словниках і довідниках» [48:8]; «відносно стійкий спосіб мовного вираження, що відбиває внутрішні закономірності розвитку мови, соціально прийнятні й закріплені в найкращих зразках сучасної літератури» [197:4]; «мовною нормою виступає будь-яке мовне явище — звук, сполучення звуків, морфема, значення слова й словосполучення, що сприймається як зразок» [155:15].

С. Ожегов визначає норму як «сукупність найбільш придатних (правильних, яким надають перевагу) для обслуговування суспільства засобів мови, що склались як результат відбору мовних елементів (лексичних, ви-

мовних, морфологічних, синтаксичних) із числа співіснуючих, наявних, тих, що заново утворились або дістались із пасивного запасу минулого в процесі соціальної, у широкому смислі, оцінки цих елементів [147]. За словами Б. Головіна і Л. Скворцова, норма є соціальною, оскільки створюється соціумом; норма є структурною, оскільки належить мові; норма є фізіологічною, вона потребує стійких психофізіологічних мовленнєвих навичок носіїв мови. Л. Скворцов поділяє мовні норми на 2 типи — імперативні (обов'язкові) і дизпозитивні (допоміжні) [178:79]. За його словами, імперативні норми мови — це обов'язкові правила мови, порушення їх виводить мовця за межі рідної мови (порушення норм відмінювання, узгодження і т. ін.) [178:79].

У лінгвістичному обігу зустрічається й термін «нормативність мовлення». Нормативність мовлення означає дотримання правил усного і писемного мовлення: правильне наголошування, інтонація, слововживання, будова речень, діалогу, тексту тощо. Нормативність — це, так би мовити, «технічний бік мовлення, дотримання загальноприйнятих мовних стандартів, літературних правил» [199]. Нормативність — це дотримання правил усного і писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність слів), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова) [1:10].

Мовознавство визначає такі ознаки норми літературної мови, як усталеність, обов'язковість, загальнозживаність. Мовні норми розподіляються на орфоепічні (фонетичні), лексичні, граматичні, фразеологічні, стилістичні. Охарактеризуємо їх.

Орфоепічні (або фонетичні) норми — це загальноприйнятні правила вимови окремих звуків і звукосполучень; це літературна вимова слів і словоформ, які подаються в словниках і довідниках відповідної мови. Граматичні норми — це обов'язкові правила граматики

конкретної мови, які визначають сполучення слів у різних типах речень. Лексичні норми становлять правила вживання окремих слів і словосполучень відповідно до їх семантичного значення. Фразеологічні норми — це закріплене в літературній мові вживання усталених зворотів, що мають своє значення й постійний склад своїх компонентів. І нарешті, стилістичні норми — це специфічні прийоми й засоби, що відповідають правильному вираженню думки. Порухення нових норм розглядається як мовленнєві помилки, огріхи, які вимагають виправлення й коригування.

Учені (Н. Бабич, А. Богуш, Б. Головін, М. Львов, Л. Скворцов, М. Пентилюк та ін.) визначають такі характеристики культури мовлення: правильність, адекватність, логічність, багатство (різноманітність), естетичність, чистота мовлення, доречність (доцільність). З'ясуємо сутність кожного з означених понять.

Правильність мовлення — відповідність усталеним у літературній мові законам, правилам і нормам, тобто «бездоганність володіння нормами літературної мови» [129:52]. Правильність мовлення, за М. Львовим і М. Пентилюк, виявляється у таких галузях мови:

- вимовній: перевіряються фонетичними законами, орфоепічними словниками та словниками наголосів;
- слововживання: звіряються за тлумачними, синонімічними словниками, в яких відбито значення слів;
- граматичній: перевіряються правилами морфології (утворення форм слів) і синтаксису, а також словниками граматичної сполучуваності слів);
- орфографії та пунктуації: перевіряються правилами орфографії та пунктуації, а також орфографічними словниками [129:52].

Адекватність мовлення — це точність вираження думок, почуттів, ясність, зрозумілість мовлення, точне мовлення, якщо вжиті слова відповідають їх усталеним

мовним значенням. Логічність мовлення — поєднання мислення, мови і мовлення, це ступінь поєднання слів у реченні за законами розумової діяльності. Це відповідність смислових зв'язків і відношень одиниць мови в мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності [48:4]. Логічність також виявляється в точності вживання слів і словосполучень, у правильності побудови речень, у смисловій завершеності тексту. На основі логічності визначаються доступність, дієвість, доречність мовлення. Щоб мовлення було логічним, треба володіти знаннями мови і законами зв'язного мовлення [155:53].

Різноманітність (багатство) мовлення — це вираження однієї й тієї самої думки, одного й того самого граматичного значення різними способами й засобами; це використання великої кількості мовних одиниць, що вирізняються смислом і будовою. М. Пентилюк називає такі умови багатства й різноманітності мовлення: багатство словникового запасу кожної людини; уміння використовувати в своєму мовленні різні мовні засоби; уміння інтонувати мовлення; постійне вдосконалення і збагачення власного мовлення [155:59].

Естетичність мовлення — це естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність), наявність образних висловів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат: поєднання вербальних і невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування. Естетичність у мовленні, за О. Потебнею, — це форма мовленнєвої діяльності, спрямована на створення прекрасного чи оцінку результатів творчої діяльності людини в усіх сферах її соціальної та індивідуальної практики [12].

Серед характерних ознак культури мовлення М. Львов виокремлює ще й такі: змістовність, правдивість (етичність), техніка мовлення (правильна робота механізмів мовлення); комунікативна доцільність; ви-

разність; образність [129]. Під змістовністю мовлення розуміють її інформативність, що викликає в слухачів інтерес, залучає їх до слухання й захоплює. «Етичність мовлення» як поняття ввів у науковий обіг О. Потебня. Н. Бабич визначає етичність мовлення як «конкретно-історичну систему мовних засобів (ресурсів) дотично форми моральної свідомості й поведінки людини, що передбачає ефект добра (чи покарання зла)» [12:21].

Виразність мовлення (словникові джерела) учені (О. Амацьєва, Н. Бабич, Б. Головін, М. Іль'яш та ін.) визначають як «властивість слова як одиниці мови й якості мовлення, що взаємопов'язані між собою, оскільки мовлення є втіленням, реалізацією мови (системи мови), яка виявляє себе тільки в мовленні й тільки через нього виконує своє «комунікативне призначення» [115:255]; як комунікативну якість мовлення, особливість її структури, що впливає не тільки на розум, але й на емоційну галузь свідомості людини, підтримує увагу й інтерес у слухача й читача [61:15]; як «усне мовлення, яке завдяки своїй правильності, емоційно-естетичній завершеності передає думку й почуття мовця та викликає відповідну реакцію слухачів» [12:143].

Образність мовлення вчені (Н. Гавриш, Л. Кулібчук, Ю. Руденко, М. Пентиліук, О. Ушакова та ін.) визначають як «уживання слів і словосполучень у підвищеному метафоричному значенні, що дає можливість образно, художньо відтворювати дійсність [155:75]; «складний спеціфічний процес використання в мовленнєвому спілкуванні стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягається переважно на лексико-семантичному рівні» [108:7]. І насамкінець, комунікативна доцільність мовлення передбачає вибір слів і зворотів мовлення, що забезпечують найкраще розуміння висловлювання, найкращий кон-

такт зі співрозмовником залежно від обставин і ситуацій [129:53].

Культура мовлення формується, розвивається й проявляється в процесі спілкування, у мовленнєвій діяльності. Культурі рідного мовлення потрібно вчити з дитинства в процесі різних видів діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, ігровій, театраль-но-ігровій і т. ін.).

У процесі розвитку мовлення в дітей не можна обійти найважливіші протиставлення сучасної лінгвістики, а саме: «мова — мовлення», «система — норма». Мовлення є процесом реалізації мови, конкретним її перевтіленням засобами сукупності мовленнєвих актів. Мова — це механізм, що здійснює керівництво безпосередньо мовленнєвою діяльністю. Л. Щерба зазначає, що не можна оволодіти мовленням без знання мови як особливого устрою, що його породжує. Для того, щоб навчитись говорити, необхідно опанувати мову як певний устрій, що забезпечує сприйняття й породження мовлення. Мова — це сукупність мовних одиниць (звуків, морфем, слів, речень), а також правил їх конструювання й використання. Мовленнєва діяльність є особливим видом діяльності, сукупністю дій, що породжують мовлення та його сприйняття, переводять конкретний зміст у текст у процесі говоріння та здобувають зміст із тексту в процесі аудіювання [222].

За словами Л. Щерби, дитина повинна здобувати мову з мовлення, іншого шляху оволодіння мовою просто не існує. Учений зазначає, що «мовленнєва організація людини аж ніяк не може дорівнювати сумі мовленнєвого досвіду (говоріння й розуміння) конкретного індивіда, а має бути своєрідним перетворенням цього досвіду. Ця діяльність носить інтуїтивний характер» [222]. Мова, яку отримує дитина з мовлення, не є адекватною тій, що керує мовленнєвою діяльністю дорослих людей. Дитяче мовлення є лише узагальненням та значно спрощеним варіантом нормативної мови. Граматичні і лексичні

явища в ній уніфіковані. Це пов'язано з тим, що в дитячому мовленні спочатку відсутніми є розподіл на систему і норму. Під системою мови розуміють систему її можливостей, тоді як норма — це конкретно-історична реалізація системи. Для того щоб оволодіти тією чи іншою мовою, необхідно оволодіти не тільки її системою, але й нормою. Опанування системою відбувається значно раніше, ніж нормою: перш ніж познайомитись із традиційними реалізаціями для кожного окремого випадку, дитина пізнає всю систему можливостей, тим самим пояснюються «системні» новоутворення, які є протилежними нормі й постійно виправляються дорослими. Звідси поява численних мовленнєвих помилок у дитячому мовленні. Значна частина дитячих мовленнєвих помилок отримала назву системних. Системні мовленнєві дитячі помилки — це порушення мовної норми внаслідок занадто прямилої наслідування системи.

Наближення дитячої мови до нормативної полягає насамперед у поступовому розвитку і встановленні в ньому норми. Оволодіння нормою відбувається під впливом мовлення дорослих як стихійно, так і в процесі організованої навчально-мовленнєвої діяльності в дошкільних навчальних закладах.

1.3. Мовленнєві помилки та їх класифікація

У лінгводидактичних дослідженнях учені звертають увагу на мовні й мовленнєві помилки, які стали об'єктом дослідження багатьох учених (В. Бадер, М. Пентилюк, Ю. Фоменко, С. Цейтлін, Н. Черемісіна, Л. Щерба та ін.). Так, С. Цейтлін наголошує на необхідності розрізнення мотивованого і невмотивованого порушення мовної норми. «Помилкою є невмотивоване порушення норми, — зауважує вчена, — тобто порушення внаслідок недостатнього володіння мовою. Мотивоване ж порушення — це один із прийомів підвищення художньої вираз-

ності тексту» [213:112]. Умотивовані відступи від норм застосовуються з метою стилістичного забарвлення, надання висловлюванню експресивності, індивідуалізації цитованого мовлення. Прикладом відступу від фразеологічних норм є так зване «авторське перетворення», «трансформація» фразеологізмів.

У науковому обігу відсутній усталений набір термінолексем щодо позначення ненормативних одиниць, що зумовлює неточність у трактуванні помилок. Так, у літературі рівноправно функціонують термінолексеми «недолік», «неточність», «огріх», «помилка», «порушення», «вада», «похибка», «відхилення». Зауважимо, що більшість із них уживаються як синоніми. Так, за «Новим тлумачним словником української мови», вада — це хиба, недолік, недосконалість [146:214]; помилка — неправильність у написанні слова, похибка, огріх, неправильна думка [146:556]; порушення — відхилення від правил, невідповідність [146:597]; огріх — недолік, хиба, помилка [146:69]; недолік — помилка, відхилення від норми, дефект, вада [146:835].

Під помилкою розуміють таке ненормативне лінгвоутворення, яке виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій (В. Бадер, М. Пентилюк та ін.). В. Мельничайко помилку у висловлюванні тлумачить як порушення тієї чи іншої норми (тобто оцінювати мовну одиницю за єдиним критерієм — правильно/неправильно), «а з погляду комунікативної доцільності вживають менш категоричні формулювання: тут частіше фігурує термін «мовний недолік», розцінюваний з позиції «гірше чи краще» [141:21]. Нерозмежування диференційних ознак змісту понять «неточність» і «недолік» В. Мамушин пояснює розмитістю межі між «мовленнєвими помилками» й «неточностями», що залежить від низки умов, які важко передбачити, розробляючи класифікації помилок [135:45 — 49].

Звичайно, у методичній літературі відсутнє також чітке розмежування термінологією «мовна» й «мовленнєва» помилки. Уживання цих одиниць відзначається безсистемним характером, непослідовністю. Так, у підручнику М. Пентилюк [155] мовленнєвими названо лексичні, фразеологічні та стилістичні помилки, а граматичні (морфологічні й синтаксичні) зараховано до розряду мовних. Г. Мішурова висловлює думку про те, що мовними помилками є лише лексико-фразеологічні, морфологічні та синтаксичні [143:70—73].

У корекційній роботі термін «відхилення» використовується для позначення розбіжності з певною нормою в поведінці, настановах, цінностях, психічному розвитку як співвідношення норми і патології. Зауважимо, що існує й інший погляд на змістове начинення терміна «відхилення» (Г. Бреслав, Л. Венгер, Д. Ельконін). Так, Г. Бреслав використовує поняття «відхилення» стосовно нормального розвитку дитини. Під відхиленням автор розуміє невідповідність рівня розвитку й поведінки дитини в системі вимог і очікувань, що висуває до нього суспільство, «які не виходять за межі «низької норми» й не зумовлені органічним ушкодженням центральної нервової системи» [40]. Д. Ельконін і Л. Венгер під віковою нормою розуміють не середній для цієї вікової групи показник, а оптимальний, з точки зору суспільства, рівень, співвіднесений з індивідуальними особливостями дитини [223:17].

Відтак, виокремлюють два типи відхилень: відхилення як запізнення розвитку й відхилення як порушення розвитку. Ми дотримуємося розуміння терміна «відхилення» в мовленнєвому розвитку як запізнення оволодіння звуковимовою й активним нормативним мовленням, яке можна активізувати й стимулювати цілеспрямованими педагогічними впливами.

Порушення мовлення дітей було предметом дослідження багатьох учених (В. Бадер, А. Богуш, А. Буя-

новер, О. Гвоздєв, В. Капінос, А. Колупаєва, К. Крутій, Т. Ладиженська, М. Львов, Є. Радіна, В. Рождественська, Ф. Сергєєв, Є. Соботович, М. Фомічова, С. Цейтлін, К. Чуковський, М. Шеремет та ін.). У лінгвістиці та лінгводидактиці (В. Бадер, С. Цейтлін, П. Черемисін, Л. Щерба та ін.) існує досить різноманітна класифікація мовленнєвих помилок залежно від того, які критерії покладено в характеристику порушення мовлення: мовленнєві одиниці, функціонування мовних засобів, культура мовлення, стилістичний аспект мовних явищ, вік дитини і т. ін. Не існує єдиного погляду, як засвідчив аналіз літератури, і щодо визначення змістового начинення означених понять. Так, А. Буяновер під «помилкою» розуміє порушення мовної норми, а «недоліком» вважає невдалий вибір того чи іншого мовного засобу. Автор виділяє стилістичні помилки, мовленнєві помилки (порушення правильності мовлення), мовленнєві недоліки (неправильне використання мовних засобів), граматичні помилки [42:6]. М. Львов виокремлює такі мовленнєві помилки, а саме: лексичні, морфологічні, синтаксичні, словотворчі, стилістичні. А мовленнєвими недоліками називає логічні, композиційні та викривлення фактів [129:173].

За даними дослідження В. Бадер, учні молодших класів припускаються трьох груп мовленнєвих помилок, а саме: помилки й недоліки, яких припускаються в обох формах мовлення; помилки й недоліки, яких припускаються тільки в усному мовленні; помилки й недоліки, яких припускаються тільки в писемному мовленні. У межах першої групи відповідно до системи мовних одиниць та їх використання в усному й писемному мовленні В. Бадер виділяє такі: 1) мовні помилки; 2) мовленнєві помилки та недоліки. До мовних помилок відносить лексичні, морфологічні й синтаксичні. Серед лексичних помилок називає такі: уживання слова в невласливому йому значенні; уживання діалектизмів, просторічних

слів; порушення лексичної сполучуваності слів; лексичні повтори; повторення спільнокоренових слів; уживання зайвих слів; помилки, пов'язані з інтерференцією [13:144]. За В. Бадер, морфологічні помилки — це порушення норм утворення форм слова, а саме: неправильне або невдале словотворення, утворення форм іменників, прикметників, помилкове написання особових закінчень дієслів. Помилки в уживанні роду, числа, відмінка іменників та прикметників також віднесено до морфологічних. До морфологічних автор відносить і помилки, пов'язані з порушенням морфологічних норм, викликаним негативним впливом російської мови. Синтаксичні помилки, за В. Бадер, — це порушення структури словосполучень чи речень.

До мовленнєвих недоліків, що трапляються в обох формах мовлення, В. Бадер відносить інформативно-змістові, — порушення зв'язності, логічності, структурно-композиційної цілісності, наведення фактів, що не відповідають дійсності (фактичні) [13].

Зауважимо, що спільним для більшості класифікацій помилок є критерій групування — співвідносність із відповідним рівнем мовної системи. Згідно з цим розрізняють лексичні, морфологічні, синтаксичні та інші помилки. Найбільш поширеними, зауважує С. Цейтлін, є лексико-семантичні помилки розуміння, суть яких полягає в неправильному трактуванні значення слова [212: 12]. Враховуючи специфіку усної й писемної форм мови, авторка, (на відміну від орфоепічних, акцентуаційних, орфографічних та пунктуаційних) означені помилки класифікує як властиві обоєм формам, точніше, відносить до тих, що не залежать від форми мови [212].

Системний опис феномена помилки в проєкції на мову засобів інформації подає Т. Бондаренко. Значну увагу авторка приділяє виявленню та лінгвістичному опису лексичних помилок, серед яких виділяє такі різновиди як систематично модифіковані лексеми; плеоназми;

анормативи, зумовлені нерозрізненням значень паронімів та сплутуванням семантики міжмовних омонімів; інтерфеми й росіянізми [23]. У наукових працях Г. Буяновер, В. Капінос, В. Мельничайка, Ф. Сергеева, С. Цейтлін висвітлено види мовленнєвих недоліків, до яких учені відносять семантичні й стилістичні (стилістично-функціональні, експресивні невідповідності висловлювання) порушення. Під семантичними недоліками (порушення вимог слововживання) лінгводидакти розуміють уживання слова в невласливому значенні, порушення лексичної сполучуваності, вживання спільнокоренових слів — тавтологію, вживання зайвих слів — плеоназмів, повторення тих самих слів тощо. У межах означеної групи мовленнєвих вад учені (В. Мельничайко, Ф. Сергеев, С. Цейтлін та ін.) розглядають і фразеологічні порушення — невідповідне використання та спотворення фразеологізмів. Залежно від того, які саме мовні норми порушуються, мовленнєві помилки також розподіляються на ряд категорій. Визначають помилки: а) у побудові слова — невиправдане словотворення або видозміна слів нормативної мови; б) морфологічні — пов'язані з ненормативним утворенням форм слів і складних речень; в) синтаксичні — неправильна побудова словосполучень, простих та складних речень; г) лексичні — використання слів у ненормативних значеннях, порушення лексичного поєднання, повтори, тавтологія; д) фразеологічні — пов'язані з використанням фразеологізмів, що не відповідають нормі; е) стилістичні — визначені в порушенні єдності стилю [212].

Помилки класифікуються за видом мовленнєвої діяльності, із якими вони пов'язані. Розрізняють помилки говоріння та помилки розуміння, що взаємопов'язані між собою. Помилки говоріння є більш очевидними, їх можна зафіксувати. Помилки розуміння визначити складніше. Більш часто трапляються лексико-семантичні помилки розуміння, неправильне розуміння значення слова.

С. Цейтлін, аналізуючи мовлення дітей дошкільного віку, виокремлює системні, просторічні, композиційні та інноваційні помилки [212]. Системними автор називає такі помилки:

1. Помилка типу «заповнення пустих клітин». Діти керуються спочатку лише вимогами системи і не знають про існування будь-яких заборон, тому заповнюють пусті клітини, так виникають ненормативні дитячі новоутворення. «Пусті клітини» виявляються в галузі лексичної семантики. Особлива кількість «незаповнених клітин» у словотворенні: число реально існуючих слів є в багато разів меншим від тієї кількості, яку можна було б утворити за існуючими в мові моделями словотворення.

2. Помилки типу «вибору ненормативного варіанту з числа запропонованих мовною системою». Мовна система пропонує декілька варіантів висловлювань одного й того самого смислу. Вибір одного з можливих варіантів закріплюється мовною нормою. За словами Ф. де Соєра, якщо в мовленні використовується варіант, який не підлягає нормі мови, ми фіксуємо мовленнєву помилку [184].

3. Помилки типу «запобігання фактів, які не відповідають вимогам мовної системи». Іноді мовна норма утримує в собі дещо, не передбачене системою мови, а в деяких випадках — навіть протилежне та суперечливе. Явища, що суперечать сучасній системі або не співвідносяться з нею: діти часто змінюють, уніфікують їх, моделюють під більш чи менш системні.

4. Помилки типу «запобігання ідіоматичності». Багато слів у процесі функціонування набули певних семантичних відтінків. Використовуючи те чи інше слово, діти часто помиляються саме тому, що не беруть до уваги семантичних відтінків. Ідіоматичністю характеризуються стійкі словосполучення-фразеологізми. Діти важко засвоюють їх [184].

На думку С. Цейтлін, не всі помилки, що трапляються в мовленні дітей, можна пояснити нерівномірним засвоєнням системи та норми мови. Якщо в мовленні людей, які оточують дитину, зустрічаються випадки порушення норм літературної мови, то їх здебільшого повторюють діти. Ці порушення певною мірою стосуються лексики, морфології, синтаксису, фонетики й становлять елементи особливого різновиду мовлення — «просторіччя», які є могутнім негативним фактором впливу на формування мовлення дитини й на виникнення великої кількості різноманітних помилок. Вплив просторіччя найчастіше відчувається в процесі модифікації слів нормативної мови. Просторічними можуть бути не тільки слова в цілому, але й значення окремих слів і форми слів. Просторічність спостерігається й у синтаксисі. Такі помилки є більш стійкими, ніж «системні». За С. Цейтлін, у мовленні дошкільників поширеними є й композиційні помилки, тобто, «композиційний збіг», що виступає в порушеннях лексичного й синтаксичного сполучення. До композиційних помилок належать випадки дублювання займенником одного з членів речення, невиправданий пропуск компонентів речення, словосполучень, а також простих речень, які входять до складу складних речень. За словами М. Жинкіна, це є проявом «негативної індукції» — з мовлення виділяються саме ті фрагменти, які для мовця є очевидними. Негативний вплив на формування висловлювання здійснює «інертність словесних утворень», що має прояв у багаторазовому повторенні певного слова. У результаті чого виникає одна з найбільш поширених помилок дитячого мовлення — лексичний повтор. До композиційних помилок відносять також випадки конструктивного перевантаження речень, що робить їх розуміння неможливим [78].

У методичній літературі причиною-домінантою породження анормативів називається незнання мовної норми. Серед інших причин появи ненормативних одиниць

науковці вбачають такі: вплив діалектів, соціальних жаргонів, просторіч, індивідуальних мовленнєвих навичок (М. Пентилюк); складність механізму породження мовлення як фактор, що сприяє виникненню мовленнєвих помилок (М. Жинкін, С. Цейтлін, В. Мамушин). Крім того, оскільки кожен з типів помилок може зумовлюватися різними причинами, у лінгводидактиці репрезентовано розвідки, в яких автори окремо з'ясовують причини орфографічних, морфологічних помилок тощо. А. Лагутіна серед внутрішньомовних факторів, які спричиняють коливання в доборі мовного варіанту, виділяє такі: нормативну змінність мови; вплив аналогії; специфіку семантики слова, словосполучення і фразеологічних єдностей; семантичні особливості лексеми; особливості взаємозв'язків споріднених за структурою мов; співвідношення стилів мови [113:70—75].

Д. Арбатський визначив причини появи помилок у тлумаченні значень слів. За його словами, абсолютно помилкові трактування виникають на основі хибних асоціацій, що сприймаються як реальна схожість, інші помилкові тлумачення базуються на реальній смисловій відповідності і містять часткове знання слова. Подекуди помилки такого типу породжуються на основі неосмисленого сприймання деяких фраз і висловів, крім того, неправильні тлумачення — це результат і джерело мисленнєвих помилок [6]. В. Мельничайко визначає такі причини лексичних помилок: розбіжність між звуковою формою й реальним значенням слова; обмеженість синонімічних ресурсів мовця; недостатність мовного досвіду [141].

Учені (О. Гвоздев, Н. Черемисіна, К. Чуковський, Л. Щерба, С. Цейтлін та ін.) виокремлюють особливу ненормативність дитячого мовлення — «дитячі інновації» — самостійно створені дітьми мовні одиниці або модифікаційні одиниці мовлення дорослих. Головним механізмом таких новоутворень є аналогія. Чим менше закріпились в уяві ті чи інші слова та форми, тим менше

перешкод зустрічає новоутворення, тим більше в нього простору. Поширеність новоутворень за аналогією в мовленні дітей Ф. де Сосюр пояснював тим, що діти недостатньо обізнані з певними звичаями й не знаходяться в залежності від них.

Н. Крушевський, В. Богородицький, І. Бодуен де Куртене велику увагу приділяли творчим аспектам мовленнєвої діяльності дитини. Так, І. Бодуен де Куртене вважав, що за дитячими інноваціями можна передбачити стан мови в майбутньому. Л. Щерба вивчав дитячі інновації як специфічний різновид так званого «негативного мовного матеріалу» з принциповою орієнтацією на творчий аспект мовленнєвої діяльності, аналіз живих, а не «мертвих мовних явищ». Він уважав, що діяльність людини, яка опановує мову на основі конкретного мовного матеріалу, схожа на діяльність ученого-лінгвіста, який з того ж матеріалу формує уявлення про мову. Його обґрунтування розуміння граматики як «збірка правил мовленнєвої поведінки» базується на фактах дитячого мовлення, а саме на дитячих новоутвореннях. Л. Щерба зазначає: «Коли дитина говорить: «У мене немає картов», то вона, звісно, творить фрази за своєю недосконалою граматиною, тобто неадекватній граматиці дорослих, а не повторює те, що почула, тому що такої форми вона, напевне, не чула в оточенні. Якби наш лінгвістичний досвід не був підпорядкований певній системі, яку ми й називаємо граматиною, то ми були б просто папугами, які можуть повторювати й розуміти те, що почули» [222]. К. Чуковський назвав дитячі інновації мовленнєвою обдарованістю дитини, яка спроможна на основі аналізу мовлення дорослого засвоювати мовні моделі та правила [216]. О. Гвоздев назвав дитячі інновації «новоутвореннями за аналогією» й визначив психолінгвістичний механізм їх виникнення. Поява інновацій у мовленні дитини свідчить про засвоєння дитиною того чи іншого граматичного явища, тобто правил утво-

рення слова або словоформи, які ґрунтуються на вмінні членити нормативну словоформу на елементи й осмислювати функції отриманих елементів. Значущість дитячих новоутворень, на думку О. Гвоздева, полягає в тому, що дитина винаходить стихію мови без усіякого спотворення. Отже, він дійшов висновку, що за допомогою новоутворень за аналогією дітей дошкільного віку можна встановити основний морфологічний запас мови [60]. Н. Черемисіна поділяє дитячі інновації на правильні новоутворення (створені відповідно до існуючих мовних моделей) та неправильні (створені через порушення тих чи інших закономірностей) [214], а потім виникає сукупність підпорядкованих моделей, які конкретизують загальну. У роботах О. Шахнаровича дитячі мовні інновації розглядаються як особливі аналогії наслідування себе. Дитячі мовленнєві новоутворення, на думку О. Шахнаровича, формуються на основі особливих механізмів: вони є наслідком функціонування в мовленні дітей «моделей — типів», які утворились на основі генералізації мовних моделей [217]. О. Кубрякова, аналізуючи словотворчі інновації, виділяє три типи процесів, що базуються на трьох моделях механізмів аналогії: орієнтування на одиничний, унікальний лексичний зразок, орієнтування на модель і орієнтування на синтаксичну структуру, що згортається [107]. С. Цейтлін під дитячою мовленнєвою інновацією розуміє кожний мовний факт, зафіксований у мовленні дитини й відсутній у загальному користуванні. У мовленні дітей, за її даними, присутні різноманітні типи інновацій: словотворчі, морфологічні, лексико-семантичні, синтаксичні [212].

Як бачимо, існують досить різноманітні підходи до класифікації помилок мови і мовлення. У запропонованому дослідженні будь-яке порушення мовних норм буде розглядатись як мовленнєва помилка. Це зумовлено, по-перше, віковим періодом дітей — дошкільний, по-друге, формою мовлення — усне мовлення, яке засвою-

ють діти дошкільного віку. У цьому зв'язку зупинимось на характеристиці мовленнєвих помилок у дитячому мовленні за такими напрямками: мовленнєві помилки у звуковимові та граматичні помилки.

1.4. Порушення звуковимови дітей дошкільного віку

Проблема виховання правильної звуковимови дітей досліджувалася різними вченими (В. Бельтюков, О. Гвоздев, К. Державін, М. Красногорський, О. Максимов, Є. Радіна, О. Рау, В. Рождественська, А. Салахова, М. Фомічова, М. Хватцев, Н. Швачкін та ін.) у різних напрямках: становлення звукової культури мовлення; оволодіння правильною звуковимовою, орфоепічною правильністю мовлення, виправлення мовленнєвих помилок у звуковимові; засвоєння інтонаційної виразності мовлення. Засвоїти звуковий бік мовлення — означає навчитись, по-перше, продукувати всі фонетичні одиниці як лінійні, так і нелінійні відповідно до норм вимови, по-друге, сприймати всі означені одиниці відповідно до мовних норм. У дослідженнях В. Бельтюкова, А. Салахової періодом засвоєння звукової основи мовлення визначено час від вимови першого слова до останнього засвоєного звука [19].

Н. Швачкін установив, що дитина здатна засвоювати звуковий бік мовлення в певній послідовності: інтонація (у 4—6 міс.), ритм (у 6—12 міс.), звуковий склад (після року). Достатній ступінь розвитку фонематичного слуху є необхідною передумовою початку продукування мовлення. Учений визначив послідовність сприйняття дитиною фонем, точніше — порядок сприйняття приголосних фонем: спочатку осмислюється різниця між наявністю — відсутністю приголосного, потім — між сонорними і шумними приголосними, після цього — між твердими і м'якими. Розрізнення глухих і дзвінких відбуваєть-

ся досить пізно — на передостанній стадії, незважаючи на те, що артикуляцією тих чи інших звуків дитина оволодіває легко. Останнім засвоюється різниця між свистячими й шиплячими. Після того, як дитина оволодіє активним словесним мовленням, тобто починає вдумливо артикулювати ті чи інші звуки, вона практично оволодіває системою основних фонологічних протиставлень, які властиві її рідній мові [219].

Існує декілька поглядів щодо обґрунтування, якими саме факторами зумовлена послідовність появи звуків у мовленні дітей. На думку Р. Якобсона, послідовність появи звуків у мовленні дітей зумовлена їх роллю в організації основних фонологічних протиставлень, тоді як О. Гвоздев підкреслює значущість артикуляційної складності або так званої перцептивної випуклості. У більшості дітей існує такий порядок засвоєння приголосних: губні з'являються раніше від язикових, тверді губні — раніше за м'які губні, а м'які зубні — раніше за тверді, смикові — раніше за щільові, свистячі — раніше за шиплячі. Такий порядок властивий усім мовам світу, він є універсальним.

Аналізуючи причини засвоєння або незасвоєння того чи іншого звука, О. Гвоздев дійшов висновку, що основним є засвоєння або незасвоєння відповідних артикуляційних рухів, які є загальними для всієї групи незасвоєних звуків. Так, незасвоєність звуків [в], [ф], пояснюється відсутністю вміння створювати щілину між верхніми зубами й нижньою губою. Відсутність можливості підняти кінчик язика (без підняття його передньої спинки) робить неможливим вимову звуків [н], [д], [т], [ц], [с], [з], [л]. Найбільш складним для всіх дітей є оволодіння механізмом вібрації кінчика язика, яким необхідно оволодіти, вимовляючи [р], [р'], а також робота з підйому передньої частини язика до піднебіння — [ш], [ч], [ж]. Відтак, О. Гвоздев виводить загальну закономірність: губні засвоюються раніше за язикові, проривні — раніше

за щільові. Ті звуки, які дитина не може вимовити, вона або замінює, або пропускає. Явище заміни одного звука іншим визначається як субституція. Загальне правило заміни одного звука іншим учений сформулював таким чином: найчастіше місце відсутнього звука заповнює той звук, який є найбільш схожим за артикуляційними якостями [60].

Отже, ми бачимо, що в процесі засвоєння дитиною звуків як вікова особливість, як закономірність віку спостерігаються помилки у звуковимові (В. Бельтюков, О. Гвоздев, М. Красногорський та ін.). Так, тверді передньоязикові приголосні на початковому етапі замінюються м'якими: «тям» (там) і т. ін. Єдиний передньоязиковий щілинний звук [с'] на початковому етапі замінює всі щілинні передньоязикові: «сюп» (суп), «Сєня» (Жєня), «сюбі» (зуби) і т. ін. [60]. У деяких випадках, коли відбувається засвоєння вимови певного звука, дитина переходить від однієї субститути до іншої, таким чином поступово наближуючись до нормативної звуковимови. Заміна одного субститути іншим або поява на місці субститути звука, що заміщується, не відбувається одночасно. Упродовж зазначеного часу спостерігаються відхилення, іноді можна прослідкувати короточасні повернення до початкового стану [60].

У період хитань іноді реєструється таке явище: дитина може знову замінювати, на перший погляд, засвоєний звук, який певний час слугував субститутою незасвоєного звука, на той самий звук, який раніше дитина заміщувала. У логопедії це явище отримало назву «гіперкорекції». Наприклад, діти, які під керівництвом логопеда оволоділи звуком [р], починають його використовувати на місці [л], якщо [л] до цього був субститутою [р], тобто говорять «рампа» замість «лампа» [60]. Чим раніше слово потрапляє в лексикон, тим частіше використовується не у відповідному нормативному значенні. Робота з усунення субститути не є суто механічною: та обставина, що слово

як знак має у свідомості дитини певний, досить стійкий «моторний» вигляд, є надзвичайно суттєвою обставиною, дитина не спроможна дуже легко з цим розлучитись. Поруч із субститутами в мовленні дитини спостерігається спотворення звуків, тобто відхилення від нормативної вимови, яка не порушує розпізнавання звука й не призводить до змішування його з іншими звуками. Деякі з цих спотворень у мовленні окремих дітей набувають стійкого характеру й вимагають логопедичної допомоги. Наприклад, міжзубна вимова шиплячих та свистячих приголосних, гаркава вимова звука [р] і т. ін.

За даними О. Рау і В. Синяк, діти пом'якшують приголосні звуки, вимовляють їх нечітко або замінюють менш складними. Здебільшого це стосується шиплячих звуків [ш], [ж], [ч], [щ], а також звуків [р], [л]. Шиплячі звуки маленькі діти найчастіше замінюють свистячими, наприклад: машина — «масина», шапка — «сапка», жук — «зук», ящик — «яссик». Звуки [р] і [л] діти віком до трьох років частково або зовсім не промовляють, або замінюють легким за артикуляцією, наприклад: рука — «юка», риба — «иба», лопата — «япата», лампа — «ямпа» і т. ін. Крім того, діти часто замінюють свистячі та шиплячі звуки губно-зубними (собака — «фабака», зуби — «вуби», жаба — «ваба» і т. ін.) або язично-зубними (суп — «туп», козлик — «кодлик», шапка — «тапка», ніжик — «нодик», чай — «тай»); йотовані звуки діти подекуди замінюють пом'якшеним [л'] (яблуко — ляблюко, трамвай — трамваль і т. ін.). Зазначимо, що в процесі засвоєння звуковимови дитини така заміна не носитиме постійного характеру, вона насамперед буде виявлятися у словах зі складними комбінаціями, коли дитина не відчула точного фонематичного характеру того чи іншого звука, вона буде промовляти замість нього більш простий за артикуляцією звук. Така нестійка та неправильна звуковимова в дітей віком до 3-4 років цілком можлива, оскільки артикуляційний апарат дитини ще не доскона-

лий і вимагає певного наполегливого тренування, за допомогою якого набуваються навички правильної звуковимови та сприймання всіх звуків. Як зазначають О. Рау і В. Синяк, період так званої вікової «фізіологічної» недорікуватості за умови нормального психічного і фізіологічного розвитку та повноцінного слуху дитини триває до 3—5 років. До цього часу звуковимова повинна стати правильною. Недорікуватість має дві форми: фізіологічну — вікова недорікуватість, котра притаманна дітям віком 2—5 років; патологічну, що пов'язана з тими чи іншими мовленнєвими розладами [168].

Фізіологічна недорікуватість розглядається в роботах І. Сікорського, М. Красногорського, М. Хватцева, Д. Ельконіна, Ф. Рау, Л. Меліхової та ін. Вона визначається вченими як етап нормального мовленнєвого розвитку дитини [208]. У період фізіологічної недорікуватості дитяче мовлення звучить пом'якшено як наслідок дуже значного пом'якшення приголосних звуків. Деякі звуки вимовляються неточно або замінюються. Здорово дитина, яка швидко розвивається в процесі спілкування з дорослими, до трьох років оволодіває фразовим мовленням, а фонетичний бік досягає повного розвитку до 4-5 років без спеціального навчання через наслідування правильного мовлення людей, які оточують дитину. Подальший розвиток мовлення в нормі триває в напрямі розвитку граматичних форм, постійного збільшення словникового складу мовлення й оволодіння розмаїттям літературних мовних норм.

Терміном «недорікуватість» тривалий час позначалось будь-яке неправильне мовлення. Уточнення поняття «недорікуватість» відбулось у медичній літературі в першій половині XIX століття, після того, як заїкуватість було виокремлено в самостійну групу мовленнєвих розладів. Згодом почали виділяти органічні та функціональні порушення мовлення. У 1879 році А. Куссмауль називає недорікуватістю всі недоліки мовлення, що по-

роджуються на основі розладів у звукоутворенні. Недорікуватістю, за визначенням М. Хватцева, називаються різноманітні фонетичні недоліки мовлення за умови відносної словесно-семантичної та синтаксичної норми й збереженої в більшості випадків мовленнєвої функції в цілому [208]. До недорікуватості М. Хватцев відносить також спотворення, заміщення, пропуски, перестановки окремих звуків, складів і цілих слів, гнусаву або незрозумілу, змазану звуковимову, а також недоліки регулювання дихання в процесі вимови [208]. Учений виокремлює непатологічну недорікуватість, що виникає на ґрунті неправильного виховання в дитинстві, вона виявляється у двох випадках: а) затримка розвитку фонетики маленьких дітей; б) дитяче спотворене мовлення. Зауважимо, що фізіологічна, вікова неправильна звуковимова в більшості випадків ліквідується без зайвої допомоги.

Особливості звуковимови дітей дошкільного віку відзначено в роботах О. Гвоздева, К. Державіна, Є. Радіної, В. Рождественської, М. Фомічової та ін.. На початку дошкільного віку дитина вже значною мірою оволодіває мовленням, але воно ще не достатньо чітке й чисте за звучанням. Найбільш характерною для дітей трьох років є загальна пом'якшеність мовлення: «плясицька» (пляшечка). Більшість трирічних дітей не вимовляють шиплячих звуків [ш], [ж], [ч], [щ] і здебільшого заміняють їх свистячими: «сіпси» (чипси), «нозік» (ножик), «хльописік» (хлопчик). Не вимовляють трирічні діти звука [р], випускають його або заміняють іншими звуками — [л], [л'], [в], [й]: «коова», «кайова», «кольова», «ковова» (корова), «ляк» (рак). Нерідко спотворюється звук [л], здебільшого пом'якшується («стіль») або відбувається заміна на звук [й] («стій» — стіл). Спостерігається заміна задньоязикових звуків передньоязиковими: [к], [ч] вимовляються як [т], [д] («торова» — замість корова, «дуска» — замість гуска); а також дзвінкі звуки заміняються глухими («шук» — жук). Маленькі діти один і той самий

звук в одному сполученні вимовляють, а в іншому — спотворюють, випускають. Так, наприклад, дитина легко вимовляє звук [р] у сполученні з голосними, і та сама дитина не вимовляє звука [р] у поєднанні з приголосними («рука», «тлюба», «ключечок»).

Дослідження О. Гвоздева і К. Державіна свідчать про те, що маленьким дітям важко дається вимова 2-3 приголосних, що стоять поряд, як правило, один із цих звуків випускається або спотворюється (хоч ізольовано дитина цей звук вимовляє правильно): [с] тіл, [с] ніг, [х] ліб. Подекуди в слові один звук (здебільшого більш важкий) уподібнюється іншому в тому самому слові: «ковова», «бабака», «мумага», «не мамаю», «не міймаю». Подекуди ці заміни не пов'язані зі складністю вимови певного звука. Один звук, що знаходиться в слові, уподібнюється іншому, оскільки дитина його легко схоплює й запам'ятовує: «коклетта» замість «котлетта», «довгососий» замість «довгоносий», «біроруський» замість «білоруський» тощо. Найчастішим спотворенням мовлення дитини є скорочення слів за рахунок пропущення звуків, важких для вимови, або цілих складів у довгих і незнайомих словах: «тамвай», «туба», «бабан», «атабіль», «тіфон». Дуже часто маленькі діти припускаються перестановок звуків і цілих складів: «кльовка» (кльовка), «аплесин» (апельсин) і т. ін.

У середньому дошкільному віці, у 4—4,5 роки, майже зникає загальна пом'якшеність мовлення. У більшості дітей з'являються шиплячі звуки, спочатку вони вимовляються нечітко, але поступово діти повністю оволодівають їх звуковимовою. Характерною для цього віку є нестійкість звуковимови. Діти вимовляють звуки не завжди правильно, навіть в одному й тому самому слові («жук зусить»). Цікаві явища спостерігаються в мовленні деяких дітей у другій половині дошкільного віку, коли вони оволодівають правильною вимовою звуків [ш], [ж], [р]. Дитина починає непомірно часто користуватися

цими звуками в потрібних і непотрібних випадках: «горуб» (голуб), «шад» (сад), «рампа» (лампа), «шобака» (собака). Така заміна не є випадковою. Дитина здебільшого замінює новим звуком ті звуки, якими раніше замінювала відсутні звуки. Якщо замість [р] дитина вимовляла [л], то тепер вона робить зворотню заміну, не одразу орієнтуючись, де вона потрібна («горуб», «роша»). Значна кількість дітей середнього дошкільного віку вже оволоділа правильною вимовою звука [р], але в більшості дітей цей звук спотворюється. Зауважимо, що пропуск звука [р] у слові спостерігається рідко, здебільшого він замінюється звуками [л], [л'], [й]. Вимова слів дітей 4—5 років стає більш чистою та ясною, меншою мірою трапляються перестановки й уподібнення звуків, складів і майже зникають скорочення слів.

Більшість дітей старшого віку від 6 до 7 років розмовляють правильно, проте в певній кількості дітей мовлення ще не чисте. Якщо уважно вивчити недоліки мовлення, то виявляється, що діти спотворюють шиплячі звуки та звук [р], причому тут уже не спостерігається тієї нестійкості, що була характерна для дошкільників середнього віку. У більшості випадків діти цього віку замінюють один звук іншим. Легка картавість, шепелявість набувають характеру мовленнєвої звички. Подекуди в дітей 6—7 років спостерігаються неправильні наголоси, ковтання закінчень слів. У цьому зв'язку Л. Мелехова і М. Фомічова зазначають: для того щоб розібратись у відхиленнях від правильної вимови звуків, необхідно добре знати закономірність розвитку мовлення дітей, яке проходить низку послідовних періодів, що мають свої особливості і проходять сприятливо тільки за відповідних умов (правильний режим, правильне мовлення людей, які оточують дитину, правильне виховання). Знання умов, необхідних для розвитку правильного мовлення, і причин порушення звуковимови дозволить легко виконати завдання щодо виправлення звуковимови.

Однією з причин фізіологічної недорікуватості є недостатнє вміння розпізнавати звуки мови. Тільки тоді, коли дитина навчиться розпізнавати звуки, вона зможе їх правильно повторювати й використовувати у своєму мовленні. До 4—6 років діти з фізіологічною недорікуватістю, внаслідок розвитку діяльності їхнього мовленнєвого та слухового апаратів, оволодівають правильною звуковимовою всіх звуків рідної мови без спеціального навчання шляхом наслідування правильної звуковимови дорослих. Водночас, спостереження за мовленням дітей, які вийшли з віку фізіологічної недорікуватості, доводять, що деякі її види, якщо їх вчасно не виправляти, залишаються на довгі роки або на все життя.

Серед помилок звуковимови, які найчастіше трапляються в дітей, виокремлюють такі три види неправильної звуковимови: а) пропуск звуків («апка» замість «шапка»); б) заміна звуків («сапка» замість «шапка»); в) спотворення звуків (звук у слові вимовляється, але неправильно, невідповідно до його звучання).

Зауважимо, що третій вид — спотворення звуків — досить часто вважається особливістю дитячого мовлення, а не дефектом, і дорослі не приділяють йому достатньої уваги. Найчастіше пропускаються такі звуки: [р], [л], [к], [г], [с], [з], [ц], [ж], [ш], [ч], [щ] (лампа — ампа, рука — ука, кіт — іт, сумка — умка). Дитина не одразу оволодіває правильною вимовою звуків рідної мови, вони формуються постійно шляхом використання деяких перехідних звуків, тому не всі заміни звуків у дитячому мовленні можуть вважатися патологічними. Зосередимо увагу на таких замінах звуків, які найбільш часто трапляються в дітей.

Зазвичай, це бувають заміни свистячих [с], [з], [ц], шиплячих [ж], [ш], [ч], [щ] і сонорних [р], [л] звуків. Свистячі і шиплячі можуть взаємозамінюватися: «шад» (сад), «сапка» (шапка). Свистячі і шиплячі можуть замінюватися іншими звуками — [ф], [в], [д], [т]: «фад» (сад), «вамок» («замок»), «вук» (жук). [р], [л] також можуть

взаємозамінюватися: «лак» (рак), «лама» (рама), «як» (рак). Звуки [к], [г] можуть замінятись звуками [д], [т]. Початкове рефлексорне повторення звуків маленькими дітьми поступово видозмінюється, набуває свідомого характеру. У процесі повторення звуків слова значну роль відіграє фонематичний слух, який дозволяє сприймати різницю у вимові подібних звуків ([б] — [п], [с] — [ш]), визначати звук у слові (на початку слова, у середині, у кінці). Не менш важливим є формування вміння правильної артикуляційної пози і правильного руху органів артикуляції (губів, язика, м'якого піднебіння).

На третьому році життя дитина починає виявляти увагу до того, як вимовляється той чи інший звук, слідує за артикуляцією дорослих. Народжене слово контролюється слухом, і таким чином у тісній взаємодії артикуляції і слухового сприйняття формується правильна звуковимова. Не в усіх дітей проходить цей процес однаково. В окремих випадках, коли дитина не може скопіювати правильний рух, знайти необхідне положення язика, виходить спотворений, неправильний звук. Прикладом спотворення шиплячих і свистячих звуків є їх бокова і носова вимова. У таких дітей неважко помітити певну несформованість рухів язика, губів. Вони не одразу виконують запропоновані рухи язика (вверх, на губу, за верхні зуби), не вміють показати широкий язик тощо. Часто при цьому з'являються непотрібні рухи і язик повертається ребром, піднімається догори тоді, коли його необхідно опустити. виправлення спотвореної вимови звуків вимагає більш тривалого часу, тому розпочинати його потрібно якомога раніше. У сучасних дошкільних закладах у кожній віковій групі обов'язково трічі на рік вихователь перевіряє стан звуковимови кожної дитини. Дані про стан звуковимови подаються керівникам ДНЗ, а зведені відомості — у районні, міські й обласні відділи освіти. За результатами обстежень, 85—90% випускників ДНЗ повністю оволодівають правильною звуковимовою.

1.5. Типи граматичних помилок

Особливості засвоєння дітьми граматичної правильності мовлення досліджували А. Арушанова, А. Богуш, О. Гвоздев, М. Красногорський, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, С. Цейтлін та ін. Учені зазначають, що процес засвоєння граматичної будови мови в дітей відбувається нерівномірно. Мовлення дітей закономірно супроводжується різноманітними порушеннями й відхиленнями від граматичних норм, які в дошкільній лінгводидактиці одержали назву «типових граматичних помилок».

О. Гвоздев у статті «Спостереження за загальним характером засвоєння граматичної будови мови» зазначає, що первинний період використання дитиною морфологічних елементів характеризується певною свободою їх використання в тому плані, що кілька морфологічних елементів з одним значенням виявляються не розмежованими у своєму вживанні. Отже, вони або змішуються, уживаються приблизно однаково, часто один замість іншого, або один виявляється панівним і вживається замість усіх інших. Найяскравіше це виявилось в засвоєнні закінчень іменників, оскільки саме в цьому випадку й наявна значна кількість закінчень з однаковим значенням. Виходить, що в дитини начебто є спочатку період, коли закінчення вживаються правильно синтаксично, тобто відповідно до свого значення, проте безсистемно морфологічно, тобто вони не об'єднані ще в певну систему парадигм (наприклад, орудний від «мама» може бути й «мамом») [59:76].

У статті «Як діти спостерігають явища мови» автор відзначає, що в дітей нерідко трапляються заміни одного відмінкового закінчення іншим у межах одного відмінка. Це свідчить про те, що насамперед дитина засвоює належність певних закінчень до певного відмінка як носія властивого типу семантичного значення (наприклад,

-ом, -ой позначають орудний відмінок), лише значно пізніше — їх належність до певної системи відмін. Автор наводить деякі заміни: для знахідного відмінка однини «панівним» закінченням є -у в таких іменниках: неістотах чоловічого роду (носу); в істотах (хлопчику); в іменниках, що вживаються тільки у множині (таксу); іменниках жіночого роду на м'який приголосний (церкву); іменниках середнього роду (яїчку). В орудному відмінку однини помітні два етапи: закінчення -ом (ложечком, тряпчочком); -ой (супой, ножой). Пізніше спостерігається випіснення закінчення -ю закінченням -ей. У родовому відмінку множини закінчення -ов (солдатів, кружков). У називному і знахідному відмінках множини відзначається така послідовність: -и, -і (поїзди, яблуки), -а, -я (столяра, паровоза, круга), у місцевому відмінку однини чоловічого роду -у змінюється спочатку на -є (в садє), потім -є — на -у (у столу). Аналогічну думку висловлює Л. Щерба, який зауважує, що спочатку дитина знає лише одне закінчення родового відмінка множини «-ов», тому нерідко можна почути, як діти говорять «картов», «ножов», «ключов» і т. ін.

Усі граматичні помилки поділяються на словотворні, морфологічні й синтаксичні. До помилок словотворення належать такі: а) помилки, пов'язані з порушенням словотвірної структури слова літературної мови; б) штучно утворені слова. Діти дошкільного віку утворюють нові слова за аналогією до тих, які вже були засвоєні. Наприклад: за аналогією до слова «пальчики» — «лівики», «правики»; за аналогією до слова «співак» — «чистяк», «різак», «носяк», «брудняк»; за аналогією до слова «чистота» — «мокрота», «бруднота», «бігота»; за аналогією до слова «вихователь» — «підніматель», «вставатель», «лаятель»; за аналогією до слова «болючий» — «кашлючий», «плюючий» і т. ін. Подекуди трапляються нові слова, утворені з уривків інших слів, так звані «дуплетти»: піджакет, рибоїв, цукромед і т. ін.

Найбільш поширена група граматичних помилок — це морфологічні помилки в словозміні: заміна закінчень у межах одного відмінка (вікни, дерева, пір'ї): відмінювання невідмінюваних іменників (на піаніні, по радіву): заміна роду іменників (велика собака, один цукерка, один рукавиць); неправильне вживання числа іменників (хмарні неби, дві ножиці, одна саня, мої шоколади, зачини дверю); помилки в уживанні дієслівних форм (бігу, носю, ходю, їхаю, сплім); займенників (у нюю, з їх, з їми); числівників (по однім, п'ятім); у чергуванні приголосних в основі іменників (вухі, окі, на ноги, в руки); змішування закінчень знахідного відмінка іменників на позначення істот і неістот: «погодували гусак», «посадили куца». Помилки в словотворенні та словозміні Ф. Сохін пояснює генералізацією відношень. Автор виділяє три стадії засвоєння граматичних відношень. На першій — відбувається становлення стереотипу та його генералізація (оволодіння орудним відмінком і зміна дієслова в минулому часі). На основі стереотипу виникає шаблонне вживання одних і тих самих форм: орудний відмінок завжди жіночого роду із закінченням -а. На другій стадії, унаслідок розшарування генералізованих відношень з'являються нові форми вираження тих самих граматичних відношень; виникає новий стереотип, якому підпорядковується попередній: тепер панівними стають закінчення -ой в орудному відмінку та закінчення чоловічого роду. На третій стадії відбувається диференціація генералізованих відношень, диференціація закінчень орудного відмінка залежить від роду [185].

Г. Ніколайчук пояснює причини морфологічних помилок складним механізмом словотворення. На її думку, дитина повинна засвоїти мотивовану лексему в плані віднесення її до предмета, явища чи об'єкта навколишньої дійсності, навчитися добирати афікси потрібної семантики, виділяти правила словотворення та користування різними способами утворення слів не лише у звичних,

а й у незнайомих комунікативних ситуаціях. Словотворення дошкільників, за Г. Ніколайчук, розвивається в такій послідовності: першим спостерігається мотивоване дієслівне словоутворення суфіксального способу. Пізніше (3—5 років) фіксується активне утворення неологізмів. На цьому етапі триває формування дієслівного словоутворення префіксального способу. Наприкінці дошкільного віку процеси оказіонального словотворення згасають.

Третю групу граматичних помилок А. Богуш відносить до синтаксичних [28]. Серед синтаксичних помилок найбільш поширеною є неправильний порядок слів у реченні у відповідь на запитання дорослого.

Ці помилки відносять до специфічно дошкільних, які так важко виправити в школі. Справедливо закидають вихователям учителі перших класів шкіл, тому що далеко не завжди бувають успішними намагання школи звільнити мовлення учнів від «дошкільних» помилок, від шкідливих впливів «дошкільної граматики».

За результатами досліджень учених (К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, В. Ядешко) А. Богуш згрупувала синтаксичні помилки таким чином: уживання одного сполучника замість іншого, сюди належать випадки заміни сполучників «то», «так» у головному реченні сполучниками «і», «так». Уживання сполучників підрядного речення, що стоїть на першому місці, не на початку речення, а після якогось знаменного слова. Ця особливість стійка і спостерігається в часових реченнях зі сполучником «коли», в умовних — зі сполучником «якщо», в допустових — зі сполучником «хоча». Сполучне «котрий» і сполучник «усе ж таки» зустрічаються в кінці речення. Сполучник, що з'єднує головне речення з підрядним, випускається: випускається частина сполучника «тому що», використовується лише перша частина. У з'єднанні підрядного речення з головним сполучник ставиться не на тому місці, де звичайно

використовується: замість сполучника вимовляється питальне слово. У підрядному часовому реченні сполучник «коли» використовується не на початку речення, як це слід за змістом, а в середині його. Складнопідрядні речення з підрядними місця вживаються із сполучником «де» [28]. Діти відчувають труднощі в конструюванні складних речень з підрядними означальними й часто будують їх неправильно, уживають сполучник «який». Неправильна побудова дітьми складнопідрядних речень зі сполучниками. Наприклад: «Тому що не пішла в дитячий садок, що я хвора». «В який я ходила дитячий садок, на ремонті», «Для того, щоб я взяла малювати буду» і т. ін. [28]. Причинами типових синтаксичних помилок, що трапляються в мовленні дітей, як зазначає К. Крутій, є семантична багатоплановість і неоднорідність службових частин мови, що не завжди зрозуміла дітям.

Цілу низку граматичних помилок описує С. Цейтлін [213]. Одним із найбільш поширених явищ дитячого мовлення, зазначає автор, є уніфікація наголосу в парадигмах слів, тобто закріплення його за конкретним складом у словоформі. Зразком, за яким дитина буде інші форми певного слова, найбільш часто виступає вихідна форма, тобто форма називного відмінка однини: землю копати — земля. Порівняно з нормативною формою, наголос може бути перенесено з основи на флексію або з флексії на основу. Діти послідовно спростовують біглість голосних [i] та [o]. Відмінюючи іменники діти залишають голосні в основі слова: «песів» необхідно навчати (пес); «шматоки» хлібу (шматок). Іноді спостерігається цікаве явище: засвоївши закономірність, коли [o] в суфіксі -ок- стає біглим звуком, діти поширюють це явище на ті слова, в яких наявне саме таке кінцеве сполучення звуків. Діти спростовують чергування кінцевих приголосних основи. Найбільш часто таке чергування в нашій мові є сумісним з одночасним нарощуванням в основі множини (камінь — каміння). У таких формах

іменників, як вухо — вуха, сусід — сусіди, ніж — ножі, хутір — хутора, око — очі можна спостерігати як вплив початкової форми (називного відмінка однини) на інші форми (Намалюю зайчику очи), так і вплив непочаткової форми на початкову («Один оч болить»). Діти модифікують іменники-назви дитинчат тварин, які мають в основі однини суфікс -ат- (-ят-) і отримують нові форми множини: курчата — курчатки, ведмежата — ведмежатки. У більшості випадків форми множини стають схожими на форми однини: «Які маленькі кошенятки!»

У мовленні дітей дошкільного віку відсутня третя і четверта відміни. Діти можуть або змінювати рід іменників («цей собача», «мала дитя»), або перевести іменник без зміни роду із третьої відміни в першу. Саме такій модифікації підлягають зазвичай не одна, а всі форми іменника, у тому числі початкова форма називного відмінка. Трапляються модифікації форми знахідного відмінка: «Натискуй на педалью». Велика кількість інновацій зустрічається в орудному відмінку однини: «різати ножею», «заховатися під ліжкою» і т. ін. Часто трапляються заміни флексій -ом на флексію -ой в орудному відмінку: «зустрілись із дядькою». У мовленні дітей спостерігається стійка заміна закінчення -а закінченням -и. Вона здійснюється в таких випадках: а) в іменниках чоловічого та середнього роду другої відміни, при цьому може змінюватись і наголос: «Вікни відкрили» і т. ін.; б) в іменників IV відміни із закінченням -а (-я): «маленькі поросяти».

Форма родового відмінка множини — найбільш складна для дитини тим, що в цій формі конкурують такі флексії: -ів (-їв), -ей, нульова. Найбільш поширеною є заміна нульового закінчення на -ів (-їв): «ляльків», «шапків» і т. ін. Спостерігаються випадки замін закінчення -ей на -ів: «очів», «конів». Підлягають модифікації такі іменники, як: метро, таксі і т. ін.: «багато таксів»; «їхати метром» і т. ін.

Іменники чоловічого роду можуть використовуватись безвідносно до статі, у значенні особи взагалі (лікар, інженер, архітектор). Діти відмовляються використовувати іменники чоловічого роду відповідно до жінок: «Не вихователь, а вихователька». Позначаючи особу жіночої статі, діти утворюють родові кореляти за допомогою суфіксів: «водійниця тролейбусу», «перукарка» і т. ін.

До певного часу діти майже не помічають існування середнього роду. Іменники середнього роду на початковому етапі переводяться дитиною або в жіночий, або в чоловічий рід. Іменники чоловічого роду переводяться в жіночий і навпаки. При цьому відбувається зміна флексій, тобто зміна типу відміни іменника: «Одну горішку з'їв!», «Піч сам топиться?», «Мене великий мух укусив!» і т. ін. [213]. У мовленні дітей трапляються випадки, коли, спираючись на відкриту основу, вони утворюють закриту, і навпаки, виникає формоутворювальна інновація. Найбільш поширений спосіб утворення закритої основи — додавання до відкритої основи [j]. Такій модифікації підлягають дієслова з основою на -а: «плакаю», «малюваю», «жуваю». Утворення відкритої основи від закритої в більшості випадків здійснюється шляхом додавання голосної: «нарубувати» (нарубати), «заприти» (заперти). Закрита основа перетворюється у відкриту шляхом додавання до закритої основи -е: «трели» (терли), а також -а: «штовахали» (штовхали).

С. Цейтлін визначає такі причини граматичних помилок [213].

1. Нерівномірність засвоєння дитиною системи та норми мови. Мова є механізмом, що керує мовленнєвою діяльністю всіх мовців, які цією мовою розмовляють. Тому не можна оволодіти мовленням, не знаючи мови, яка його породжує. Відтак, дитина здобуває знання мови з мовлення тих, з ким вона спілкується. Цей процес є несвідомим, інтуїтивним, це дитяча мова виступає як узагальнений і досить спрощений варіант норматив-

ної мови. У цьому зв'язку більшість помилок дитячого мовлення відносять до системних, які порушують мовну норму шляхом прямолінійного наслідування системи.

2. Наслідування просторічного мовлення дорослих, які модифікують слова нормативної мови.

3. Складність механізму породження мовлення, зокрема висловлювання. У свідомості мовця одночасно відбувається декілька складних процесів: відбір потрібної синтаксичної моделі з тих, які зберігаються в довготривалій пам'яті; відбір лексики для заповнення синтаксичної моделі, відбір граматичних форм, розміщення граматичних форм у певному порядку. Всі ці процеси проходять паралельно і координуються. При цьому велику координувальну роль відіграє оперативна пам'ять (короткочасна), яка, на жаль, у дитини ще недостатньо розвинута. Недостатнім розвитком оперативної пам'яті у дошкільників пояснюються й більшість синтаксичних помилок, які ще називають «композиційними». Серед них — тавтологічні помилки, пропуски частин речень у складному реченні, повторення одного й того самого слова в реченні, конструктивна перевантаженість речень і т. ін. У процесі засвоєння системи мови під впливом навчання мовленнєві помилки в дитячому мовленні поступово зникають. На жаль, в опрацьованій науково-методичній літературі з дошкільної галузі лінгводидактики ми не знайшли окремого опису помилок слововживання й побудови зв'язного висловлювання.

За результатами наявних досліджень, вважаємо, що до помилок у слововживанні можна віднести описані вченими «словотворчі інновації» (Є. Кубрякова, С. Цейтлін), «новоутворення за аналогією» (О. Гвоздєв, Н. Черемісіна, О. Шахнарович), семантичні помилки (Д. Арбатський, А. Лагутіна, В. Мельничайко, К. Чуковський, С. Цейтлін), «лексичний повтор» (С. Цейтлін), просторічність, наявність місцевих говірок і діалектизмів, фразеологічні помилки.

До помилок зв'язного мовлення дітей можна віднести такі: порушення порядку слів у реченнях (А. Богуш), порушення логічної послідовності викладу думки у зв'язному висловлюванні, зв'язності, структурно-композиційної цілісності, пропуски суттєвих ознак, неправильне вживання засобів зв'язку між реченнями (В. Бадер), викривлення фактів (М. Львов), композиційні помилки (С. Цейтлін). Водночас вважаємо, що лексичні помилки та помилки у зв'язному мовленні дітей дошкільного віку вимагають спеціальних досліджень.

1.6. Ігрова діяльність як засіб удосконалення мовлення дітей

Проблему ігрової діяльності досліджували як психологи (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.), так і педагоги (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджеричька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова та ін.).

Розглянемо насамперед сутність гри як наукового феномена. Звернемось до словникових джерел. Так, психологічний словник визначає гру як «форму діяльності в умовних ситуаціях, спрямовану на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в спеціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [161:121]. У педагогічних словниках поняття «ігрова діяльність» визначається як «різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та різною мовою як засобом спілкування між людьми..., вона є дитячим моделюванням суспільних відносин» [161:139]; як «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, що фіксується в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій» [161:217].

Визначення гри подано й у наукових працях учених. Так, О. Леонтьєв визначає гру як «такий тип діяльності, в якій мотив лежить у самому процесі» [119:469]. За Д. Ельконіним, це «діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами утилітарної діяльності» [223:20]; «грою у людини є таке відтворення людської діяльності, за якою з неї виокремлюється її соціальна, власне людська сутність — її завдання і норми взаємин між людьми» [223:20]. За С. Рубінштейном, гра є усвідомленою діяльністю, сукупністю осмислених дій, об'єднаних єдністю мотивів [172]. Л. Виготський визначає гру як «осмислений вид активності дитини, у процесі якої вона засвоює соціальний досвід, розширює орієнтацію, виражає сили [53]. З філософського погляду визначає гру С. Гессен. За його словами, гра — це «діяльність, в якій мета діяльності не винесена за межі самої діяльності, натомість у ній є цінним сам по собі кожний момент».

Як бачимо, всі вчені єдині в тому, що гра є виявом дитячої активності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою та спілкуванням. Вчені різних галузей єдині в тому, що гра є соціальною потребою і виконує в суспільстві певні функції: разом з іншими засобами забезпечує передачу набутого суспільного досвіду від одного покоління до іншого. Невипадково ігри дітей різних народів, рас і часів мають схожу тематику: вони відображають спільні для всіх людей явища життя. Гра є соціальною і за способами її втілення. Ігрова діяльність, як зазначають учені (О. Запорожець, В. Давидов, Н. Михайленко), не створюється дитиною, а задається їй дорослими, які вчать дитину грати, знайомлять зі способами ігрових дій, що загально склалася. Засвоюючи в спілкуванні з дорослими техніку різноманітних ігор, дитина потім узагальнює ігрові способи і переносить на інші ситуації. Отже, гра набуває особистої творчості дитини, а це зумовлює її розвивальний ефект.

Роль і місце різних видів діяльностей та їх зміну в психічному розвитку дитини розкрито вченими в сучасній дитячій психології (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Леонтьєв, Д. Ельконін). За їхніми даними, перехід від одного вікового розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду провідної діяльності іншим. Дієві стосунки дитини з довкіллям можуть бути пасивними й активними. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки маніпулює, перетворює дії інших, а й оволодіває власними діями, самостійно виконує доступні за віком завдання. Кожному віку, як своєрідному та якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної діяльності. Їх зміна характеризує і зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини.

Сутність, зміст і характеристику провідної діяльності дослідив О. Леонтьєв [119]. За О. Леонтьєвим, провідною діяльністю «ми називаємо не ту діяльність, яка найчастіше спостерігається на певному етапі розвитку дитини, а таку, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини й у середині якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку» [119:473]. Провідна діяльність, за Д. Ельконіним, — це та діяльність, у середині якої зароджуються і виникають нові види діяльності. Кожний період характеризується своїм видом провідної діяльності. Д. Ельконін описує періодичність різних типів діяльності: за діяльністю одного типу, що характеризується формуванням сфери потреб і мотивацій особистості, йде діяльність іншого типу, в якій відбувається оволодіння новими способами діяльності [223]. Психологами визначено, що у дітей дошкільного віку провідним видом діяльності є гра, зокрема — сюжетно-рольова гра.

Поняття гри як провідного виду діяльності розкрила Г. Люблінська [130]. Вчена описує такі специфічні

особливості ігрової діяльності. У своїй грі дитина відображає довкілля. Оскільки гра має історичний характер, вона змінюється відповідно зі зміною соціального життя дорослих, яке діти й відображають у своїх іграх. Гра для дитини є формою набуття й уточнення знань. Одна й та сама гра багато разів повторюється. Із кожним повторенням гра змінюється, кожне нове «програвання» вносить у гру нові елементи й подробиці, аж поки не згасне зовсім. Відтак, гра є засобом дієвого засвоєння знань, способом переходу від незнання до знання.

Гра є мисленневою діяльністю дітей, а будь-який мисленневий процес спрямований на вирішення певного завдання. Таким завданням у грі є її задум, її запитання, її тема, що складає сюжет гри. Гра для дітей є специфічною формою аналізу матеріалу, що сприймається, із подальшим його синтезом. У старшому дошкільному віці діти вводять у гру не тільки дії, ставлення людей один до одного, а й яскраво виражені моральні якості, особливості морального обличчя людей, ролі яких вони виконують, ці якості виокремлені оцінними судженнями вихователя та дітей. Отже, гра є формою активної мисленневої діяльності, яка виступає в поглибленому аналізі дійсності з подальшим усе більш правдивим, зв'язним і узагальненим її відображенням [130:121].

Дія й мовлення — основні способи вирішення задачі в грі. Гра має дієвий і динамічний характер, у ній дитина «діє собою». За словами Г. Люблінської, це насамперед, відтворення різноманітних фізичних дій, що відображають життя людей. Чим більшими є можливості для активних дій, тим цікавішою є гра. Зауважимо, що гра не може відбуватись без мовленнєвого спілкування. Вона супроводжується мовленням, фразами, міркуваннями, діалогом, розмовним мовленням як відображенням характеру ігрових ролей. У мовленні словами діти передають переживання людей, їхні турботи, радощі, хвилювання і т. ін. Отже, гра є «специфічною формою пізнавальної

діяльності, у ході якої дитина діє, мовленням і почуттями відображає дійсність» [130:123].

Гра — це діяльність, що відображає дійсність шляхом її активного перетворення. У грі діти творчо перетворюють дійсність, що їх оточує, додають розповіді один одного, висловлюють зауваження, запитаннями виправляють дії, уточнюють і збагачують свої уявлення. Специфічною особливістю гри, яка властива тільки ігровій діяльності, є своєрідне поєднання вигадки з тим рівнянням на реальність, яку діти відображають у грі. Основний критерій оцінки дій для дітей у грі такий: «так буває» і «так не буває», постійне зіставлення вигадки і реальності. Дитяча вигадка в грі — це їхня мрія в дії, це їхня мета, надія, сподівання. Саме тому гра є надзвичайно емоційною. Це знову підкреслює активний, перетворювальний, творчий характер гри [130:128].

Отже, всі означені особливості ігрової діяльності відповідають сутності феномена «провідна діяльність».

Дослідження ігрової діяльності (Л. Артемова, Г. Григоренко, Р. Жуковська, Т. Маркова, Д. Менджерницька, О. Усова та ін.) розкрили місце гри в пізнанні світу дитиною. У ній здійснюється практичне, дієве засвоєння раніше одержаних знань. Інтерес дитини до тієї чи іншої гри поступово вичерпується в міру засвоєння знань і вмінь, що їх складають, тому вона розвивається, з'являються нові сюжети, ролі. У грі дитина має можливість виявити самостійність більшою мірою, ніж у будь-якій іншій діяльності: дитина сама обирає сюжет гри, іграшки, партнера і т. ін. Саме у грі найбільш повно активізується суспільне життя дітей, гра дозволяє дітям уже в перші роки життя самостійно використовувати ті чи інші форми спілкування. У ході гри між дітьми виникають два види взаємин: відносини, які визначаються змістом і правилами гри; реальні відносини, що виявляються у зв'язку з грою. У процесі розвитку гри дитина оволодіває компонентами, властивими будь-якій діяльності: навчається

ставити мету, планувати, домагатися результату. Пізніше вона переносить ці вміння на інші види діяльності, насамперед, — на навчальну, навчально-мовленнєву. Гра є найбільш ефективним засобом вияву мовленнєвої активності дітей, гра стимулює до мовленнєвої активності навіть мовчазних дітей і дітей з порушеннями мовлення. Слід зауважити, що гра, з одного боку, самостійна діяльність дитини, з іншого, — необхідний вплив дорослого, щоб гра стала його першою «школою», засобом виховання і навчання. У сюжетних або «рольових іграх» дитина бере на себе ту чи іншу соціальну функцію, роль, яка підпорядковується певному правилу. Зміст дошкільної гри полягає, за О. Леонтьєвим, у єдності ігрової ролі й ігрового правила. Л. Виготський зазначав, що в процесі гри відбувається перенесення значень з одного предмета на інший, що набуває вирішального значення для наочно-образного мислення й розвитку зв'язного мовлення дітей, у грі діти не лише маніпулюють іграшками, вони завжди пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, є неможливим ані прийняття ролей, ані створення умовного простору гри. При цьому мовлення, що пояснює гру, завжди комусь адресоване. Без домовленості і взаємного розуміння ігрова ситуація розпадеться [53].

Д. Ельконін висловив припущення, що гра становить своєрідну практику оперування словом, у якій відбуваються зміни відношень між предметом, словом і дією [223]. Вчені (Г. Люблінська, З. Істоміна та ін.) зазначають, що будь-які дії дітей з предметами активно супроводжуються мовленням. Так, виконуючи уявлювану роль, дитина створює образ дорослого за допомогою словесного опису конкретної ситуації, тобто ігрові дії є невід'ємними від процесу мовлення дитини. Д. Ельконін подає послідовність розвитку гри між словом, предметом і дією. Цей процес відбувається в такій послідовності: копіювання дій дорослого з предметом; включення

словесного предмета і дії в конкретні дії з предметами; заміна предмета і дії їх назвами; виконання ігрових дій у формі розгорнутих висловлювань; висловлювання особистої оцінки, ставлення. Практичне моделювання взаємин — єдиний можливий для дітей засіб орієнтації в завданнях, мотивах і моральних правилах, які реалізують дорослі люди у своїй діяльності. Для здійснення такої складної діяльності, як гра, необхідна певна самоорганізація та наявність навичок спілкування: потрібно домовитись про загальний сюжет, розподілити між собою ролі, визначити значення ігрових предметів, розподілити предмети відповідно до ролей, здійснюючи задум гри, підпорядковуватися правилам відповідно до взятих ролей, контролювати свою поведінку та поведінку своїх друзів у грі [223].

Учені (Р. Жуковська, М. Лісіна, Є. Тихеева та ін.) підкреслювали особливий вплив ігрової діяльності дітей на розвиток їхнього мовлення. Так, Є. Тихеева зазначала, що гра надає дитині невичерпні можливості для її мовленнєвого розвитку, але для цього гру треба вдало організувати, спілкуючись як з дорослими, так і з дітьми. На заняттях з маленькими дітьми, які ще не розмовляють або розмовляють мало, переважає мовлення дорослого. З розвитком мовлення, розширенням кола уявлень дітей і навичок мовлення зміст ігор ускладнюється, кількість персонажів і нових предметів збільшується. Активне мовлення дітей доповнює мовлення дорослого. Є. Тихеева приділяла особливої уваги іграм з дидактично дібраними іграшками. Ігри з дітьми, які не вміють розмовляти, сприяють послідовному збагаченню пасивного запасу слів. Поповнення пасивного запасу слів випереджає зростання активного, навіть тоді, коли діти оволодівають механізмом мовлення. Це відбувається завдяки мовленню, яке діти чують у процесі ігор [195]. «Одним із найважливіших засобів розвитку мовлення дітей, — вважала О. Усова, — є гра». Гра, на її думку, є першою

сходинкою в самостійному спілкуванні дитини з іншими. Пізнання дитиною світу в найбільш основних життєвих проявах повинно започатковуватись у грі. Вдало організована ігрова діяльність дітей вихователем дозволяє розвивати пізнавальні, моральні, мовленнєві потреби та здібності дошкільників. Як кожна діяльність людини, гра спрямована на задоволення потреб, тобто всього, що необхідно людині для існування і розвитку. Самі потреби, за словами С. Рубінштейна, спонукають людину до активної діяльності [172].

Р. Жуковська наголошує, що ігри виникають з необхідності в спілкуванні. У процесі ігрового спілкування виникають два типи відносин між дітьми: реальні та ігрові. Але активність мовленнєвого спілкування в грі не всіх дітей однакова (Л. Виготський, М. Лісіна, Л. Артемова, О. Усова та ін.). Як доводять дослідження Я. Коломінського і Л. Артемової, взаємини між дітьми зароджуються всередині малої групи. У мікрогрупі співіснують лідер та діти, які виступають у ролі підлеглих. Ось чому лідери активно висловлюються в ході гри, а інша частина дітей менш активна в мовленнєвій діяльності. Отже, у процесі гри діти впливають на розвиток мовлення один одного, як позитивно, так і негативно, відповідно до створених у процесі гри взаємин. М. Лісіна, вивчаючи проблему спілкування дошкільників з дорослими, зауважує, що особистісне спілкування найкращим чином підвищує ефективність запам'ятовування та засвоєння дітьми матеріалу, тобто спілкування в процесі гри дитини з дорослими є головним джерелом отримання нових знань, умінь і навичок, а також розвитку мовлення дитини.

Особливий вплив на розвиток мовлення дітей справляють сюжетно-рольові ігри, дидактичні, зокрема словесні і вербальні, а також ігри за змістом художніх творів (театралізовані, ігри-драматизації, ігри-інсценування). Означені ігри стимулюють мовленнєву активність дитини, ігрові дії супроводжуються мовленням. В іграх діти

використовують усі форми усного мовлення: розмовне мовлення, діалог, монолог, пояснення, опис, міркування, розповідь. Діти виступають у ролі батьків, вихователів, учителів, героїв художніх творів і казок; їм доводиться слідкувати за своїм мовленням, оцінювати й контролювати мовлення інших гравців і персонажів; пригадувати приказки, образні вирази, загадки, вірші, зіставляти нормативні та ненормативні вислови.

Проблему впливу ігрової діяльності безпосередньо на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку досліджували Н. Водолага, В. Захарченко, Н. Луцан та ін. Так, Н. Луцан досліджувала розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор [128]. Автором було здійснено ґрунтовний лінгвістичний аналіз текстів народних ігор, який засвідчив наявність у них загальноповсякденної, професійної, специфічно побутової лексики, діалектизмів та історизмів. Вивчення діалогічної структури ігор дало можливість поділити їх на групи, які охоплювали різний діапазон діалогічних едностей, що сприяло формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників. У ході дослідження було визначено рівні засвоєння дітьми лексики з текстів українських народних ігор. Більшість дітей розуміла значення лексики з двох груп: загальноповсякденної і професійної, вони складали з означеними словами речення, частково пояснювали хід або правила гри. Важкі й незрозумілі слова з тексту гри діти заміняли. Встановлені рівні розвитку діалогічного мовлення засвідчили, що більшість дітей експериментальної і контрольної груп не вміли вести діалог з однолітками. Розмовляли лише з вихователем. На запитання відповідали одним словом, не вміли правильно формулювати запитання. Специфічними особливостями експериментальної методики збагачення та активізації словника виступили тематичний добір ігор та лексики, пропедевтичне тлумачення її змістової суті та унаочнення слів на етапі введення лексики.

Засобом активізації засвоєння словника виступило пояснювальне мовлення. Специфікою методики розвитку діалогічного мовлення було залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри; поступове збільшення словесного навантаження в діалогічних єдностях та максимальна мовленнєва активність дітей в іграх, які сприяли розвитку мовлення [128].

За даними Н. Луцан, оптимальними в навчанні дітей виявились такі педагогічні умови: цілеспрямоване прогностичне планування українських народних ігор упродовж року відповідно до мовних завдань; об'єднання ігор за тематичним принципом збагачення словника; створення емоційно насичених комунікативних ситуацій, що передували грі; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвитку зв'язного мовлення (діалог і пояснювальна мова) в ході гри.

В. Захарченко вивчала проблему формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. За словами автора, сюжетно-рольова гра містить у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, що супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, в яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки та почуття. Мовленнєвий матеріал міститься у змісті гри. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування зв'язного мовлення дітей у сюжетно-рольовій грі є організація змістового міжособистісного спілкування, яке забезпечується встановленням ігрових стосунків між педагогом і дітьми на основі рольового та організаційного типів спілкування. Способами побудови гри й розвитку її рівня мовленнєвими засобами виступило сюжетоскладання. Застосування сюжетоскладання як засобу активізації мовлення відбувалося через розвиток умінь дітей виділяти, позначати цілісні сюжетні лінії, комбінувати їх у певній послідовності та узгоджувати з партнером

по грі. Як зазначає В. Захарченко, провідною умовою розвитку зв'язного мовлення дітей у грі стало забезпечення активної мовленнєвої діяльності в ході рольового міжособистісного спілкування, збагаченого проблемно-ігровими ситуаціями, допоміжними атрибутами у вигляді схематичних моделей розповіді; ігрових дій різних форм; сюжетоскладання як способу побудови гри, що вимагало зв'язного мовлення дітей як у формі діалогу, так і у формі монологу [88].

Предметом дослідження Н. Водолаги виступив процес навчання творчої розповіді в театралізованій діяльності [49]. Як засвідчило дослідження, у процесі навчання ефективними виявились такі педагогічні умови: взаємозв'язок основних напрямів роботи (літературно-мовленнєвого, мовленнєвотворчого, театрального-ігрового); комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (розвитку словника, вдосконалення звуковимови, формування інтонаційної виразності, граматичних умінь і навичок); раціональне поєднання різних типів (фронтальних, групових, індивідуально-групових) і видів (заняття з ознайомлення з художньою літературою, заняття з розвитку мовлення, заняття театрального гуртка) занять; інтеграція різних видів дитячої художньої діяльності (образотворчої, музично-ритмічної, мовленнєвої, театралізованої); занурення дітей в активну театралізовану діяльність на основі інформаційно-змістової обізнаності; забезпечення адекватного використання театралізованої діяльності в навчально-виховному процесі та доцільної частотності планування різних її видів; особиста зацікавленість вихователя в означеному виді дитячої діяльності [49:15].

Гру як засіб корекції психічного розвитку дітей досліджували ряд учених країн СНД (Л. Абрамян, Г. Бурменська, І. Дубровіна, О. Карабанова, С. Карпова, Л. Лисюк та ін.) і зарубіжних країн (Н. Адельман, Г. Бреслав, А. Кларк, Л. Тайлор та ін.). Учені зазначають, що засво-

ення та інтеоризація дитиною норм, правил, обмежень, що регулюють соціальні відносини, а також нових смислів, значень, способів діяльності й схем орієнтування в проблемній ігровій ситуації забезпечує корекційний ефект гри [93:44].

Ряд учених (Л. Абрамян, Д. Ельконін, О. Карабанова, С. Карпова, Л. Лисюк та ін.) віддають перевагу в організації корекційної роботи з психічного розвитку дітей груповим формам ігрової корекції. Це пояснюється характером ігрових і реальних взаємин дітей у грі. Так, Д. Ельконін виокремлює в дитячій грі два центри: 1) дорослий та «ідеальна форма розвитку», насамперед перевага тут належить дорослому; 2) спілкування дітей один з одним, їхній реальний зв'язок. Тобто гра розгортається під керівництвом дорослого з групою дітей, створюється можливість спілкування, комунікації.

С. Карпова і Л. Лисюк розробили перспективну модель реальних та ігрових відносин дітей у процесі гри, визначили їх вплив на психічний розвиток дітей. На їхню думку, функція ігрових відносин полягає в орієнтуванні дітей у системі соціальних смислів, мотивів, норм і правил. Звідси випливає необхідність наявності двох центрів у корекційній грі, а саме: роль дорослого полягає в організації орієнтування дітей у проблемних і конфліктних ситуаціях; функція взаємин між однолітками визначається необхідністю організації засвоєння нових способів діяльності й поведінки в психологічно сприятливій атмосфері корекційних ігор [94].

О. Карабанова виокремлює такі психологічні механізми корекційного впливу гри на дитину, як-от: моделювання системи соціальних відносин в наочно-дійовій формі в особливих ігрових умовах, дослідження їх дитиною та орієнтування в цих відносинах; зміна позиції дитини в напрямку подолання пізнавального й особистісного егоцентризму та послідовної децентрації, завдяки чого відбувається усвідомлення особистого «Я» в процесі гри,

зростає ступінь соціальної компетентності і здатності до розв'язання проблемних ситуацій; формування поряд з ігровими реальних відносин як рівноправних партнерських взаємин співробітництва й кооперації між дитиною та однолітками, які забезпечують можливість позитивного особистісного розвитку; організація поетапного відпрацювання в грі нових, більш адекватних способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеоризація та засвоєння; організація орієнтування дитини на виокремлення емоційних станів, що нею переживаються, забезпечення їх усвідомлення завдяки вербалізації і, власне, усвідомлення смислу проблемної ситуації та формування її нових значень; формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, які регулюють поведінку дитини в ігровій діяльності [93:46].

О. Карабанова досліджувала вплив ігрових занять на корекцію психічного розвитку дітей [93]. Авторка розробила корекційно-розвивальну програму, що реалізувалася на групових ігрових заняттях з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, які мали проблеми в спілкуванні з однолітками. Для реалізації розвивально-корекційної програми були використані такі засоби і методи, як: спонтанні та спрямовані сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри з правилами, ігрові вправи на розвиток емпатії, усвідомлення себе, формування способів релаксації, програвання умовних реальних ситуацій; емпатичне активне слухання; зворотний комунікативний зв'язок щодо успішності й адекватності поведінки та діяльності, арттерапевтичні методи, метод систематичної десенсибілізації та ін.

За даними дослідження, у дітей відбуваються відчутні позитивні зміни. Яскраво виступає здатність довільної регуляторної поведінки дитини, зростає інтерес до однолітків, спрямованість на організацію колективної гри, здійснення оцінно-контрольних ігрових дій, аргумента-

ція та коментування своєї позиції. Крім того, з'являється самостійність у виборі ігрових сюжетів, тематики ігор, взаємо- і саморегуляції поведінки дитини [93].

Отже, ігрова діяльність, як засвідчують дослідження, здійснює позитивний вплив як на загальний психічний розвиток дитини, так і на її мовленнєвий розвиток. Разом з тим зауважимо, що дослідження гри як засобу коригування мовлення дітей дошкільного віку в загальноосвітньому дошкільному навчальному закладі не проводилися.

Розділ II

Коригування мовлення дітей в ігровій діяльності

2.1. Стан використання ігрової діяльності як засобу коригування мовлення дітей у сучасній педагогічній практиці

Метою пошуково-розвідувального експерименту було з'ясування місця ігрової діяльності в коригуванні мовлення дошкільників.

Завданнями пропедевтичного, пошуково-розвідувального експерименту виступили: анкетування батьків; анкетування вихователів; аналіз навчально-виховних планів; аналіз варіативних чинних програм розвитку, виховання, навчання дітей у дошкільному навчальному закладі.

Для з'ясування стану використання ігрової діяльності як засобу коригування мовлення дітей було проведено анкетування батьків, діти яких відвідують дошкільні навчальні заклади, зокрема старшу і підготовчу групу. В анкетуванні взяло участь 150 батьків вихованців дошкільних навчальних закладів Миколаївської, Херсонської та Одеської областей. Проаналізуємо відповіді батьків.

На запитання «Чи має Ваша дитина мовленнєві помилки?» 47% батьків визнали наявність «помилки»; 53% респондентів відповіли «не знаю», «не помічала», «розмовляє, як і треба дитині».

На пропозицію назвати найбільш поширені мовленнєві помилки було одержано такі дані. Щодо звукової культури мовлення: «не вимовляють звук [р]» — 30%; «нечітко вимовляють шиплячі, свистячі [ш, щ, с, з, ч, ц]» — 28%; «невизначне, мляве мовлення» — 4% батьків; «досить швидкий темп, аж захлинається» — 6%; 32% батьків відповіли «не знаю», «не помічала».

Грамматичні помилки батьки позначали позначками «плюс» (+) і «мінус» (-). Було одержано такі дані: неправильне вживання роду і числа іменників: 13% батьків відзначили як недолік, 87% — його відсутність; неправильне закінчення відмінків іменників 38% респондентів поставили позначку «плюс» (+), 62% — зазначили його відсутність; неправильне узгодження іменників із прикметниками та числівниками: 27% визнали наявність помилки; 73% поставили позначку «мінус»; визнали помилки у відмінюванні невідмінюваних іменників 17% респондентів, 83% — поставили «мінус»; неправильне чергування приголосних в іменниках відзначили 19% батьків, 81% з них дали негативну відповідь; серед інших помилок: 3% респондентів визначили часткову перестановку складів у слові, решта — 97% — ніяких помилок не помітили в мовленні своїх дітей.

Наступне запитання передбачало з'ясування того, як виправляють помилки батьки в мовленні своєї дитини. З'ясувалось, що 12% — виправляють слова; 37% — використовують прийом наслідування; 11% — займаються артикуляційною гімнастикою; 7% респондентів читають книжки, промовляють скоромовки; 33% — утрималися від відповіді.

На запитання «Чи задоволені Ви роботою ДНЗ із Вашою дитиною щодо виправлення мовленнєвих недоліків?» 76% батьків дали позитивну відповідь; 24% — утрималися від відповіді.

Наступне запитання передбачало виявити, які ігри використовують батьки для виправлення мовлення. З'ясувалось, що тільки 18% батьків змогли назвати такі ігри, як «Скажи, як я», «Повтори за мною», «Який звук загубився?». Решта — 82% респондентів — не змогли відповісти на запропоноване запитання.

Останнє запитання мало на меті з'ясувати, яку допомогу одержують батьки щодо роботи над виправленням мовлення дітей вдома. Відповіді 18% батьків засвідчили,

що лише в окремих сім'ях були папки-пересувки з іграми, скоромовками, чистомовками, віршами. Решта респондентів дали негативну відповідь.

Отже, тільки 47% батьків помічають порушення, відхилення від норми в мовленні своїх дітей. Лише поодинокі респонденти змогли пригадати, яких мовленнєвих помилок припускаються їхні діти та вказати, якими прийомами користуються для виправлення мовленнєвих помилок. Більшість батьків (76%) висловили задоволення роботою ДНЗ із розвитку мовлення, але назвати, яку допомогу їм надає дошкільний заклад, змогли тільки 18% опитаних, вони користувалися папками-пересувками. Очевидно, саме ця частина батьків змогла назвати ігрові вправи для виправлення мовленнєвих помилок (18%).

Наступне завдання передбачало анкетування вихователів старших груп. В анкетуванні взяло участь 270 вихователів Николаївської, Херсонської та Одеської областей.

На перше запитання «Як Ви розумієте поняття корекція мовлення?» 70% вихователів відповіли, що «це — виправлення недоліків мовлення і «дефектів» мовлення; 10% опитаних ототожнили «корекцію» з формуванням правильного мовлення дітей; 12% відзначили, що це — навчання правильної звуковимови; 8% — що це — «постановка артикуляції звуків логопедом».

На запитання «Як Ви розумієте поняття коригування мовлення?» 30% вихователів відзначили, що це і є корекція, тобто робота, спрямована на виправлення мовленнєвих помилок, удосконалення мовлення; 40% — вправи на виправлення неправильної звуковимови; 8% — робота над граматичною правильністю мовлення; 10% — що це виправлення мовлення дитини відповідно до вікової норми, підготовка до школи; 12% утрималися від відповіді.

Щодо запитання анкети «Чи є у Вашій групі діти з мовленнєвими недоліками» 70% вихователів відповіли позитивно, 30% — негативно.

Щодо відповідей на запитання «Які мовленнєві помилки спостерігаються в дітей Вашої групи?», були одержані такі дані: фонетичні помилки — 28 % респондентів; граматичні — 80 % вихователів; лексичні — 40 %; помилки, зумовлені двомовністю — 80 %; помилки зв'язного мовлення — 86 % вихователів.

На запитання «Якими методами Ви виправляєте мовленнєві помилки?» 28 % респондентів зазначили фонетичні вправи на формування правильної артикуляції, вправи на розвиток фонематичного слуху та дихання; 24 % — ігри на формування граматичної правильності мовлення; 8 % — чистомовки, скоромовки, вірші, 20 % вихователів виправляють зв'язне мовлення прикладами, поясненням, зразком; 20 % вихователів проводять дидактичні ігри і вправи на формування діалогічного і мовнологічного мовлення.

На запитання анкети «Якою методичною літературою Ви користуєтесь у виправленні мовленнєвих недоліків дітей?» 2 % вихователів відповіли, що підручниками та посібниками з логопедії; 100 % — журналами «Дошкільне виховання», «Розкажіть онуку»; 80 % назвали книги А. Богуш «Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку» та «Дошкільна лінгводидактика» та ін.; 6 % утримались від відповіді.

На запитання «Чи є у Вашій групі діти з мовленнєвими вадами, які вимагають перебування у спеціальному ДНЗ?» 96 % вихователів дали негативну відповідь; 4 % — позитивну.

Негативну відповідь на запитання «Чи є у Вашій групі діти, які підуть у спеціальну школу для дітей з важкими порушеннями мовлення?» дали 98 % вихователів; 2 % — позитивну.

Щодо побажань вихователів із поліпшення логопедичної роботи з дітьми у загальноосвітньому ДНЗ, то 12 % респондентів убачають необхідність у дошкільному закладі мати логопеда; 58 % відзначили необхідність

проходження певних курсів для отримання практичних навичок щодо постановки звуків у дітей; 27 % задоволені тими умовами, які створені в дошкільному навчальному закладі, де вони працюють.

Нас цікавило, які ігри використовують вихователі для виправлення фонетичних, граматичних і помилок у зв'язному мовленні. Як з'ясувалось, на виправлення недоліків і помилок звукової культури мовлення 20 % вихователів назвали по 4-5 ігор; 38 % — 3-4 гри; 22 % — 1-2 гри; 18 % вихователів пригадали 1 гру, 2 % не змогли пригадати.

На виправлення граматичних помилок по 2-3 гри назвали 16 % вихователів; по 1 гри-вправі ще 12 % респондентів; 72 % вихователів відзначили в анкеті «не пригадую». Зауважимо, що ніхто з вихователів не зміг пригадати жодної гри на виправлення помилок і недоліків у зв'язному мовленні дітей.

Отже, анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчило, що серед дітей старшого дошкільного віку в загальноосвітньому дошкільному закладі перебуває ще значна частина дітей з граматичними помилками й помилками зв'язного мовлення. Водночас вихователі не використовують ігрову, по суті, провідну діяльність для виправлення мовлення дошкільників, вони не обізнані з іграми, спрямованими на виправлення означених помилок.

Наступний етап роботи передбачав аналіз навчально-виховних планів вихователів старших груп дошкільних закладів Миколаївської, Одеської та Херсонської областей. Усього було проаналізовано 230 планів. Аналізу підлягали заняття з розвитку мовлення та ігрова діяльність. Кількісні дані щодо планування занять з розвитку мовлення впродовж 2002—2003 року подано в таблиці 2.1.

Як засвідчив аналіз, у жодному з проаналізованих 230 планів не було виявлено достатньої кількості (30 за-

нять) комплексних мовленнєвих занять, як того вимагає програма. У старших групах було заплановано: у 105 планах — 18 занять, у 30 — 21, у 20 — 23, у 15 — 19, у 23 — 28.

Таблиця 2.1
Види занять з розвитку мовлення

	Старша група				
	105	30	20	15	23
Кількість планів	105	30	20	15	23
Комплексні заняття	18	21	23	19	28
Кількість планів	65	89	9		
Тематичні заняття	19	16	15		
Кількість занять на рік					

Отже, лише 10% вихователів старших груп планують 28 комплексних занять на рік (від потрібної кількості — 30, що становить 93,3% від необхідної кількості занять). У жодному плані не визначено необхідної кількості комплексних занять на рік.

За даними аналізу, в переважній більшості планів вихователі захоплюються тематичними заняттями. Так, визначену програмою кількість тематичних занять було зафіксовано тільки в 41 плані — 10 занять і в 26 — 9. Усі інші вихователі планували тематичні заняття замість комплексних. Так, у 65 планах — по 19 тематичних занять; у 89 — по 16 занять; у 9 — 15.

Причину такого нерівномірного планування означених видів занять ми вбачаємо в тому, що тематичні заняття присвячені одному мовленнєвому підрозділу (звукова культура мовлення, словник, граматики, зв'язне мовлення), вони вимагають меншої підготовки, відсутності регламентації часу на виконання кожного з трьох мовленнєвих завдань, як це передбачено на комплексному занятті.

При аналізі планів нас цікавило насамперед, чи передбачають вихователі завдання на корекцію й коригу-

вання мовлення дітей. Зауважимо, що в 54 планах із 230, що становить 23,5%, вихователі в програмовому змісті комплексного заняття планують корекційні завдання з формування звукової культури мовлення.

Тільки у 10 планах у програмовому змісті комплексного заняття, що становить 4,4%, вихователі планують завдання з формування граматичної правильності мовлення. У 60 планах (26%) у програмному змісті комплексного заняття вирішувалося лише два мовленнєвих завдання, а не три, як це передбачено структурою комплексного заняття. Як з'ясувалось, у жодному плані не було виявлено завдань на коригування зв'язного мовлення та словника дітей.

Наприклад, у декількох планах вихователів старших груп були заплановані комплексні заняття з розвитку мовлення, на яких вирішувались лише два мовленнєвих завдання (замість трьох): 1) закріпити навички складання розповіді за сюжетною картиною; 2) формувати навички робити звуковий аналіз слів. Тобто вирішувались завдання лише з двох мовленнєвих розділів: зв'язного мовлення, звукової культури мовлення.

Також мали місце заплановані у старших групах комплексні заняття з розвитку мовлення, на яких розв'язувались наступні два мовленнєвих завдання: 1) учить дітей складати творчу розповідь за опорними словами; 2) продовжувати вчити здійснювати звуковий аналіз слова. Тобто вирішувались завдання лише з двох мовленнєвих розділів: зв'язного мовлення, звукової культури мовлення, — і були відсутні будь-які завдання на коригування мовлення.

Без уваги вихователі залишили роботу на заняттях з розвитку мовлення над лексичною та граматичною правильністю мовлення.

Аналогічна картина спостерігалась і в плануванні тематичних мовленнєвих занять. Тільки у 50 планах (21,7%) було відзначено завдання на коригування звуко-

вої культури мовлення; у 42 % — на формування граматичної правильності мовлення.

Зауважимо, що з програмового змісту (визначених завдань і мети заняття) та передбаченого матеріалу не можна було з'ясувати, чи використовуються на занятті ігри та яким чином. У зв'язку з цим нами було проаналізовано планування роботи вихователями впродовж дня, у процесі таких режимних моментів, як ранкові години, прогулянки (денна і вечірня), ігрова діяльність, робота з батьками тощо.

Кількісні дані щодо планування роботи з розвитку мовлення в повсякденному житті подано в таблицях 2.2 і 2.3.

Відтак, кількісні дані, що їх засвідчує таблиця, є невтішними. На жаль, усю роботу вихователів, як бачимо, спрямовано лише на виховання звукової культури мовлення й у повсякденному житті. З інших корекційних завдань мовленнєвих розділів лише інколи трапляються окремі завдання.

Таблиця 2.2
Планування роботи з розвитку мовлення в повсякденному житті (%)

Група	Мовленнєві завдання					
	Звукова культура мовлення		Граматична правильність мовлення		Зв'язне мовлення	
Старша	Загальні завдання	Завдання на коригування	Загальні завдання	Завдання на коригування	Загальні завдання	Завдання на коригування
	40	17	7	2	79	—

Загальні завдання щодо виховання звукової культури мовлення було виявлено в старших групах у 40 % пла-

нів — по 20—30 записів, завдання на коригування у 17 % планів — по 8—10.

Нагадаємо, що методикою розвитку мовлення дітей дошкільного віку передбачено щоденне планування роботи з розвитку мовлення, індивідуально з кожною дитиною або з невеличкими групами дітей, які мають спільний мовленнєвий недолік, двічі на тиждень з кожною дитиною.

Завдання на формування граматичної правильності мовлення було заплановано в старших групах у 7 % планів по 10—15 записів, завдання на коригування у 2 % по 8—10 записів.

Деяко кращими виявились результати аналізу планування загальних завдань з розвитку зв'язного мовлення. Так, відповідні записи було виявлено в 79 % планів вихователів старших груп по 70—80 записів. Зауважимо, що всі завдання були спрямовані на розвиток монологічного мовлення в повсякденному житті. Не було виявлено жодного завдання з розвитку зв'язного мовлення корекційної спрямованості.

Аналізу підлягали й записи вихователів із планування ігрової діяльності дітей. Кількісні дані щодо планування ігрової діяльності в повсякденному житті подано в таблиці 2.3.

Як засвідчують дані таблиці, всі вихователі (100 %) планують систематичну ігрову діяльність дітей у достатній кількості в повсякденному житті. Натомість нас цікавило, передусім, планування мовленнєвих завдань в ігровій діяльності дітей. З'ясувалось, що вихователі інколи визначають у меті до гри загальні мовленнєві завдання.

Як видно з таблиці, у рухливих іграх визначено загальні мовленнєві завдання у 21 % планів по 600 записів. Проілюструємо прикладами. У плані роботи вихователів старшої групи ДНЗ № 2 м. Нового Буга у меті до рухливої гри «Гуси-лебеді» зазначається: формувати інтонаційну

виразність мовлення. Вихователі старшої групи ДНЗ № 7 м. Южноукраїнська Миколаївської області у меті до рухливої гри «Мишоловка» виокремлюють: формувати мовне дихання, чітку вимову шиплячих звуків.

Таблиця 2.3
Планування завдань з розвитку мовлення дітей в ігровій діяльності

Група	Види ігор	Всього ігор за рік	Мовленнєві завдання	
			Загальні завдання	Корекційні завдання
Старша	Рухливі	230	50	2
		5520	600	20
	Дидактичні	230	130	3
		1070	708	8
Народні	230	—	—	
		1090		
За змістом художніх творів	160	160	160	—
		780	304	—

Корекційні завдання щодо планування рухливих ігор у старших групах нами було виявлено тільки в 2 планах (0,9%) — 20 записів; у підготовчих групах — у 3 планах (1,3%) — 8 записів. Проілюструємо прикладами. У планах вихователів старшої групи ДНЗ № 21 м. Первомайська Миколаївської області в меті до рухливої гри «Хитра лисиця» зазначається: вправляти дітей у вживанні слів із чергуванням приголосних звуків. Вихователі старшої групи ДНЗ № 106 м. Одеси вправляють у вживанні числівників під час проведення рухливої гри «Хто перший?».

Дидактичні ігри із загальними мовленнєвими завданнями в старших групах передбачено в 130 планах (56,5%) — 708 записів; у підготовчих групах — у 37 планах (16%) — 350 записів. Наприклад, у планах виховате-

лів старшої групи ДНЗ № 2 м. Одеси у меті до дидактичної гри «Знайди за описом» зазначається: вчити складати описові розповіді, а у планах вихователів ДНЗ № 3 м. Нового Буга Миколаївської області при проведенні дидактичної гри «Хто більше побачить?» формуються навички зв'язного мовлення у дітей.

Щодо корекційних завдань, то вони були виявлені тільки в 3 планах (1,3%) — 8 записів у старших групах. Наприклад, вихователі старшої групи ДНЗ № 103 м. Миколаєва, проводячи дидактичну гру «Якого кольору квіти на нашій клумбі?», вправляють дітей у вживанні прикметників, а вихователі старшої групи дошкільного закладу № 106 м. Миколаєва — у вживанні дієслівних форм, проводячи дидактичну гру «Здогадайся, хто що зробив?».

Зазначимо, що в меті, визначеній до 1090 запланованих народних ігор, не було виявлено жодного мовленнєвого завдання. Ігри за змістом художніх творів (ігри-драматизації, театралізовані ігри та ін.) були заплановані в 160 планах (69,5%) — 780 записів, із них загальні мовленнєві завдання були в 304 записах.

Наприклад, у планах вихователів старшої групи ДНЗ № 1 Єланецького району Миколаївської області у меті до гри — інсценівки «Ходить гарбуз по городу» зазначається: формувати виразність мовлення в дітей, а вихователі ДНЗ № 2 Снігурівського району Миколаївської області вправляють у чіткій вимові звука [ч] під час проведення гри-інсценівки «Рукавичка».

Отже, вихователі досить рідко використовують ігрову діяльність для закріплення мовленнєвих навичок і вмінь і майже зовсім не використовують ігор для коригування мовленнєвих помилок і недоліків.

Наступний етап роботи передбачав аналіз нині чинних варіативних програм для дошкільних навчальних закладів. Дані щодо наявності корекційних завдань у мовленнєвих розділах подано в таблицях 2.4, 2.5.

Таблиця 2.4
Корекційні мовленнєві завдання в програмах «Малютко» [134] і «Дитина» [72]

Назва розділу програми			
Звукова культура мовлення	Граматична правильність мовлення	Зв'язне мовлення	
Старша група			
	Виховувати критичне ставлення до граматичних помилок. Вправляти у вживанні важких граматичних форм — невідмінюваних іменників, дієслівних форм, прислівників, числівників, а також слів із чергуванням приголосних звуків.		
	Підготовча група Формувати навички самоконтролю, виправлення граматичних помилок, прагнення говорити чистою українською мовою.		Помічати цікаві сторони та неточності в розповідях товаришів, виявляти бажання допомогти товаришам, доповнити його розповідь.

Продовження таблиці 2.4

Назва розділу програми			
Звукова культура мовлення	Граматична правильність мовлення	Зв'язне мовлення	
Старша група			
Учити вимовляти звуки, які діти часто плутають: З-С, С-Щ, Ч-Ц, Х-Ф-ХВ-КВ, Ж-Ш, Ж-З, Л-Р.			Виховувати у дітей стилістичне чуття (де і як вживати певні слова).
Підготовча група			
			Помічати неточності в розповідях товаришів і доповнювати чужу розповідь.

Таблиця 2.5
Корекційні мовленнєві завдання в тематичних програмах «Витоки» [48] і «Розвиток українського мовлення» [66]

Назва розділу програми		
Звукова культура мовлення	Граматична правильність мовлення	Зв'язне мовлення
Старша група		
У разі недоліків у звуковимові звернутися до логопеда. Удосконалювати вимову звуків у словах згідно з літературною нормою. Домогтися чіткої дикції промовлянням скороомовок на різні звуки.	Помічати й виправляти граматичні помилки як у мовленні однолітків, так і в своєму власному, оцінювати правильність мовлення інших.	Розвивати планувальну та регуляторну функції мовлення. Учити помічати неточності, алогічність у змісті розповіді, алогічність розповіді однолітків, аналізувати записані раніше розповіді щодо їхнього змісту, послідовності думок, наявності мовних помилок та огріхів.
Підготовча група		
У разі недоліків у звуковимові звернутися до логопеда. Удосконалювати вимову звуків у словах згідно з літературною нормою.	Помічати й виправляти граматичні помилки як у мовленні однолітків, так і в своєму власному, оцінювати правильність мовлення інших.	Учити помічати неточності, алогічність у змісті розповіді однолітків, аналізувати записані раніше розповіді щодо їхнього змісту, послідовності думок, наявності мовних помилок та огріхів.

Продовження таблиці 2.5.

Назва розділу програми		
Звукова культура мовлення	Граматична правильність мовлення	Зв'язне мовлення
Старша група		
		Помічати неточності в розповідях товаришів (при переказі твору, при описі картин) і доповнювати чужу розповідь.
Підготовча група		
		Учити помічати неточності, алогічність у змісті розповідей однолітків, аналізувати записані раніше розповіді щодо їх змісту, послідовності думок, наявності мовних помилок та огріхів.

Дані таблиці засвідчують недостатню кількість завдань, поданих у варіативних програмах на коригування мовлення. Розглянемо окремо за розділами.

Корекційні завдання з виховання звукової культури мовлення в програмі «Малятко» відсутні; програма «Дитина» передбачає навчання дітей вимови звуків, які діти часто плутають ([з] — [с], [с] — [ш], [ч] — [ц], [х] — [ф] — [хв] — [кв], [ж] — [ш], [ж] — [з], [л] — [р]). Програмою «Витоки» рекомендується «...у разі недоліків звуковимови звернутися до логопеда» та «вдосконалювати вимову звуків у словах згідно з літературною нормою». Можна віднести до корекційних завдань і такі: «Домогтися чіткої дикції промовлянням скоромовок на різні звуки». Це завдання повторюється і в підготовчій групі.

У розділі «Формування граматичної правильності мовлення» в програмі «Малятко» поставлено конкретне завдання: «Виховувати критичне ставлення до граматичних помилок» і далі «вправляти у вживанні важких граматичних форм» (старша група). У підготовчій групі передбачається «формувати навички самоконтролю, виправлення граматичних помилок, прагнення говорити чистою українською мовою».

У програмі «Дитина» відсутні корекційні завдання з означеного розділу. Тематична програма «Витоки» для старшої і підготовчої груп вміщує такі завдання: «Помічати і виправляти граматичні помилки як у мовленні однолітків, так і у своєму власному, оцінювати правильність мовлення інших».

Програма «Малятко» із зв'язного мовлення подає для дітей підготовчої групи такі завдання: «Помічати цікаві сторони та неточності в розповідях товаришів, виявляти бажання допомогти товаришеві, доповнити його розповідь». Аналогічне завдання подає і програма «Дитина». Крім цього, для дітей старшої групи тут вміщено завдання «виховувати у дітей стилістичне чуття (де і як уживати певні слова)».

У тематичній програмі «Розвиток українського мовлення» [66] відсутні корекційні завдання з розділів «Виховання звукової культури мовлення» і «Граматичної правильності мовлення». Разом з тим автор програми Н. Я. Дзюбишина-Мельник подає завдання на коригування зв'язного мовлення дітей, а саме для старшої групи: «Помічати неточності в розповідях товаришів (під час переказу твору, опису картин) і доповнювати чужу розповідь».

У підготовчій групі: «Учити помічати неточності, алогічність у змісті розповідей однолітків, аналізувати записані раніше розповіді щодо їх змісту, послідовності думок, наявності мовних помилок та огріхів».

Отже, у програмах лише подекуди акцентується увага вихователів на необхідності роботи над помилками, хоча ці завдання більше стосуються формування оцінно-контрольних дій у дітей, ніж роботи вихователя з педагогічного коригування мовлення.

Було проаналізовано також у програмах «Малятко» [134], «Дитина» [72], «Дитина в дошкільні роки» [71] розділ «Гра» з метою з'ясування, чи передбачено програмами використання ігор з метою коригування мовленнєвих помилок (Див. табл. 2.5.).

Зазначимо, що у програмах «Дитина» та «Дитина в дошкільні роки» в розділі «Гра» відсутні будь-які завдання на корекцію й виправлення мовленнєвих помилок. Визначаються загальномовленнєві завдання на формування виразності мовлення, збагачення й активізацію словника тощо.

У програмі «Малятко» в підготовчій групі в підрозділі «Дидактичні ігри» зазначається: «Оцінювати успіх гри, способи його досягнення за втіленими у правилах гри критеріями... На основі оцінки дій та вчинків партнерів самокритично оцінювати власну гру» [134:139].

Як бачимо, це не є безпосередньо мовленнєвим завданням; оскільки більше стосується самої гри. У під-

розділі «Народні ігри» зазначено: «Відпрацювати правильне наголошування слів у різних формах (сковорода-сковороду-сковородою-сковороди-сковорід-сковорідка) [134:141]. Це завдання спрямоване на виховання виразності мовлення.

Отже, можна дійти висновку, що чинні програми не орієнтують вихователів на використання ігрової діяльності (провідної для цього віку) з метою коригування мовлення й виправлення мовленнєвих помилок.

2.2. Характеристика рівнів розвитку мовлення дітей

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Базою експерименту виступили дошкільні заклади №№ 10, 106 м. Миколаєва, № 275 НВК «Надія» м. Одеси. В експерименті взяли участь 180 дітей старшого дошкільного віку. Було зібрано 1200 протоколів експериментальних занять.

Започатковуючи експеримент, нами було визначено критерії і показники розвитку мовлення дітей, серед них: звукова культура мовлення з показниками: правильна вимова звуків, розвиток фонематичного слуху, виразність мовлення; граматична правильність мовлення з показниками: морфологічна правильність мовлення, наявність оцінно-контрольних дій; зв'язне мовлення з показниками: композиційна структура зв'язних висловлювань, характер зв'язку між реченнями, логічність і послідовність викладу думки; лексична правильність з показниками: семантична правильність, нормативність вживання лексики.

До кожного критерію і показника було розроблено спеціальні завдання, що спонукали дітей будувати різного типу висловлювання. Опишемо їх.

Звукова культура мовлення

Показник: правильна вимова звуків

Завдання 1. «Поверни картинці звук»

Мета: з'ясувати вимову дітьми свистячих [с], [з], [ц] та шиплячих [ш], [ж], [ч] звуків.

Матеріал: дидактичні картинки із зображенням різних предметів.

Процедура виконання. (Завдання виконується індивідуально). Вихователь запитує у дитини, чи вміють картинки розмовляти і співати, і пояснює, чому вони мовчать: жив звук у словах, заперечував і втік. Давай разом із тобою навчимо картинки співати і розмовляти, повернемо їм їхній звук.

Кожній дитині демонструються картинки з різними зображеннями. Дитина озвучує їх.

Комарик заспівав — з-з-з;

Струмок тече — дз-дз-дз;

Ліс шумить — ш-ш-ш;

Джміль летить — дж-дж-дж;

Просимо зробити тишу — ц-ц-ц;

Горобчик співає — чік-чік-чік;

Ворона — карр-карр-карр;

Індик — бл-бл-бл і т. ін.

Завдання 2. «Хто в рукавичці живе?»

Мета: з'ясувати вимову свистячих [с], [з], [ц] та шиплячих [ш], [ж], [ч] звуків, а також [р], [л] у словах і реченнях.

Матеріал: дидактичні картинки із зображенням тварин, птахів, у назвах яких зустрічаються звуки [с], [з], [ц], [ш], [ж], [ч], [р], [л], рукавичка.

Процедура виконання. Експериментатор повідомляє, що сьогодні на гостини до дітей завітала казка «Рукавичка». У чарівній рукавичці заховались її мешканці. Необхідно з'ясувати, хто саме. Експериментатор повідомляє, що дізнатись, хто живе в рукавичці допоможуть

слова: «Хто в рукавичці живе?». Дитина дістає з рукавички картинку і відповідає.

Критерії оцінювання:

3 бали — всі звуки вимовляються правильно;

2 бали — 1—2 звуки недостатньо автоматизовані (у самостійному мовленні дитина вимовляє ці звуки неправильно);

1 бал — неправильно вимовляє більше ніж 3 звуки.

Показник: розвиток фонематичного слуху

Завдання 1. «Чарівні клубочки»

Мета: виявити вміння дітей розрізняти на слух свистячі [с], [з], [ц], шиплячі [ш], [ж], [ч] звуки, а також [р], [л].

Матеріал: дидактичні картинки із зображенням різних предметів, різнокольорові клубочки ниток, кошик.

Процедура виконання. Експериментатор повідомляє дітям про те, що з його знайомими, Оленкою і Тарасиком, одного разу відбулась цікава пригода. Зібрались якось діти піти до бабусі, віднести їй чарівні різнокольорові клубочки ниток. Стежка проходила крізь лісок. Йшли вони, милувались природою, Оленка збирала для бабусі квіти та й непомітно відстала від Тарасика, а коли отямилась, то опинилась сама на галявинці. Розгубилась дівчинка, але пригадала, що в кошику в неї чарівні клубочки, які можуть показати дорогу, якщо правильно виконати завдання.

Діти, допоможіть Оленці.

Експериментатор звертає увагу дітей на те, що на столах лежать картинки із зображенням різних предметів, у назвах яких є спільний звук. Необхідно знайти та відібрати такі картинки, назвати їх вголос, визначивши спільний звук, а потім поєднати ці картинки ниточкою одного клубочку. Знайшовши картинку з іншим спільним звуком, визначити цей звук та поєднати ниточкою клубочку іншого кольору. Таким чином, вимальовується різнокольорова стежка, яка приведе Оленку до Тарасика й бабусі.

Завдання 2. «Їжачок»

Мета: виявити вміння розрізняти на слух дзвінки — глухі, тверді — м'які приголосні.

Матеріал: іграшковий їжачок.

Процедура виконання. 1 варіант. Експериментатор пропонує дітям пограти з веселим їжачком, який завітав до них у гості. Необхідно прослухати чистомовку, повторити її разом з їжачком та визначити, який звук найбільш часто зустрічається.

Ла-ла-ла — пісенька весела;

Ля-ля-ля — співає Валя;

Са-са-са — летить оса;

Ся-ся-ся — приїхала бабуся;

Ра-ра-ра — весела гра;

Ря-ря-ря — червона зоря;

Ша-ша-ша — смачна каша;

Жа-жа-жа — пливе баржа;

На-на-на — прийшла весна;

Ня-ня-ня — маленький Ваня.

2 варіант. «Поверни голос».

Експериментатор нагадує дітям про епізод казки «Вовк і семеро козенят», коли коваль підкував вовкові голосок, і він став дзвінкий, тоненький та ніжний, як у мамі-кози. Але ж трапилось величезне лихо: мама-коза втратила свій дзвінкий, тоненький та ніжний голосок, і козенята тепер її не впізнають. Допоможіть мамі-козі. Ми будемо підказувати їй, як потрібно вимовляти дзвінкі звуки.

Па-па-па — говорить коза, а потрібно? — ба-ба-ба.

Та-та-та (да-да-да).

Тя-тя-тя (дя-дя-дя).

Са-са-са (за-за-за).

Ся-ся-ся (зя-зя-зя).

Ша-ша-ша (жа-жа-жа).

Ха-ха-ха (га-га-га).

Критерії оцінювання:

- 3 бали — всі завдання виконуються правильно;
- 2 бали — мають місце поодинокі випадки помилкового відтворення складів або слів;
- 1 бал — завдання виконуються в уповільненому темпі, у більшості завдань помилки виправляються після повторення.

Показник: виразність мовлення

Мета: з'ясувати темп мовлення та вміння дітей користуватись логічними наголосами в реченні; регулювати силу голосу.

Матеріал: сюжетні картинки, скороговки.

Завдання 1. «Хто швидше (повільніше) промовить скороговку»

Процедура виконання. (Експеримент проводиться парами). Двом дітям пропонується пригадати знайомі скороговки і промовити їх у різному темпі і з різною силою голосу за вказівкою експериментатора.

Завдання 2. «Скажи правильно»

Процедура виконання. Дитині пропонують 10 сюжетних картинок. До кожної картинки дитина складає речення. Наприклад: На ялинку до дітей прийшов Дід Мороз. Дитина, за вказівкою дорослого, відповідає на запитання «Хто прийшов до дітей? Що зробив Дід Мороз? Чого прийшов до дітей Дід Мороз?». При цьому потрібно інтонаційно виділяти кожного разу опорне слово.

Критерії оцінювання:

- 3 бали — всі завдання виконані правильно;
- 2 бали — при виконанні завдання дитина припускається 2 — 3 помилок;
- 1 бал — завдання виконуються неточно, з помилками, більше ніж 4 помилки.

Найвища кількість балів за критерієм «Звукова культура мовлення», яку може одержати дитина, ви-

конуючи завдання, становить 18 балів, найнижча — 6 балів.

Грамматична правильність мовлення

Показник: морфологічна правильність мовлення

Завдання 1. «Кого не стало?»

Мета: з'ясувати вживання дітьми іменників однини і множини в родовому відмінку.

Матеріал: предметні картинки, іграшки.

Процедура виконання. На столі стоять іграшки (велика кішка з кошенятами, собака з цуценятами, вівця з ягнятами, вовк з вовченятами і т. ін.), предметні картинки із зображенням тварин та їхніх дитинчат. Дитина розглядає картинки, іграшки, називає їх. Надалі експериментатор пропонує дитині заплющити очі, ховає по черзі картинки й іграшки і запитує «Кого не стало?».

Завдання 2. «Допоможи Чебурашці»

Мета: з'ясувати вживання дітьми невідмінюваних іменників.

Матеріал: лист від Чебурашки.

Процедура виконання. Експериментатор читає дитині лист від Чебурашки, в тексті якого розмиті дощем слова — невідмінювані іменники в непрямих відмінках з прийменниками по, в, на, з, під (у кіно, на піаніно, з піаніно, під піаніно, по радіо, в журі). Дитині пропонують спочатку назвати ці слова в тексті листа, а потім самостійно скласти речення з невідмінюваними іменниками.

Завдання 3. «Утвори нові слова».

Мета: з'ясувати вміння дітей утворювати нові однокореневі слова від спільного кореня.

Процедура виконання. Експериментатор називає дитині слово і пропонує утворити нові слова. Наприклад: пшениця (пшеничний, пшеничка, пшениченька), море

(моряк, морський), писати (писар, письменник, списаний, написаний, підписаний, переписаний) і т. ін.

Критерії оцінювання:

- 3 бали — всі завдання виконані правильно;
- 2 бали — виконануючи завдання, дитина припускається 2 — 3 помилок;
- 1 бал — у процесі виконання завдань було допущено більше ніж 4 помилки.

Показник: наявність оцінно-контрольних дій

Завдання 1. «Допоможи Незнайкові»

Мета: з'ясувати сформованість у дітей оцінно-контрольних дій.

Матеріал: лялька-Незнайко, іграшки.

Процедура виконання. Експериментатор пояснює, що Незнайка сьогодні не взяли до школи. Він не зміг правильно виконати жодного завдання, прийшов, плаче і дуже просить тебе допомогти йому. Допоможи Незнайкові. У мене є всі завдання, які неправильно виконав Незнайко.

— На столі стоїть п'ять кошенят і дві качки. Запитання: Скільки й яких іграшок стоїть на столі? Відповідь Незнайка: п'ять кошатів і двоє качок.

— На картинці зображено ножиці (2), сани (2), двері (1). Відповідь Незнайка: дві ножиці, дві сани, одна дверя.

— Незнайкові запропонували скласти розповідь за картинкою. Розповідь Незнайка: «На картинці намальовані кішка з кошатами. Одне кошеня сіре, друге — риже, а третє — і біле, і чорне. Одне кошеня п'є молоко, друге — грає з нитками, а цеє залізло в корзинку і т. ін.»

Дитині пропонується виправити помилки у відповідях Незнайка.

Завдання 2. «Знайди помилку»

Мета: з'ясувати вміння дітей помічати і виправляти помилки у зв'язному висловлюванні.

Матеріал: записи дитячих розповідей, магнітофон.

Процедура виконання. I варіант. Дитині пропонують прослухати запис розповіді свого однолітка (двічі). Дається вказівка: «Якщо почуєш помилку в слові, піднеси синій кружечок, а потім виправ.»

II варіант. Дитині пропонують спершу скласти розповідь із власного досвіду, яку записують на магнітофон, а потім — прослухати її й оцінити червоним кружечком (якщо відсутні будь-які помилки) або синім (якщо наявні будь-які мовленнєві помилки).

Завдання 3. «Оціни розповідь»

Мета: з'ясувати вміння дітей оцінювати відповідність складеної розповіді запропонованим еталону і вимогам.

Матеріал: магнітофон.

Процедура виконання. I варіант. Завдання виконують двоє дітей, одна з них — учитель, друга — учениця. Експериментатор розподіляє ролі й пояснює завдання: «Зараз ми будемо грати в гру «На уроці в школі». Оля буде ученицею, а Галинка — учителем. Олі потрібно скласти розповідь зі словами, які я їй запропоную, а ти, Галинко, уважно слухай, чи всі слова, що я назвала, Оля використає в розповіді, й оціни її розповідь кружечками: червоним — відмінно, якщо вона пропустила якісь слова — синім кружечком (добре), а якщо тобі не сподобається розповідь — зеленим кружечком. (Перевірялись взаємооцінка та взаємоконтроль).

Тема розповіді «Взимку на прогулянці». Опорні слова: ковзанка, зимно, ожеледиця, лижі, натовп. Розповіді записують на магнітофон.

II варіант. Аналогічне завдання пропонувалось одній дитині: скласти розповідь на запроповану тему, використовуючи групу слів; оцінити її: а) по пам'яті; б) після прослуховування магнітофонного запису. (Перевірялись самооцінка і самоконтроль).

Критерії оцінювання:

3 бали — всі завдання виконано правильно, визначено й виправлено всі помилки;

2 бали — дитина не змогла помітити не більше ніж 3—4 помилки;

1 бал — дитина не помітила і не виправила більше ніж 5 помилок.

Найвища кількість балів за критерієм «Граматична правильність мовлення» — 24 бали; найнижча — 8 балів.

Лексична правильність мовлення

Показник: семантична правильність

Завдання 1. «Чи знаєш ти?»

Мета: з'ясувати розуміння дітьми значення слів.

Матеріал: предметні картинки: 10 предметних картинок із зображенням посуду, 10 — із зображенням предметів побуту, 10 — із зображенням одягу та взуття.

Процедура виконання. Дитині по черзі показують картинку і запитують: «Ти знаєш, що це? Як називається цей предмет (річ)? Для чого він потрібний?» відповіді дітей заносять до протоколу.

Завдання 2. «Що це означає?» [37]

Мета: з'ясувати розуміння дітьми фраз у переносному значенні, фразеологічних зворотів та багатозначних слів.

Матеріал: 10 фраз у переносному значенні: свіжі сили, золоте серце, гіркі сльози, хліб святий, шовкове волосься, очі сміються, срібна роса, падає від втоми.

10 фразеологічних зворотів:

1. *І риби наловити, і ніг не змочити.*
2. *Після дощика в четвер.*
3. *Як мед, так і ложкою.*
4. *Байдики бити.*

5. *Сховати в довгий ящик.*

6. *Неначе води в рот набрав.*

7. *Як посієш, так і пожнеш.*

8. *Ні в тин, ні в ворота.*

9. *Оком не моргнути.*

10. *Ловити вітра в полі.*

10 багатозначних слів: ручка, лист, голка, місяць, дзвінок, хвіст, звук, кран, сітка, нога.

Процедура виконання. Дитині пропонують по черзі а) фрази у переносному значенні та б) найбільш уживані фразеологічні звороти; в) багатозначні слова. Запитують, як вона їх розуміє, коли їх можна вживати в мовленні.

Критерії оцінювання:

3 бали — всі завдання виконано правильно;

2 бали — завдання виконано частково, за допомогою дорослого, з помилками;

1 бал — завдання не виконано.

Показник: нормативність уживання лексики дітьми

Завдання 1. «Хто більше пригадає?»

Мета: з'ясувати нормативність уживання дітьми різних частин мови: дієслів, прикметників, іменників.

Матеріал: Пізнайко.

Процедура виконання.

Дитині пропонують розповісти Пізнайкові все, що вона знає про різні предмети і речі, пригадати якомога більше правильних слів.

I варіант. 1) Що буває зеленим (червоним, синім...)?

2) Що буває широким (вузьким, високим, глибоким)? 3) Що буває маленьким (великим, низьким)? 4) Що буває смачним (солоним, гірким, жирним, солодким)?

II варіант. «Що робить?»: дощ (йде, ллє, моросить, накрапує, капає, хлеще, хлюпотить, починається, закінчується), заметіль (мете...), сорока (літає...), вітер (дме...), білка (стрибає...), собака (гавкає...) і т. ін.

III варіант. «Який, яке, які?»

Небо яке? — Похмуре... Лимон який? — Жовтий...
Дощ який? і т. ін.

Завдання 2. «Що для чого потрібно?»

Мета: з'ясувати вміння дітей називати предмети за їх призначенням.

Процедура виконання. Експериментатор пропонує дитині розповісти Пізнайкові, який посуд, для чого потрібний, тільки не помилитись, бо інакше Пізнайка не приймуть до школи. Запитання: Із чого п'ють воду (чай, молоко, сік, каву)? Із чого їдять борщ (суп, кашу, морозиво)? Для чого потрібний глечик (відро, стіл, кухоль, макітра)? Куди кладуть цукор (сіть, хліб, масло, цукерки, печиво)? і т. ін.

Критерії оцінювання:

- 3 бали — всі завдання виконано правильно;
 - 2 бали — спостерігаються 2—3 помилки;
 - 1 бал — завдання виконано неправильно.
- Найвища кількість балів — 18, найнижча — 6.

Зв'язне мовлення

Показник: композиційна структура висловлювання

Завдання 1.

Мета: з'ясувати вміння дітей виділяти структурні частини тексту (початок, середина, кінцівка), визначити назву тексту.

Варіант I.

Матеріал: оповідання М. Стеценка «Апельсинка».

Процедура виконання. Дітям читається незнайоме оповідання. Назва оповідання не повідомляється.

Запитання до дітей: Про що йдеться в розповіді? Про що йдеться на початку розповіді? Про що йдеться в середині розповіді? Чим закінчується розповідь? Як можна назвати цю розповідь?

Відповіді дітей дослівно фіксуються, результати записують у таблицю.

Варіант II.

Мета: з'ясувати вміння дітей виділяти структурні частини тексту (початок, середина, кінцівка), визначення назви тексту.

Матеріал: оповідання В. Сухомлинського «Ледача подушка».

Процедура виконання. Дитині читається оповідання, в якому випущено початок (середину, кінцівку).

Запитання:

- Чи все тобі зрозуміло в оповіданні?
- Якої частини не вистачає в оповіданні?
- Про що може йти мова на початку (в середині, в кінці) оповідання?
- Як можна назвати це оповідання?

Завдання 2.

Мета: з'ясувати послідовність викладу структури тексту, повноту викладу всього тексту й окремих його частин; як діти використовують зв'язки, що є в тексті.

Матеріал: оповідання К. Ушинського «Чотири бажання».

Процедура виконання. Читають літературний текст.

Запитання:

- Про що це оповідання?
- Потім пропонують переказати текст. Перекази дітей фіксуються дослівно.

Критерії для аналізу переказів дітей:

- розуміння теми розповіді;
- обсяг переказу;
- структурна співвіднесеність;
- повнота розкриття кожної структурної частини.

Критерії оцінювання:

- 3 бали — всі завдання виконано правильно;

2 бали — випущено якусь одну структурну частину розповіді;

1 бал — допущено 2—3 і більше помилок.

Показник: логічність викладу тексту

Завдання 1. «Поясни гру»

Мета: з'ясувати вміння дитини логічно пояснювати хід гри.

Процедура виконання. Дитині пропонується пояснити групі дітей хід знайомої гри «Хто в будиночку живе?», дотримуючись послідовності ігрових дій.

Завдання 2. «Склади розповідь»

Процедура виконання. Дитині пропонується скласти розповідь із власного досвіду на тему «Мій вихідний день», «Мої улюблені ігри».

Критерії оцінювання:

3 бали — всі розповіді послідовні і логічні;

2 бали — у розповіді спостерігаються 2—3 помилки, пов'язані з порушенням логічності;

1 бал — розповідь незв'язна, порушено логічність.

Засоби зв'язку між реченнями

Мета: з'ясувати, які зв'язки (лінійні, дієслівні, займенникові) використовують діти у своїй розповіді.

Завдання 1. Складання розповіді на тему, запропоновану вихователем.

Процедура виконання. Дитині пропонують скласти розповідь на тему «Пригоди маленького зайченяти».

Завдання 2. Складання розповіді із власного досвіду.

Процедура виконання. Дитині пропонують скласти розповідь із власного досвіду «Мій день у дошкільному закладі».

Критерії оцінювання:

3 бали — завдання виконано правильно;

2 бали — порушено зв'язок у реченні (2—3 порушення);

1 бал — розповідь незв'язна, порушено зв'язок речень у тексті.

Найвища кількість балів — 21, найнижча — 7.

Проаналізуємо виконання дітьми завдань за кожним критерієм.

Звукова культура мовлення

Показник: правильна вимова звуків

Кількісні дані звуковимови дітей подано в таблиці 2.6.

Як засвідчує таблиця, значна частина дітей старшого дошкільного віку вже володіла правильною вимовою звуків рідної мови, а саме: правильну вимову звуків [л], [б], [д], [г], [п], [т], [к], [х] було виявлено в усіх дітей (100 %) як експериментальної, так і контрольної груп. Правильною вимовою звуків оволоділи: [ж] — 80 % дітей експериментальної і 80 % — контрольної груп; [ч] — 70 % дітей експериментальної і 68 % — контрольної груп; [щ] — 72 % дітей експериментальної і 70 % — контрольної груп; [з] — по 92 % дітей експериментальної і контрольної груп; [ц] — 94 % дітей експериментальної і 90 % — контрольної груп; [р] — 62 % дітей експериментальної і 64 % — контрольної груп; африкатами [дж] 68 % дітей експериментальної і 70 % — контрольної груп; [дз] — 68 % дітей експериментальної і 64 % — контрольної груп.

Як бачимо з таблиці, у дітей цього віку відсутні пропуски звуків. Нечітка вимова звуків спостерігається: [ж] — у 18 % дітей експериментальної і 20 % — контрольної груп; [ч] — 30 % дітей експериментальної і 32 % — контрольної груп; [щ] — 28 % дітей експериментальної і 30 % — контрольної груп; [з] — по 8 % в обох групах; [с] — по 10 % в обох групах; [ц] — 6 % дітей експериментальної і 10 % — контрольної груп; [р] — 38 % дітей експериментальної і 36 % — контрольної груп; африкатів [дж] — 32 % дітей експериментальної і 30 % — контрольної груп; [дз] — 32 %

дітей експериментальної і 36 % — контрольної груп. Зазначимо, що заміну звуків було виявлено лише в одному випадку, а саме: звука [г] на звук [ґ] у всіх дітей (100 %) як експериментальної, так і контрольної груп. Зауважимо, що наші експериментальні дані збігаються з експериментальними даними Н. Є. Шиліної [39].

Таблиця 2.6.
Вимова звуків дітьми старшого дошкільного віку (%)

Звуки		Характер вимови							
		Правильна вимова		Пропуск звука		Нечітка вимова		Заміна іншими звуками	
		Група							
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Шиплячі	[ж]	82	80	—	—	18	20	—	—
	[ч]	70	68	—	—	30	32	—	—
	[щ]	72	70	—	—	28	30	—	—
Свистячі	[з]	92	92	—	—	8	8	—	—
	[с]	90	92	—	—	10	10	—	—
	[ц]	91	90	—	—	6	10	—	—
Сонорні	[р]	62	64	—	—	38	36	—	—
	[л]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[м]	100	100	—	—	—	—	—	—
Дзвінкі	[д]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[д]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[г]	—	—	—	—	—	—	100	100
Глухі	[ґ]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[п]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[т]	100	100	—	—	—	—	—	—
Африкати	[к]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[х]	100	100	—	—	—	—	—	—
	[дж]	68	70	—	—	32	30	—	—
	[дз]	68	64	—	—	32	36	—	—

Розвиток фонематичного слуху

Кількісні дані розвитку фонематичного слуху в дітей подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7.
Диференціація звуків на слух (%)

Звуки		Розрізнення звуків			
		Чітке розрізнення		Нечітке розрізнення	
		Група			
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Шиплячі	[ж]	90	90	10	10
	[ч]	88	86	12	14
	[ш]	92	92	8	8
Свистячі	[з]	78	80	22	20
	[с]	76	76	24	24
	[ц]	80	82	20	18
Сонорні	[р]	100	100	—	—
	[л]	100	100	—	—
Дзвінкі	[б]	100	100	—	—
	[в]	94	92	16	18
	[д]	100	100	—	—
	[г]	90	90	10	10
Глухі	[п]	100	100	—	—
	[т]	100	100	—	—
	[к]	94	92	6	8
Проривний	[ґ]	78	76	22	24
Африкати	[дж]	72	72	28	28
	[дз]	70	72	30	28

За даними таблиці, значна частина дітей старшого дошкільного віку досить добре диференціюють звуки в мов-

ленні інших. Такі звуки, як [р], [л], [б], [д], [п] всі діти правильно сприймають у різних позиціях у слові — (100%) як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Як засвідчує таблиця, окремі діти інколи припускаються помилок у сприйманні низки звуків рідної мови. Так, нечітке сприймання було виявлено: звука [ч] — у 12% дітей експериментальної і 14% — контрольної груп; [ш] — у 8% дітей обох груп; [з] — у 22% дітей експериментальної і 20% — контрольної груп; [с] — по 24% дітей в обох групах; [ц] — 20% дітей експериментальної і 18% — контрольної груп; [в] — у 16% дітей експериментальної і 18% — контрольної груп; [г] — по 10% дітей в обох групах; [к] — 6% дітей експериментальної і 8% — контрольної груп; [ґ] — у 22% дітей експериментальної і 24% — контрольної груп; африкати: [дж] — по 28% дітей в обох групах; [дз] — 30% дітей експериментальної і 28% — контрольної груп.

Отже, експериментальні дані засвідчили, що у більшості дітей добре розвинений фонематичний слух.

Виразність мовлення

Кількісні дані розвитку виразності мовлення подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.
Розвиток виразності мовлення у дітей (%)

Група	Показники виразності мовлення		
	Темп мовлення	Сила голосу	Логічні наголоси
ЕГ	74	68	70
КГ	76	66	68

Як бачимо, більшість дітей старшого дошкільного віку оволоділи такими засобами виразності, як темп мовлення (74% — ЕГ, 76% — КГ), сила голосу (68% — ЕГ, 66% — КГ), логічні наголоси в реченні (70% — ЕГ,

68% — КГ). Разом з тим, задіяні в експерименті засоби виразності для частини дітей становлять ще певні труднощі. Так, не змогли правильно виконати експериментальні завдання на відтворення темпу мовлення — 24% експериментальної і 76% дітей контрольної груп; на відтворення сили голосу — 68% експериментальної і 66% дітей контрольної груп; поставити логічні наголоси — 70% експериментальної і 68% дітей контрольної груп.

На основі одержаних експериментальних даних було визначено загальні ступені розвитку звукової культури мовлення: високий — 18—16 балів; достатній — 15—12; середній — 11—7 балів; низький — 6 і менше балів.

Кількісні дані ступенів розвитку звукової культури мовлення подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.
Ступені розвитку звукової культури мовлення у дітей (%)

Група	Ступені			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
	18—16 балів	15—12 балів	11—7 балів	6 і нижче балів
ЕГ	46	32	22	—
КГ	48	30	22	—

Таблиця засвідчує, що більшість дітей старшого дошкільного віку досягли високого (46% — в експериментальній і 48% дітей — в контрольній групах) і достатнього ступенів (32% — в експериментальній і 30% — в контрольній групах). На середньому ступені сформованості було по 22% дітей в обох групах. Низького ступеня розвитку звукової культури мовлення не було виявлено. Отже, діти з достатнім і середнім ступенями розвитку звукової культури мовлення потребують відповідної коригувальної роботи.

Граматична правильність мовлення

Показник: морфологічна правильність мовлення

За означеним показником з'ясовувалася правильність уживання дітьми невідмінюваних іменників однини і множини в родовому відмінку та вміння дітей утворювати нові однокореневі слова від спільного кореня. Кількісні дані щодо морфологічної правильності мовлення дітей подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.
Морфологічна правильність мовлення дітей (%)

Група	Іменники однини і множини родового відмінку		Невідмінювані іменники		Утворення однокоренових слів	
	+	-	+	-	+	-
ЕГ	34	66	38	62	32	68
КГ	38	62	36	64	36	64

Примітка: позначка «+» виконали правильно, позначка «-» не виконали завдання, допустили помилки.

Як засвідчили одержані експериментальні дані, в мовленні дітей старшого дошкільного віку ще трапляється чимало граматичних помилок. Так, перше завдання на відмінювання іменників однини і множини в родовому відмінку правильно виконали, без помилок тільки 34% дітей експериментальної і 38% — контрольної груп. Більшість дітей (66% — ЕГ; 62% дітей КГ) припускались помилок у відмінюванні іменників, що позначають тварин та їх дитинчат, у формі однини і множини родового відмінка. Наприклад, на запитання «Кого не стало?» діти відповідали: Оля З.(ЕГ): «Не стало вовка і вівчат», «Вівці і маленьких вівців», «Собаки і маленьких собачок...» Руслан Б.(КГ): «Не стало собаки і цуценятів», «Не стало коня і його дитини», «Не стало корови і теля» і т. ін. Як з'ясувалось, значна частина ді-

тей відмінювали невідмінювані іменники. Таких дітей було виявлено 62% — в експериментальній і 64% — у контрольній групах.

Наприклад, Тетяна С.(ЕГ): «Я вчора слухала по радіву вечірню казку», «Моя сестра грає на піаніні дитячі пісні, а я співаю». Максим Р.(КГ) — «Всі кіна я дивлюсь вдома по телевізору, в кінотеатрі я не був», «Із всіх кін мені подобається про Гаррі Поттера найбільше». Не змогли утворити однокореневі слова від спільного кореня 68% дітей експериментальної і 64% — контрольної груп.

Наявність оцінно-контрольних дій

На констатувальному етапі з'ясовувалась наявність у дітей оцінно-контрольних дій в навчально-мовленнєвій діяльності під час взаємооцінки і взаємоконтролю, самооцінки і самоконтролю. Діти оцінювали відповіді Незнайка, своїх однолітків і свої власні розповіді (записи на магнітофон).

Кількісні дані сформованості оцінно-контрольних дій у дітей подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.
Наявність оцінно-контрольних дій (%)

Група	Оцінно-контрольні дії				
	I завдання		II завдання		III завдання
	ВО/ВК	СО/СК	ВО/ВК	СО/СК	ВО/ВК
ЕГ	20	10	6	26	18
КГ	22	8	4	26	16

Як засвідчує таблиця, за показником сформованість оцінно-контрольних дій у дітей в навчально-мовленнєвій діяльності було одержано найнижчі результати з-серед усіх виконаних завдань. Так, правильно виконати перше завдання — виправити помилки в мовленні Незнай-

ка (узгодження числівників і прикметників з іменниками в різних відмінках, вживання однини і множини іменників, знайти помилки у зв'язному висловлюванні) змогли тільки 20 % дітей експериментальної і 22 % — контрольної груп. Відповіді інших дітей були такими: вони підносили червону фішку і зазначали «Все правильно».

Метою другого завдання було виявити вміння дітей помічати і виправляти помилки у зв'язному висловлюванні, записаному на магнітофон як у розповіді однолітка, так і власної. З'ясувалося, що правильно виконати завдання змогли при самооцінці і взаємоконтролю тільки 10 % дітей експериментальної і 8 % — контрольної груп; у процесі самооцінки й самоконтролю — 6 % дітей експериментальної і 4 % — контрольної груп.

Третє завдання передбачало виявити вміння дітей контролювати й оцінювати відповідність складеної розповіді запропонованим еталону і вимогам (розповіді дітей та магнітофонні записи). Правильно виконали завдання, помітили всі мовленнєві помилки при самооцінці і взаємоконтролю — 26 % дітей як в експериментальній, так і в контрольній групах; у процесі самооцінки й самоконтролю — 18 % — в експериментальній і 16 % дітей у контрольній групах. За результатами експериментальних даних було визначено загальні ступені розвитку граматичної правильності мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності: високий ступінь — 24—20 балів; достатній — 19—14; середній — 13—9; низький — 8 і менше. Кількісні дані ступенів розвитку граматичної правильності мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності дітей у процесі самооцінки і взаємоконтролю подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.
Ступені розвитку граматичної правильності мовлення у дітей (%)

Група	Ступені при ВО і ВК			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
	24—20 балів	19—14 балів	1—9 балів	8 і нижче балів
ЕГ	—	—	24	76
КГ	—	—	22	78

Як засвідчує таблиця, у процесі самооцінки і взаємоконтролю нікого з дітей в обох групах не було виявлено на високому і достатньому ступенях розвитку граматичної правильності мовлення. На середньому ступені спостерігалось 24 % дітей експериментальної і 22 % — контрольної груп. Переважна кількість дітей (76 % — в ЕГ, 78 % — у КГ) знаходились на низькому ступені розвитку. Кількісні дані ступенів розвитку граматичної правильності мовлення у дітей при самооцінці і самоконтролю подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.
Ступені розвитку граматичної правильності мовлення у дітей при самооцінці і самоконтролю (%)

Група	Ступені при СО і СК			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
	24—20 балів	19—14 балів	13—9 балів	8 і нижче балів
ЕГ	—	—	12	88
КГ	—	—	14	86

Як бачимо, за кількісними даними, розвиток граматичної правильності мовлення у дітей при самооцінці і самоконтролю виявився найнижчим. Тільки 12 % дітей експериментальної і 14 % — контрольної груп

перебували на середньому ступені. 88% дітей експериментальної і 86% — контрольної груп перебували на низькому ступені.

Отже, означений мовленнєвий аспект формування граматичної правильності мовлення потребує систематичної коригувальної роботи.

Лексична правильність мовлення

У процесі констатувального етапу експерименту з'ясувалось розуміння дітьми семантики слів, фраз у переносному значенні, багатозначних слів та фразеологічних зворотів, а також нормативність уживання дітьми лексики. Розглянемо одержані результати.

Розуміння семантики слів

Кількісні результати розуміння дітьми семантики слів подано в таблиці 2.14.

За даними таблиці, правильно пояснити однозначні слова змогли 68% дітей в експериментальній і контрольній групах; частково правильно після навідних запитань дорослого пояснили ще 20% дітей експериментальної і 18% — контрольної груп. Не змогли виконати завдання 12% дітей експериментальної і 14% — контрольної груп. Зауважимо, що дітей, які б відмовились виконувати означене завдання, не було виявлено.

Пояснення багатозначних слів було дещо важчим завданням, яке правильно змогли виконати 22% дітей експериментальної і 24% — контрольної груп. Частково правильно з допомогою дорослого змогли пояснити ще 36% дітей експериментальної і 32% — контрольної груп. Назвали тільки одне значення запропонованого багатозначного слова 42% дітей експериментальної і 44% — контрольної груп. Значно нижчими виявилися результати щодо пояснення переносного значення слів. Правильно змогли пояснити переносне значення слів у висловлюваннях 12% дітей

експериментальної і 14% — контрольної груп. Частково правильно і з допомогою вихователя пояснили 20% дітей експериментальної і 22% — контрольної груп. Більшість дітей 68% дітей в експериментальній і 64% — в контрольній групах не змогли правильно пояснити фразеологічні звороти. Дітей, які б відмовились пояснювати, не було виявлено. Проілюструємо прикладами неправильні пояснення дітьми переносного значення слів: Віталій Я. (ЕГ): «Солодкі слова» (Сміється: А що вони з медом? Мед був у роті, і слова стали солодкими? — Знижує плечима). Яна С. (КГ): «Гіркі сльози бувають, коли мама цибулю чистить, тоді вона плачить гіркими сльозима, а якщо я стою поруч, то і в мене будуть гіркими сльози». Роман П. (ЕГ): «Гіркі сльози, коли дідусь хрін тре до свята, тоді і він плаче гіркими, їдкими сльозима, і всі, хто на кухні». Зіна К. (ЕГ): «Хліб святий, — це коли в церкві святять, бабуся пасхи святить, калачі і хліб носить до церкви, коли когось поминає».

Таблиця 2.14.
Розуміння дітьми семантики слів (%)

Висловлювання	Група	Пояснення			
		Правильне пояснення	Частково правильно пояснення	Неправильне пояснення	Відмова пояснення
Слова однозначні	ЕГ	68	20	12	—
	КГ	68	18	14	—
Слова багатозначні	ЕГ	22	36	42	—
	КГ	24	32	44	—
Переносне значення	ЕГ	12	20	68	—
	КГ	14	22	64	—
Фразеологічні звороти	ЕГ	8	12	54	26
	КГ	6	12	54	28

Правильно пояснити фразеологічні звороти змогли тільки 8% дітей експериментальної і 12% — контрольної груп. Частково правильно з додатковими запитаннями дорослого пояснили по 12% дітей в обох групах. 26% дітей експериментальної і 28% — контрольної груп відмовилися відповідати зовсім. Неправильним виявилось пояснення у 54% дітей як в експериментальній, так і в контрольній групах. Наприклад: Семен С. (ЕГ) — ФЗ «ловити вітра в полі» — «коли дитина бігає за вітром, він дуже дме, а вона хоче його спіймати, тоді мама каже, не бігай за вітром, не спіймаєш». Оля С. (КГ) — ФЗ «як мед, так і ложкою». «Коли тобі дають мед у банці, то як його можна їсти, тільки ложкою, а якщо на тарілці — тоді можна хлібом мокати або млинцем».

Іра Р. (ЕГ) — ФЗ «І риби наловити, і ніг не замочити»: «Якщо стоїш на березі, то не замочиш ноги, а якщо хвиля йде, або сам залізеши у воду, тоді намочиш». Як бачимо, діти дошкільного віку ще не засвоїли семантику багатозначних слів, фразеологізмів, ідіом, переносне значення.

Нормативність уживання лексики

З'ясувалась нормативність уживання дітьми різних частин мови (дієслів, іменників, прикметників та ін.), вміння називати предмети за їх призначенням. Кількісні дані нормативного вживання лексики дітьми подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.
Нормативність уживання дітьми лексики

Група	Нормативність уживання лексики			
	Різні частини мови		Призначення предметів	
	Правильно	З помилками	Правильно	З помилками
ЕГ	48	52	50	50
КГ	46	54	52	48

Таблиця засвідчує, що 48% дітей експериментальної і 46% — контрольної груп уживали всі частини мови, які пропонувалися в експериментальних завданнях, уживали правильно згідно ustalених граматичних норм. Водночас друга половина дітей 52% — дітей експериментальної і 54% — в контрольній групах припускалися низки помилок. Наприклад, Роман П. (ЕГ) на запитання «Що буває широким?» відповів: «Будинок, повітря, рука, дорога». На запитання «Що робить сорока?» відповів: «Співає, літає, сидить, кричить». Люда Ш. (КГ) на запитання «Яке небо?» відповіла: «Велике, далеке, біле, там десь високо в горі. З неба іде дощ і сніг, на небі сонце».

Завдання на розуміння слів, що означають призначення предметів, виконали правильно половина дітей, які брали участь в експерименті (50% — в ЕГ, 52% — КГ), інші діти (50% — ЕГ і 48% — КГ), виконуючи означене завдання, припустилися помилок. Наприклад, Яся М. (ЕГ) на запитання «Для чого потрібний глечик?» відповіла: «Щоб у піч ставити в селі, бабуся так робить». Ганнуса С. (КГ) на запитання «Куди кладуть масло?» відповіла: «На хліб, на тарілку.» На уточнююче запитання «Де зберігають масло?» відповіла: «У холодильнику, в супермаркеті». «У чому зберігають масло вдома?» — «У пачці, у папері».

Визначимо загальні ступені розвитку лексичної правильності мовлення. Високий ступінь — 18—14 балів; достатній — 13—9 балів, середній — 8—6 балів; низький — 6 і нижче балів. Кількісні дані щодо ступенів розвитку лексичної правильності мовлення подано в таблиці 2.16.

Як засвідчує таблиця, високий ступінь розвитку лексичної правильності мовлення було виявлено у 20% дітей експериментальної і 22% — контрольної груп; достатній — у 30% дітей експериментальної і 32% — контрольної груп; середній — у 36% дітей експериментальної і 30% — контрольної груп; на низькому ступені пере-

бувало ще 14 % дітей експериментальної і 16 % — контрольної груп. Отже, виявилось, що значна частина дітей, які перебувають на середньому і низькому ступенях розвитку лексичної правильності потребують коригування у засвоєнні ними лексики.

Таблиця 2.16.

Ступені розвитку лексичної правильності мовлення (%)

Група	Ступені			
	Високий 18—14 балів	Достатній 13—9 балів	Середній 8—6 балів	Низький 6 і нижче балів
ЕГ	20	30	36	14
КГ	22	32	30	16

Зв'язне мовлення

На констатувальному етапі було виявлено композиційну структуру дитячих висловлювань, логічність викладу думки в розповіді та характер зв'язку між реченнями.

Композиційна структура висловлювань дітей

Кількісні дані щодо виділення дітьми композиційної структури тексту подано в таблиці 2.17. [69].

Як засвідчує таблиця, дітям важко дається засвоєння й виокремлення композиційної структури тексту. Їхня розповідь здебільшого є узагальненою, переходить у переказ (82 % дітей в експериментальній і 80 % — у контрольній групах). Не змогли виділити початок, середину і кінцівку тексту 70—82 % дітей в обох групах.

Наприклад, дітям читали оповідання В. Сухомлинського «Ледача подушка» (без назви), було випущено початок — перші 5 рядків (оповідання дітям не знайоме).

Таблиця 2.17.

Композиційна структура висловлювань дітей (%)

Група	Початок				Середина				Кінець		
	Узагальнено	Не розчленовує початок і середину	Фактичний переказ	Не визначає початок	Узагальнено	Не розчленовує початок і середину	Не розчленовує початок і кінець	Не виокремлює середину	Узагальнено	Переказ	Виокремлюють структурні частини тексту
ЕГ	82	70	82	72	82	82	72	82	82	82	18
КГ	80	72	80	70	80	80	70	80	80	80	20

На запитання «Чи все тобі зрозуміло в оповіданні?» більшість дітей (Сергій О., Оля С., Іра П. — ЕГ; Микола З., Яна С., Іра П. — КГ) відповіли: «Так, усе». Вони не змогли відповісти, якої частини в оповіданні не вистачає. На пропозицію експериментатора назвати це оповідання та придумати початок, діти відповіли так: Сергій О. (ЕГ): «Я б назвав «Дідусь і дівчинка». А почав так: «Жили собі дівчинка Яринка з дідусем і ледачою подушкою. Вона була брудна і не хотіла митися...» Змогли правильно виокремити всі структурні частини тексту тільки 18 % дітей експериментальної групи і 20 % — контрольної.

Логічність викладу тексту

Дітям було запропоновано пояснити й організувати знайому гру «Хто в будиночку живе?», а також скласти розповіді з власного досвіду «Мій вихідний день» і «Мої улюблені ігри». Кількісні дані щодо виконання означених завдань подано в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18.
Логічність викладу тексту дитиною (%)

Група	Пояснення гри			Розповіді					
	Логічно	Наявність пауз	Порушення логіки викладу	«Мій вихідний день»			«Мої улюблені ігри»		
				Логічно	Наявність пауз	Порушення логіки викладу	Логічно	Наявність пауз	Порушення логіки викладу
ЕГ	18	82	82	38	62	62	22	78	78
КГ	14	84	84	36	62	64	24	76	76

З таблиці видно, що логічно й послідовно змогли пояснити іншим дітям текст знайомої гри «Хто в будиночку живе?» тільки 18% дітей експериментальної і 16% — контрольної груп, тоді як переважна більшість дітей (82% — в експериментальній і 84% — у контрольній групах) не змогли послідовно і логічно пояснити хід знайомої гри. У розповідях спостерігалися паузи, зупинки, повтори.

Наприклад: Марійка У. (ЕГ): «Я знаю цю гру. Ідть сюди, будемо грати. Я буду запитувати, а ви всі говоріть, ким хочете бути. (Діти мовчать. Для них ця гра незнайома). Ну, ти будеш жаба, а ти — вовк. (Діти: «Я — ведмідь, я — півень, я — корова, я — собака»). Ну, добре. Починаємо. Ой, а де ви будете жити? Я забула, сідайте на стільці. Тут ви будете жити. А куди ж я стукати буду? (Присунула до стільчиків стіл). Сюди. Стукає і запитує: «Хто хто в будиночку живе?» Діти: «Ми». — Не ми, а кажіть по черзі: «Я жабка-шкряботушка ква-ква». Ой, я забула. Ви всі сидіть на стільчиках. А в будиночку тільки жаба. Знову почали: «Хто-хто в будиночку живе?» — «Ква-ква. Я жабка». — «Запитуй у мене, а ти хто?» — «Я ли-

сичка-сестричка. Пусти мене до себе». — «Заходь...» Гра продовжується.

Розповідь із власного досвіду «Мій вихідний день» логічно і послідовно змогли розповісти 38% дітей експериментальної і 36% контрольної груп. У більшості дітей (62% ЕГ і 64% КГ) логіку розповіді було порушено, що супроводжувалось паузами, зупинками, повторами. Наприклад: Сергій С. (ЕГ): «Я спав довго, потім мама розбудила. Я грав з іграшками, сидів. Ой, я ж умивався, а потім ще млинці їв, потім... потім... мультики дивився, а Сірко гавкав і мені заважав. Все. (Експериментатор: «До тебе ніхто не приходив?») А, був Олег в обід, обідав зі мною, а ще ми з ним гуляли на вулиці, а в хаті — з машинками.

Як з'ясувалось, розповісти старшим дошкільникам про свої улюблені ігри також було нелегко. Логічно й послідовно розповіли про свої улюблені ігри 22% дітей експериментальної і 24% — контрольної груп. Водночас, 78% дітей експериментальної і 76% — контрольної груп обмежилися лише перерахуванням окремих ігор, які вони знали. Як і в попередніх розповідях були наявні паузи, зупинки, повтори. Наприклад, Руслан П. (ЕГ): «Мої улюблені ігри (Мовчить, думає)... Ну, я люблю грати на вулиці з хлопцями у футбол. Ще... «Жмурки», «У квача», «Доганялки». (Мовчить). Все.» Іра С. (ЕГ): «Я люблю грати з ляльками, у мене їх багато. А ще (думає)... Ну... «Хусточка», «Каравай», коли мене вибирають, у слова», «Зайка». Як бачимо, зв'язна, логічна й послідовна розповідь відсутня.

Засоби зв'язку між реченнями

Дітям було запропоновано скласти розповідь на тему «Пригоди маленького зайченяти» та розповідь із власного досвіду «Мій день у дошкільному закладі» з метою виявлення, які засоби зв'язку між реченнями діти використовують: лінійні, дієсловні, займенникові чи сполучникові.

А. Богуш, Н. Савінова. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності

Кількісні дані щодо використання дітьми засобів зв'язку між реченнями подано в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19.
Засоби зв'язку між реченнями в мовленні дітей (%)

Група	Засоби зв'язку між реченнями					
	Лінійні	Дієслівні	Займенникові	Сполучникові	Наявність повторів	Усі види зв'язку, відсутність повторів
ЕГ	38	16	22	4	80	20
КГ	36	14	26	6	82	18

Таблиця засвідчує, що тільки незначна частина дітей 20% — експериментальної і 18% — контрольної груп використовують різні види зв'язку між реченнями у своїх розповідях: лінійні, дієслівні, займенникові, сполучникові; в їхньому мовленні досить обмежена кількість повторів.

За експериментальними даними, лінійні зв'язки використовують 38% дітей експериментальної і 36% — контрольної груп; дієслівні — 16% дітей експериментальної і 14% — контрольної груп; займенникові — 22% дітей експериментальної і 26% — контрольної груп; найменше спостерігалось сполучникових зв'язків — у 4% дітей експериментальної і 6% — контрольної груп. Крім того, в розповідях 80% дітей ЕГ і 82% — КГ було констатовано наявність повторів одних тих самих слів. Проілюструємо прикладами.

Зіна С. (ЕГ) «Пригоди маленького зайченяти»: «Одного разу хлопчики зібрались за грибами. Хлопчики взяли кошики на гриби. Хлопчики прийшли до лісу, почали збирати гриби. Раптом під кущем хлопчики побачили

маленького зайченя. Хлопчики хотіли взяти зайченя з собою. Зайченя почало тікати від хлопчиків. Хлопчики бігли за ним, забули про гриби. Зайченя привело хлопчиків до своєї хатки. Там було багато грибів. Хлопчики набрали грибів, подякували зайченяткові».

Як бачимо, у розповіді Зіни С. яскраво виражений лінійний зв'язок. П'ять речень починає дитина зі слова «хлопчики», до того ж це слово повторюється в розповіді 9 разів. Повторюються слова «гриби», «зайченя». Сполучники відсутні.

Орест Р. (ЕГ) «Пригоди маленького зайченяти»: «Діти зібрались до лісу. Вони взяли з собою кошки, м'яч. Вони прийшли до лісу. Вони поставили кошики, почали грати в м'яча. Вони грали, м'яч закотився під кущ. З-під куща вистригнуло маленьке зайченятко. Воно було сіре. Воно пицало жалібно. Воно загубилось. Діти взяли зайченятко. Воно замовкло. Вони знайшли зайчиху і віддали їй зайченя. Вона подякувала дітям.»

У розповіді Ореста Р. прослідковується займенниковий зв'язок. Майже кожне речення починається із займенників «вони», «воно».

Оленка П. (ЕГ) «Мій день у дошкільному закладі»: «Прокинулась я рано. Вмилась, одяглась, прийшла до дитячого садка. Привіталась, поснідала. Гуляла в ігри. Малювала на занятті. Читала вірші, грала в ігри, з лялькою. Спала. Гуляла на прогулянці. Люблю я свою групу і дітей».

У розповіді Оленки П. наявний дієслівний зв'язок. Обмеженість розповіді одним зв'язком призводить до повторів, порушення плавності, логіки і стрункості викладу думок.

За результатами констатувального експерименту було визначено ступені розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Високий ступінь — 21—18; достатній — 17—13; середній — 13—8; низький — 7 і нижче балів.

Кількісні дані щодо ступенів розвитку зв'язного мовлення подано в таблиці 2.20.

Як бачимо з таблиці, на високому ступені розвитку зв'язного мовлення було тільки 4% дітей експериментальної і 2% — контрольної груп; на достатньому — по 24% дітей в обох групах. Більшість дітей старшого дошкільного віку перебували на середньому ступені — 46% — в експериментальній і 44% — у контрольній групах; на низькому ступені було 26% — в експериментальній і 30% — у контрольній групах.

Таблиця 2.20.

Ступені розвитку зв'язного мовлення дітей (%)

Група	Ступені			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
	21—18 балів	17—13 балів	12—8 балів	7 і нижче балів
ЕГ	4	24	46	26
КГ	2	24	44	30

На підставі одержаних даних на етапі констатувального експерименту нами було виокремлено та охарактеризовано 4 рівні розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Опишемо їх.

Високий рівень розвитку зв'язного мовлення дітей. Дітям цього рівня властива правильна вимова всіх звуків рідної мови, добре розвинений фонематичний слух. Діти оволоділи засобами виразності мовлення: могли правильно відтворити темп мовлення, силу голосу, логічні наголоси, вони досягли високого ступеня розвитку звукової культури мовлення (18—16 балів). Діти не припускалися граматичних помилок, легко утворювали однокореневі слова, помічали і виправляли граматичні помилки як у своєму мовленні, так і в мовленні однолітків, у них наявні ОКД, тобто вони оволоділи високим ступенем

граматичної правильності мовлення (24—20 балів). Вихованці старшої групи досягли високого ступеня розвитку лексичної правильності мовлення (18—14 балів): вони правильно пояснювали семантику однозначних, багатозначних слів та слів у переносному значенні, відзначались нормативністю вживання лексики; легко виокремлювали початок, середину і кінцівку розповіді, використовували здебільшого сполучниковий і лінійний зв'язки між реченнями, їхні розповіді були логічними й послідовними, тобто вони були на високому ступені розвитку зв'язного мовлення (21—18 балів).

Діти достатнього рівня оволоділи правильною вимовою всіх звуків рідної мови, інколи спостерігалася заміна звука [г] та [ґ] та нечітка вимова сонорного [р] і твердого [ч], у них добре розвинений фонематичний слух і виразність мовлення, хоча діти не відразу могли відтворити потрібний темп мовлення. Ці діти перебували на достатньому ступені розвитку звукової культури мовлення (15—12 балів). Вони здебільшого оволоділи граматичною правильністю мовлення, лише подекуди припускалися окремих помилок у відмінюванні іменників однини і множини, що позначали назви тварин, птахів і їхніх дитинчат; діти володіли ОКД, легко помічали й виправляли помилки в мовленні інших (взаємооцінка і взаємоконтроль), натомість не завжди була адекватною самооцінка; вони досягли достатнього ступеня розвитку граматичної правильності мовлення (19—14 балів). Діти здебільшого правильно пояснювали семантику слів, лише подекуди припускалися помилок у поясненні фразеологічних зворотів, відзначались нормативністю вживання лексики (достатній ступінь розвитку лексичної правильності мовлення (13—9 балів)). Зв'язне мовлення цих дітей вирізнялось логічністю і послідовністю, здебільшого правильно виділяли композиційну структуру тексту, подекуди відчували труднощі у виділенні його середини, кульмінації. Діти

вживали здебільшого займенниковий і лінійний зв'язок між реченнями і тільки іноді — сполучниковий. Для них був характерний достатній ступінь розвитку зв'язного мовлення (17—13 балів).

Середній рівень. Діти цього рівня здебільшого правильно оволоділи звуковимовою, хоча спостерігалася ще нечіткість у вимові шиплячих, звука [р] і африкатів; вони не завжди чітко розрізняли на слух глухі приголосні й африкати; припускалися помилок у відтворенні темпу мовлення і виділення логічних наголосів. Для них був характерний середній ступінь розвитку звукової культури мовлення (11—7 балів).

У мовленні дітей були наявними граматичні помилки у відмінюванні іменників, невідмінюваних іменників, уживанні однини і множини. Вони не завжди адекватно оцінювали мовлення своїх однолітків, не помічали всіх помилок, їм була властива завищена самооцінка, відсутні навички самоконтролю, ОКД перебували ще в стадії формування (середній ступінь розвитку граматичної правильності мовлення — 13—9 балів). Правильно пояснювали однозначні слова, припускалися помилок у поясненні багатозначних слів і слів у переносному значенні, їм важко було пояснити суть фразеологічних зворотів, не завжди нормативним було вживання лексики (середній ступінь розвитку лексичної правильності мовлення — 8—6 балів). У дітей цього рівня в розповідях не було логічності й послідовності викладу, наявні паузи. Вони не виокремлювали самостійно композиційну структуру розповіді (особливо початок і середину), користувалися займенниковим і дієслівним зв'язками між реченнями, багато припускались повторів (середній ступінь розвитку зв'язного мовлення — 12—8 балів).

Низький рівень. У дітей цього рівня спостерігались нечітка вимова шиплячих, свистячих і звука [р], недостатньо розвинений фонематичний слух, невміння

диференціювати глухі, шиплячі і свистячі; мовлення мляве, тихе, невиразне, не могли виконати жодного завдання на вживання засобів виразності мовлення (низький ступінь розвитку звукової культури мовлення — 6 і нижче балів). В активному мовленні дітей наявні різного роду граматичні помилки, вони їх не помічають, не контролюють як у мовленні однолітків, так і у своєму власному, в них відсутні ОКД (низький ступінь розвитку граматичної правильності мовлення — 8 і нижче балів). Ці діти правильно пояснювали тільки однозначні слова, семантику багатозначних і слів у переносному значенні та фразеологічних зворотів не розуміли; лексика здебільшого ненормативна (низький рівень розвитку лексичної правильності мовлення — 6 балів і нижче). Розповіді дітей цього рівня непослідовні, з порушенням логіки викладу, численними паузами, зупинками, повторами. Вони не виокремлюють структурні частини тексту навіть із допомогою дорослого; в розповіді переважають займенникові і дієслівні зв'язки (низький рівень розвитку зв'язного мовлення — 7 балів і нижче).

Загальні рівні розвитку дітей вираховувались за середньоарифметичними даними ступенів розвитку звукової культури мовлення, граматичної і лексичної правильності та розвитку зв'язного мовлення, а також сумарним показником одержаних балів. Кількісні дані загальних рівнів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в навчально-мовленнєвій діяльності подано в таблиці 2.21.

Як засвідчує таблиця, на високому рівні розвитку мовлення було 17,5% дітей експериментальної і 18% — контрольної груп; на достатньому — по 21,5% в обох групах; на середньому рівні 32% дітей експериментальної і 29,5% — контрольної груп; на низькому рівні 29% — в експериментальній і 31% дітей — у контрольній групах.

Таблиця 2.21.
Рівні розвитку мовлення дітей на констатувальному етапі (%)

Група	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
	81—68	67—48	47—30	29 і нижче
ЕГ	17,5	21,5	32	29
КГ	18	21,5	29,5	31

Як бачимо, результати розвитку мовлення за виокремленими нами показниками виявилися досить низькими і тому вимагають серйозної коригувальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

2.3. Теоретичні засади організації експериментального дослідження (формульальний етап)

Теоретичними засадами дослідження виступили: психофізіологічні принципи та теорія регуляції і саморегуляції психічної діяльності людини (І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін, О. Бернштейн); провідна діяльність дітей дошкільного віку (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтєв); усвідомлення дитиною мови і результатів мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Д. Ельконін, О. Лурія, Ф. Сохін, Є. Тихеева, К. Ушинський та ін.); індивідуально-диференційований підхід до коригування мовленнєвих помилок (Л. Єфименкова, О. Паскаль, Ф. Сергєєв, Є. Собонович, М. Фомічова, М. Шеремет та ін.); лінгводидактичні принципи навчання дітей мови (А. Богуш, В. Скалкін, Л. Федоренко та ін.) та психофізіологічні принципи організації експериментального навчання. Опишемо їх.

Принцип класифікації помилки, який полягає в необхідності проведення ретельного обстеження мовлен-

ня дітей, виявлення мовленнєвих помилок, огріхів, порушень мовлення та визначення їх причин. Реалізація означеного принципу дозволяла своєчасно виявити помилки в мовленні дітей і накреслити конкретні шляхи коригування мовленнєвих помилок.

Принцип запобігання мовленнєвих помилок у мовленні дітей. Пам'ятаючи наслідувальний характер поведінки дітей дошкільного віку, ми намагались планувати пропедевтичну роботу з дітьми, які не мали в мовленні помилок, наявних у мовленні інших дітей, тим самим запобігаючи наслідуванню помилок.

Принцип адаптаційної спрямованості коригувальної роботи, який передбачав урахування темпів і якості засвоєння правильної вимови дитиною та добір адекватного змістового матеріалу, щоб набуте нормативне вживання певної граматичної (звукової, лексичної і т. ін.) форми перетворилось у сформовану мовленнєву навичку.

Принцип когнітивної спрямованості коригувальної роботи, який сприяє усвідомленню дитиною складового і звукового складу мовлення, правильної/неправильної вимови слова (речення, тексту), формуванню лінгвістичного ставлення до мови.

Принцип контролю (зворотного зв'язку, за П. Анохіним, М. Бернштейном, О. Лурією та ін.), який полягає в тому, що порівняння дії, що виконується, з вихідним положенням (зразком, вимогою, еталоном) забезпечується тільки постійним потоком зворотної сигналізації.

У цьому зв'язку теоретико-методологічні засади експериментальної роботи становить учіння фізіологів (П. Анохін, О. Бернштейн, М. Красногорський, І. Павлов, І. Сеченов) про управління людською діяльністю, яка пов'язана з розвитком свідомості, а відтак, — з розвитком саморегуляції та самосвідомості.

Самосвідомість — це орієнтування людини у власній особистості, пізнання нею свого «Я»; усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумо-

вих здібностей, вчинків і дій, їх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе.

Самосвідомість людини є результатом пізнання, для якого потрібне усвідомлення реальної зумовленості своїх дій і вчинків. Саме ця об'єктивна сторона свідомості дозволяє людині вивчати акт власної свідомості, виокремлювати своє внутрішнє, притаманне лише їй, її «Я», від зовнішнього, що відбувається поза її «Я». Таке протиставлення можливе на основі аналізу, порівняння свого «Я» з «не-Я», критичного ставлення до актів власної свідомості, тобто на основі самоконтролюючої функції самосвідомості.

Одним із принципів довільної поведінки людини є принцип саморегуляції як частковий прояв загально-го рефлекторного принципу роботи центральної нервової системи. Оскільки свідомість особистості не може існувати без самосвідомості, то тільки на основі єдності усвідомлення себе й усвідомлення іншого може бути забезпечено найвищу форму саморегуляції, що властива людині. Саме таким чином здійснюється управління всіма психічними процесами, діями і поведінкою людини.

Отже, саморегуляцію на вищому психічному рівні, усвідомлену, що дає можливість оперування у виключно ідеальному плані, яке випереджає реальні дії, можна розглядати як механізм людської самосвідомості. Самосвідомість, у свою чергу, є передумовою формування самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення.

В основі будь-якої діяльності людини лежить складна система умовних рефлексів, яка може функціонувати лише за умов безперервного обміну інформації про стан її окремих ланок. Саме такого висновку дійшов П. Анохін та вчені його школи щодо зворотних функціональних зв'язків [2]. П. Анохін довів, що рефлекторний акт закінчується не ефекторною (виконавчою) ланкою, як уважали раніше, а існує ще четвертий елемент — сигнал у центр про результати дій, їх наслідки (зворотний

аферентний зв'язок). Останнє має неабияку практичну цінність для педагогічного коригування, оскільки така сигналізація необхідна для здійснення доцільного пристосування і коригування будь-якої недосконалості у протіканні трьох ланок акту діяльності людини. Наступний рефлекторний акт формується лише після отримання такого сигналу про результати попереднього акту (а не після його еферентної ланки).

Нова схема рефлексу, замість дуги Декарта, є замкнутою кривою. М. Бернштейн назвав цю схему рефлекторним кільцем [22]. П. Анохіним установлено наявність центрального нервового апарату — акцептора дії, що служить для сприймання аферентних сигналів від робочих органів і оцінки результатів дії, що виконуються.

Будь-яка корекція чи коригування дії мовленнєвої діяльності дітей відбувається саме на основі цих оцінок. Оцінка здійснюється шляхом порівняння системи виконаної мовленнєвої дії з поставленою метою. На основі сенсорних імпульсів, що безперервно надходять у центральну нервову систему дитини і несуть інформацію про правильність і результативність мовленнєвої дії, що виконується, здійснюється контроль за правильністю мовлення. Наявність мовленнєвого зразка спонукає мовця до контролю мовлення, виділення тих чи інших неправильностей до їх сигналу. В результаті такої аналітико-синтетичної діяльності в корі головного мозку й формується своєрідний контрольний апарат («акцептор дії»), що приймає зворотну аферентацію і зіставляє її зі зразком. Наявність такого контрольного апарату, що відбиває найдрібніші ознаки того зразка, за яким виконується мовленнєва діяльність, на думку А. Богуш, створює найкращі умови дошкільникам для самоконтролю, оскільки застерігає від помилок і дозволяє виправити вже допущені мовленнєві помилки [34].

Самоконтроль визначається як усвідомлена регуляція людиною власної поведінки та діяльності з метою

забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явлюваним вимогам, нормам, правилам, зразкам.

Самооцінка — це усвідомлене ставлення особистості до своїх дій, рухів, вчинків, оточуючого, самого себе; вона ґрунтується на зіставленні як процесу виконання, так і результатів своєї діяльності з поставленими вимогами, зразком. А. Богуш називає самооцінку однією з умов і мотивом формування самоконтролю. Вони тісно взаємопов'язані і зумовлюють один одного, на їх основі формуються дії самооцінки і самоконтролю [34]. На думку А. Богуш, самоконтроль є невід'ємним елементом психіки як орієнтовної діяльності. Він не змінює свого продукту, відокремленого від тієї діяльності, усередині якої здійснюється, здійснення відбувається за допомогою критерію, еталону, мірки, зразка.

Учена наголошує на можливість та ефективність усунення помилок у мовленні дошкільників за допомогою самооцінки і самоконтролю та самооцінки і самоконтролю, тобто засобами формування в дітей оцінно-контрольних дій у мовленнєвій діяльності. Саме самоконтроль відбиває неадекватність висловлювання заданому еталону, є процесом самозаперечення, за допомогою якого під впливом мовленнєвої практики у діяльності дітей відзначаються неадекватні в даний момент мовленнєві акти.

Отже, самоконтроль, спрямований на запобігання всіляких помилок у мовленні дітей водночас виконує функцію саморегуляції і самоствердження дитини у правильності її вимови. Таке функціонування самоконтролю можливе завдяки його зв'язку із самооцінкою мовленнєвої діяльності дитини. Початкова самооцінка дошкільника — це результат сумнівів, невпевненості, вона виступає у вигляді «специфічного самоконтролю», а підсумкова самооцінка, сформована в ході навчальної мовленнєвої діяльності та її коригування, є його продуктом.

Відтак, для забезпечення ефективної мовленнєво-коригувальної роботи з дітьми дошкільного віку, в яких порушена нормативність мовлення, передбачалось здійснювати:

— постійне порівняння і зіставлення ненормативного мовлення дітей зі зразком мовлення, з еталоном, нормою мовлення;

— систематичне і своєчасне виявлення допущених мовленнєвих помилок;

— надання можливості їх виправлення, тобто наявність постійної зворотної аферентації, яку М. Бернштейн назвав «сенсорною корекцією», що лежить в основі керування й управління всією психічною діяльністю дитини.

Коригування нормативності мовлення можливе тільки в процесі навчання дітей [37].

Без навчання, на думку К. Ушинського, дитина не впорається з цією величезною спадщиною, не зможе зробити її своїм «духовним багатством». Відомий педагог і вчений наголошував, що мова дітей, як правило, не буває бездоганною, у ній трапляються багато помилок, «провінціалізмів», перекручення смислу окремих слів. Виправлення дорослими мовлення дітей, які здійснюються без навчання, мимохідь, нерідко залишаються для дітей непомітними, швидко набридають їм. Навчання рідної мови дає можливість не лише виправити мовленнєві помилки, а й своєчасно запобігати їм.

Отже, обов'язок педагога виправляти і збагачувати словниковий запас дитини відповідно до норм її рідної мови [203]. Звичка до граматично правильного мовлення виховується в ранньому віці під час навчання, коли дитина має активну мовленнєву практику, що контролюється педагогом.

К. Ушинський вбачав у навчанні дітей мови (точніше, граматики) один із засобів розвитку самосвідомості. На його думку, навчання формує у дитини вміння помічати свої мовленнєві помилки й огріхи. Воно має «ви-

пливати для дитини з її власних спостережень за тим, як вона розмовляє, і що самостійнішими будуть ці спостереження, то краще» [203].

У спостереженнях, описаних К. Ушинським, вбачається можливість формування самоконтролю мовлення. При цьому підкреслюється керівна роль педагога, оскільки самоспостереження не може здійснити сама дитина. Хоча вона, як зауважує автор, уже має все необхідне для таких спостережень: дитина вже розмовляє і, як дорослий, може спостерігати за своїм духовним станом і його вираженням у звуках. Потрібно лише запитаннями спрямувати думки дитини на неї саму і на її мовлення.

Є. Тихеева, як послідовниця К. Ушинського, першою ввела у лінгводидактичний обіг термін «навчання мови» щодо дітей дошкільного віку. На її думку, систематичне навчання мови й методичний розвиток мовлення мають бути основою всієї системи виховання в дошкільному закладі. Саме в керівництві таким навчанням мови педагог убачала провідне завдання дошкільного закладу.

За Є. Тихеевою, для викорінення помилок особливо важливим є формування навичок літературно правильного мовлення. Вона зазначала, що педагогу слід користуватись будь-яким зручним моментом, щоб звернути увагу дітей на помилки, застосувавши відповідні усні й письмові вправи, які впливали б на їхню свідомість, сприяли б поступовому викоріненню помилок. Досить важливо, зауважує Є. Тихеева, щоб діти навчилися усвідомлювати власні помилки. виправляти ж їх потрібно лише тоді, коли педагог упевнений, що ці виправлення дійдуть до свідомості дитини. «Виправляти поспіху, побіжно, під час активної роботи, гри, коли діти чимось захоплені, у жодному разі не можна. У найкращому разі ці виправлення зникнуть безслідно, у гіршому — роздражують дітей» [195].

Як зазначає Ф. Сохін, підготовка дитини до школи висуває нове завдання в навчанні мови — «формування

усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови, мовлення як особливої дійсності, щоб саме мовлення як специфічна дійсність і її елементи... (звуковимова, лексичний склад, граматична правильність, послідовність викладу) стали предметом її [дитини] свідомості, її свідомої діяльності» [186].

Формуванню лінгвістичного ставлення до мови сприяють оцінно-контрольні дії, а саме: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінка і взаємоконтроль; б) вміння оцінювати й контролювати власну діяльність, тобто самооцінка і самоконтроль.

Будь-яка людська діяльність формується за зразком і потребує не лише його відтворення, а й перевірки. Спочатку зразок для контролю має бути у вигляді предмета чи еталона. Оскільки він постійний, то досить швидко узагальнюється й засвоюється. Спершу дія контролю виконується з чітким розподілом операції. Що більше узагальнюється робоча дія, то більше узагальнюється дія контролю, а отже, — швидше скорочується ідеальна контрольна дія. Помилки чи огріхи, яких дитина припускається в мовленні й при цьому самостійно виправляє, є результатом її внутрішньої уваги, контролю.

Розвиток мовлення дитини і, зокрема, становлення її регулювальної і контролювальної функцій, як показали дослідження, проведені під керівництвом О. Лурія, відбувається поетапно. Як тільки регулювальна роль переходить до смислового мовлення і стає провідною, відпадає необхідність у зверненні до зовнішнього мовлення. Функція регулювального впливу переходить до системи внутрішніх зв'язків, що виникає на основі внутрішнього мовлення, становить вищий рівень регуляції поведінки, характерний для людини.

Перехід зовнішньомовленнєвих дій у внутрішньомовленнєві можливий лише на рівні їх усвідомлення, оскільки свідомість у людини, за О. Леонтьєвим, є «універсальною формою... психічного відображення». Крім

того, сама свідомість проходить аналогічний шлях розвитку. Однак не кожний матеріал чи зміст навчання однаковою мірою усвідомлюється дітьми. У зв'язку з цим автор пропонує розрізняти поняття «актуально усвідомлюваний» і «той, що виявився у свідомості».

На думку О. Леонтєва, під час навчання актуально усвідомлюваним є тільки той зміст, на який безпосередньо спрямована дія суб'єкта, тобто те, що є безпосередньо метою дії. Щоб потрібний нам зміст свідомо контролювався в умовах, коли актуально усвідомлюваним є інший зміст, він має перетворитись на безпосередню мету дії. Якщо надалі контрольований зміст увійде до складу діяльності з її невід'ємних операцій, то саме на цей зміст буде звертатися увага нібито мимовільно, тільки як контроль. Інакше граматичні форми мовлення, якими дитина досконало користується як способами мовленнєвого спілкування, стануть непідконтрольними свідомості й існуватимуть тільки у формі так званого чуття мови. Оскільки оцінно-контрольні дії є розумовими діями, то для них характерні такі самі особливості, що й для інших розумових дій [117].

Спостереження показують, що дитина під час говоріння і слухання звертає увагу насамперед на зміст і контролює правильність побудови висловлювання, фрази, слова. Щоб мовленнєві помилки були усвідомленими, вони мають насамперед посісти структурне місце мети під час виконання мовленнєвого завдання. Увага дитини має спрямовуватися на мовленнєві помилки, «неправильності» в побудові фраз і речень.

«Ті, хто навчаються, мають не лише знати, — зазначає О. Смирнов, — правильна чи неправильна їхня відповідь, а й усвідомити правильність чи неправильність відповіді (чому саме відповідь правильна чи неправильна). Якщо цього не станеться, засвоєння буде неусвідомленим і ефективність підкріплення, яке одержують учні, значно знижується» [179]. Для досягнення цієї мети використо-

вують спеціальні завдання, під час яких у дітей мають формуватися «актуально усвідомлювані» дії контролю. Ці дії в подальшому слугуватимуть основою здійснення дитиною усвідомленого контролю в процесі мовленнєвого висловлювання.

Досягнути означеної мети можливо, якщо ввести навчання дій оцінки й контролю в провідну для дошкільного віку — ігрову діяльність (О. Леонтєв), оскільки саме гра в цьому віці викликає якісні зміни в психіці дитини. Це стає можливим завдяки тому, що ігрова дія дитини набуває знакового, символічного характеру, саме в грі найбільш яскраво виступає знакова функція свідомості дитини: дитина діє з предметами-замісниками, як з реальними, вона враховує специфіку того предмету, дії якого заміщує в грі.

Крім того, у грі дитина бере певну соціальну роль (лікаря, вчителя, вихователя, логопеда і т. ін.) і починає діяти відповідно до обраної ролі. Виконання ролі в ігровій діяльності полягає в тому, щоб прискіпливо виконувати обов'язки, передбачені роллю, і водночас здійснювати права відносно всіх учасників гри. Навчально-ігрове завдання, спрямоване на коригування мовлення однолітків чи свого власного, стимулює прояви дитячої свідомості у вигляді адекватних оцінно-контрольних дій.

Добираючи систему ігор та ігрових вправ, спрямованих на коригування мовлення дошкільників, ми дотримувались індивідуально-диференційованого підходу, «спрямованого на те, щоб якомога доцільніше використати можливості дитини, її сили й здібності. Індивідуальний підхід виступає в розумінні особливостей дитини, які потрібно враховувати, її слабкі сторони, які потрібно виправити, сильні сторони, на які слід спиратися» [102].

Індивідуалізація навчання, за Т. Степановою, — це така організація навчального процесу, за якою добір форм, способів, методів, прийомів і темпу навчання відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних особливос-

тей дітей [188]. Диференціація навчання — це цілісний процес розвитку особистості з урахуванням її здібностей, нахилів, можливостей та інтересів на засадах створення необхідних умов для набуття знань, формування вмінь і навичок щодо рівня її розвитку (навченості) [188].

Отже, реалізація індивідуально-диференційованого підходу передбачала добір коригувальних ігор та ігрових вправ, які б ураховували специфіку й характер мовленнєвих помилок кожної дитини, а також розробку системи індивідуально-коригувальних мовленнєвих завдань («У якому слові сховалася помилка?», «Учимо Незнайка», «Пізнайко на гостинах у дітей», «У логопеда», «Школа», «Виправ Яринку» і т. ін.).

Теоретичними засадами організації експериментального дослідження з коригування мовлення на формувальному етапі виступили лінгводидактичні принципи навчання рідної мови і розвитку мовлення дітей, що були розроблені вченими (А. Богуш, В. Скалкін, Л. Федоренко). Це такі: принцип уваги до матерії мови; принцип розуміння мовних значень; принцип оцінки виразності мови; принцип розвитку чуття мови [206]; комунікативна спрямованість коригувальної роботи (А. Богуш, В. Скалкін); принцип навчання мови як діяльності; принцип забезпечення активної мовленнєвої практики; принцип організації спостережень над мовним матеріалом. Розглянемо окремі з них.

Принцип уваги до матерії мови передбачає побудову навчання таким чином, щоб розвивати своєчасно мовленнєвий апарат дитини: органи слуху, артикуляції, дрібні м'язи пальців та кисті рук. Цей принцип вимагає за допомогою ігрових імітаційних вправ відпрацювання (тренування) рухів мовленнєвого апарату, які необхідні для правильної вимови кожної фонемі рідної мови, кожного елемента інтонації (мелодика, тембр, темп, ритм, тон, наголос, паузи тощо). На основі цього принципу нами була розроблена система спеціальних дидактичних

ігор, вправ, індивідуальних ігор-занять, віршів, утішок, чистомовок, скоромовок, пісень для розвитку мовленнєвого апарату дитини та коригування звуковимови.

Принцип оцінки виразності мовлення — це розуміння внутрішнього світу людини, втіленого в мові, вміння висловлювати свої емоції та почуття. Цей принцип реалізувався з допомогою спеціальних ігор та ігрових прийомів. Дітей учили емоційно сприймати зміст мовлення (радісний, урочистий, сумний, суворий, веселий, жартівливий), адекватно передавати у своєму мовленні його темп і логічні наголоси.

Принцип розвитку мовного чуття. Відомо, що на кінець дошкільного віку дитина повинна практично засвоїти всі норми рідної мови (згідно з орфоепічними вимогами), навчитися вільно спілкуватись. Задля цього вона повинна чути зразки правильного літературного мовлення дорослих, наслідувати їх. Тому зразок мовлення вихователя і виступав провідним прийомом коригування мовлення дітей. Спеціальні індивідуальні мовленнєві ігри-заняття, дидактичні ігри та вправи коригувальної спрямованості сприяли розвитку чуття мови, своєчасному засвоєнню її літературних норм.

Принцип навчання мови як діяльності в започаткованому дослідженні передбачав включення мови насамперед в ігрову мовленнєву діяльність, а також розробку системи ігор коригувальної спрямованості відповідно до помилок у мовленні дітей. Реалізації принципу забезпечення активної мовленнєвої практики дітей також відбувалося у процесі ігрової діяльності.

В основі принципу організації спостережень дітей над мовним матеріалом була робота над усвідомленням дітьми мовних явищ, як відзначають учені (О. Гвоздев, Д. Ельконін), доступне усвідомлення звукового та складового складу мови. Діти легко виділяють звуки, склади у словах, помічають схожість і відмінність слів. Своєю спостережливістю над мовленням дитина висловлює у ви-

гляді запитань, констатації та виправлення помилок. У цьому зв'язку в старшому дошкільному віці ми вчили дітей свідомо аналізувати слова, помічати та виправляти мовленнєві помилки.

Засобом реалізації даного принципу виступали оцінно-контрольні дії, які були включені до змісту цікавих для дітей коригувальних ігор. Контрольні дії — це усвідомлене регулювання дитиною мовленнєвої діяльності, її відповідності запропонованому плану, зразку, вимогам, нормам звуковимови. Оцінні дії спрямовані на оцінку результатів мовленнєвої діяльності. Свідомий аналіз мовних явищ за допомогою контрольно-оцінних дій відбувався в таких іграх, як «Так чи не так?», «Хто сказав правильно?», «Виправ Незнайка» і т. ін.

2.4. Змістовий аспект коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності

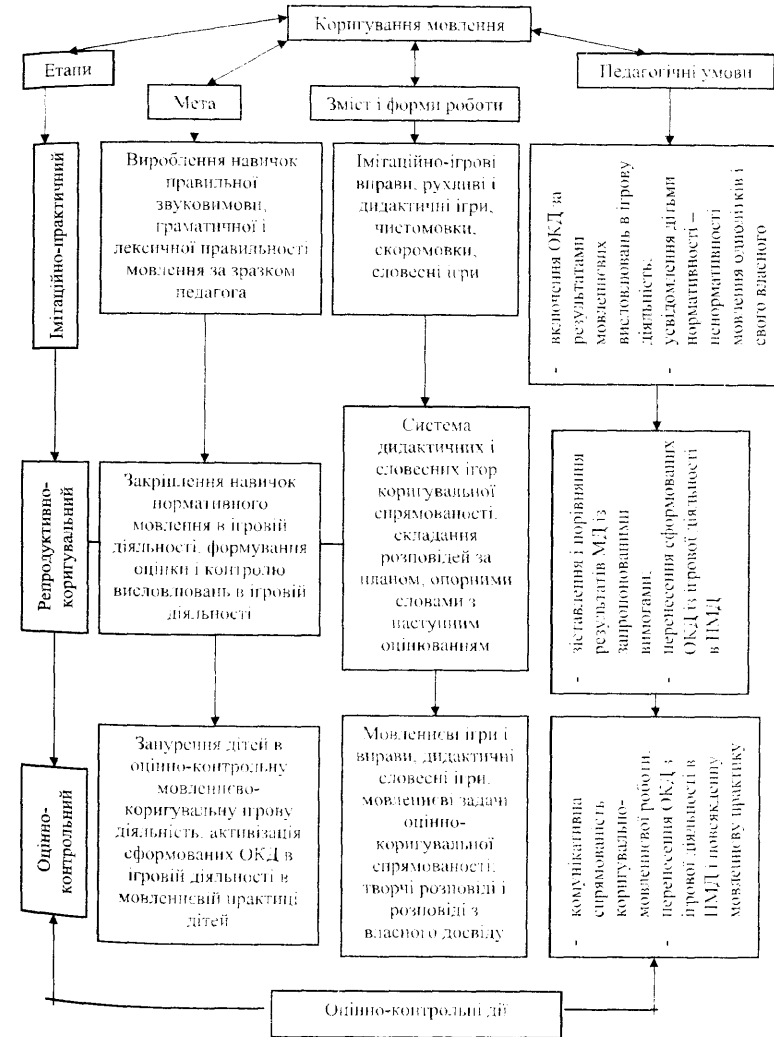
Завданнями формувального етапу експерименту виступило:

- розробка лінгводидактичної моделі коригування мовлення дітей в ігровій діяльності;
- визначення форм, методів і змісту коригування мовлення дітей в ігровій діяльності;
- розробка системи ігрових вправ, ситуацій, ігор, мовленнєвих ігрових задач коригувальної спрямованості;
- статистична обробка експериментальних даних.

Відповідно до теоретичних позицій організації експериментального дослідження, було розроблено лінгводидактичну модель коригування мовлення дітей в ігровій діяльності (див. схему 2.1.). Опишемо її.

Як засвідчує схема, коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку відбувалося за трьома послідовними етапами, а саме: імітаційно-практичним, репродуктивно-коригувальним та оцінно-контрольним.

Схема 2.1.
Лінгводидактична модель коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності



Метою першого, імітаційно-практичного етапу, було вироблення у дітей навичок правильної і чіткої звуковимови, граматичної і лексичної правильності мовлення за зразком педагога. Змістовим аспектом роботи на першому етапі були дібрані нами імітаційно-ігрові вправи, звуконаслідувальні ігри, рухливі, дидактичні і словесні ігри, чистомовки, скороговки. На означеному етапі реалізувались такі педагогічні умови: включення елементів контролю й оцінки (елементарних оцінно-контрольних дій) результату мовленнєвих висловлювань в ігрову діяльність дітей; усвідомлення дітьми нормативності-ненормативності мовлення однолітків і свого власного.

Другий, репродуктивно-коригувальний, передбачав закріплення навичок нормативного мовлення дітей в ігровій діяльності, формування оцінно-контрольних дій у мовленнєво-ігровій діяльності. Змістом роботи на другому етапі виступила система розроблених нами дидактичних і словесних ігор коригувальної спрямованості; складання розповідей за планом і опорними словами з наступним їх оцінюванням, а також робота над композиційною структурою зв'язної розповіді. Провідними педагогічними умовами виступили зіставлення і порівняння результатів мовленнєвої діяльності (різних типів висловлювань) із запропонованими еталонами (зразками розповідей, планом, опорними словами, вимовою звуків, вимогами); перенесення сформованих мовленнєвих дій оцінки і контролю з ігрової діяльності в навчально-мовленнєву та повсякденну мовленнєву практику дітей.

Метою третього, оцінно-контрольного етапу, було занурення дітей в оцінно-контрольну мовленнєво-коригувальну ігрову діяльність. На цьому етапі дітям пропонувались мовленнєві ігри та вправи, дидактичні словесні ігри, мовленнєві задачі оцінно-коригувальної спрямованості. Дітей стимулювали складати творчі розповіді, розповіді з власного досвіду та оцінювати їх. Провідними педагогічними умовами були: комунікативна спрямова-

ність коригувально-мовленнєвої роботи в ігровій діяльності; перенесення сформованих оцінно-контрольних дій з ігрової діяльності в навчально-мовленнєву та повсякденну мовленнєву практику дітей.

До кожного етапу коригування мовлення було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ, ситуацій, ігор. Опишемо їх.

На першому етапі, імітаційно-практичному, здійснювалась робота на закріплення правильної чіткої вимови звуків з тими дітьми, які не завжди чітко вимовляли шиплячі, свистячі звуки, звуки [р], [л], африкати дж, дз. З усіма дітьми, які брали участь в експерименті, проводили заняття на постановку й закріплення звука [г], диференціацію звуків [г], [ґ], розвиток фонематичного слуху й виразності мовлення. З цією метою нами було розроблено цикл тематичних ігор-занять «Пригоди Казкарика», «Подорож звуків», «Зустріч звуків», дібрано скороговки і чистомовки на кожний звук, віршовані тексти, народні і рухливі ігри. На всіх заняттях ми спонукали дітей до оцінки й контролю звуковимови однолітків, своєї власної та мовлення ігрових героїв. Провідною формою роботи на першому етапі були групові (до 6 дітей), індивідуально-групові (до 3—4 дітей) та індивідуальні заняття.

На групових та індивідуально-групових заняттях об'єднувались діти, які у вимові звуків чи розвитку фонематичного слуху мали спільні недоліки, однакові мовленнєві помилки. Опишемо окремі з них.

Пригоди Казкарика

Групове заняття

Мета: коригувати неправильну вимову звуків [с], [з], [ц], учити розрізняти їх на слух; учити вимовляти слова, інтонаційно виділяючи в них ці звуки; помічати неправильну вимову звуків [с], [з], [ц] у своєму та чужому мовленні (з допомогою вихователя та без нього); формувати оцінно-контрольні дії; чітко промовляти чистомовки.

Матеріал: скринька з іграшками, у назвах яких є звуки [с], [з], [ц]: «зайчєня», «сова», «коза», «собака», «поросєя», «цап», «ножиці», «цукерка» та ін.; червоні та сині фішки, телефон, чистомовки.

Хід заняття: У групу листоноша приносить телеграму від Казкарика. Вихователь зачитує текст: «Добрий день, діти. Я приготував вам сюрприз: чарівну скриньку, в якій живуть звуки, слова, загадки та казки. Бажаю вам знайти у чарівній скриньці багато різних чудес. Казкарик.» Вихователь пропонує дітям відгадати на дотик, що знаходиться у чарівній скриньці. Дитина, не виймаючи руки зі скриньки, на дотик, повинна відгадати і назвати іграшку. Вихователь просить назвати слово так, щоб можна було почути захований у слові звук [с], [з] або [ц]. Діти по черзі дістають із чарівної скриньки іграшки, виділяють звук, а інші — називають його. Вихователь оцінює відповідь дитини фішкою (за правильну відповідь — червона фішка, за неправильну — синя). Потім діти самостійно оцінюють відповіді один одного за допомогою фішок.

Хитрощі Казкарика

Групове заняття

Мета: коригувати неправильну вимову звуків [ш], [ж], учити розрізняти їх на слух; учити виділяти інтонаційно звуки в словах, регулювати силу голосу. Вчити помічати неправильну вимову звуків [ш], [ж] у своєму та чужому мовленні (з допомогою вихователя та без нього), формувати оцінно-контрольні дії; чітко промовляти чистомовки.

Матеріал: предметні картинки (шуба, шапка, шарф, штани, жук, жирафа), червоні та сині фішки.

Хід заняття: Вихователь пропонує дітям подивитись на чарівний будиночок Казкарика. «У чарівному будиночку Казкарика заховались звуки. Які саме звуки заховались, можна відгадати, якщо уважно подивитись

на віконця, де розташувались картинки. Які звуки найбільш часто зустрічаються в назвах предметів, що зображені на картинках? (Звуки [ш], [ж]).

— А тепер пограймо в гру «Дзеркало». Для цього необхідно знайти собі пару і домовитись, хто буде виконувати роль дзеркала, а хто — роль учня. Ті, хто виконує роль дзеркала, показують картинки із зображенням різних предметів, які починаються звуком [ш] або [ж]. Діти, які виконують роль учня, повинні визначити, який саме перший звук — [ш] або [ж], і промовити таким чином: якщо перший звук [ш] — піднесіть палець до губів і виразно промовляйте ш — ш — ш, якщо перший звук [ж] — піднесіть палець вгору і виразно промовляйте ж — ж — ж. Діти-дзеркала за допомогою фішок контролюють правильність вимови звуків.»

— Спробуймо на хвилинку стати поетами та допомогти Казкарикові продовжити чистомовки про жука та їжачка.

«Жук упав, летить... (не може),
Чи йому хтось... (допоможе)?»
«Їжачок по лісу... (йшов),
кошик ласощів... (знайшов).»

— Який звук найбільш часто ви чули в чистомовках про жука та їжачка? Будь-ласка, промовте цей звук спочатку тихо, а потім голосно. Оцініть свою відповідь фішкою (червоною — правильну відповідь, синьою — неправильну). Вихователь пропонує парам промовити чистомовки та оцінити правильність мовлення один одного фішками. Діти промовляють чистомовки.

На індивідуально-групових та індивідуальних заняттях з дітьми промовляли чистомовки, знайомі скоромовки та жартівливі вірші.

Букет для Казкаріка

Групове заняття

Мета: коригувати неправильну вимову звуків [р], [л] у словах і фразах, вчити розрізняти їх на слух, здійснювати звуковий аналіз слів; формувати оцінно-контрольні дії, чітко промовляти чистомовки.

Матеріал: пластикові квіти (троянда, тюльпан, ромашка, фіалка, гладіолус, жоржина), ватман, фарби, пензлики, фломастери, маркери; чистомовки.

Хід заняття: «Пригадайте, любі діти, коли у вас день народження». (Відповіді дітей.) «А чим вам подобається цей день?» (Відповіді дітей.) «Які найцікавіші подарунки ви отримали у свій день народження?» (Відповіді дітей.)

«Сьогодні день народження святкує Казкарік. І ми з вами повинні привітати його. Подаруймо йому букет квітів. Я знаю, що Казкарікові подобаються ті квіти, у назвах яких є один із звуків його імені. Послухайте, я спробую виразно вимовити цей звук в імені Казкаріка: Каз-ка-рррик. Здогадалися? Сьогодні ми будемо скласти букет для Казкаріка саме із таких квітів, у назвах яких зустрічається звук [р]. Відгадайте, які квіти є в нас у кімнаті. Чи підходять вони для нашого букета? Вихователь загадує загадки, діти відгадують, знаходять звуки [р], [л].

Вибирають квіти для букета Казкаріка, у назвах яких є звук [р], аргументують, чому саме ці квіти вибрали. Промовляють чистомовки.

Аналогічно проводиться заняття на коригування звука [ч], дзвінких і глухих звуків.

Подорож звуків

Групове заняття

Мета: коригування вимови африкатів [дж] і [дз]; розвиток фонематичного слуху, оцінно-контрольних дій.

Матеріал: тексти оповідань «Лісові дзвіночки», «Маківка і джміль», записи на магнітофоні: жужання бджоли

(«джу, джу, джу») та дзвонів дзвіночків («дзинь, дзинь, дзинь»), чистомовки, іграшки, предметні картинки.

Хід заняття. Вихователь: «Діти, ви знаєте, що звуки любляють подорожувати, їх можна назвати мандрівниками, тому ми їх можемо почути скрізь. Послухайте, які звуки ми чуємо в кімнаті, на вулиці (діти називають). На вокзалі, в лікарні, в лісі? А зараз я ввімкну магнітофон і ви почуєте подорож ще кількох звуків. (Умикає магнітофон.)

— Діти, які звуки ви чуєте? (За вказівкою вихователя кожна дитина відтворює африкати [дж], [дз], потім вимовляють всі разом.)

— Де можна почути ці звуки? Куди вони подорожують? (до лісу, на луки, на пасіку...).

— Тепер поміркуйте, де може жити звук [дз]? У яких словах він живе? Діти пригадують, розглядають картинки (дзига, дзвінок, дзвіночки, дзеркало, дзінь-дзінь, дзень, дзьоб, дзюрчати).

Вихователь читає оповідання «Лісові дзвіночки». У процесі читання і після читання діти звуконаслідують: «Дзінь-дзінь, дзень-дзень, дзень-дзелень». «Діти, а де може жити звук [дж], в яких словах? «Діти пригадують, розглядають картинки (бджола, джміль, джем, джерело, джбан, джунглі). Читання оповідання «Маківка і джміль», звуконаслідування: джу-джу-джу. У процесі заняття дітей залучають до оцінювання правильної вимови африкатів.

Зустріч звуків

Групове заняття

Мета: постановка й коригування вимови звуків [г], [г']; розвиток фонематичного слуху, сили голосу; формування оцінно-контрольних дій.

Матеріал: предметні картинки, вірші, скоромовки.

Хід заняття. Вихователь повідомляє: «У нашій мові є багато схожих звуків, які легко можна сплутати. Не по-

чути, який звук, — і неправильно зрозуміти слово, особливо, якщо тихо промовляти слова. Ось послухайте, яке слово я промовлю. «Промовляє парами слова з глухими і дзвінкими звуками: суп — зуб, коса — коза, вує — вуж, гостина — хустина, голод — холод. Показує картину гави, запитує, хто це? — промовляє слово гави. Порівнює вимову слів кава — гави».

Запитує у дітей, як гелгочуть гуси. Коригує вимову звука [г]. Гра «Гуси-гуси». Читає вірш Г. Чубач «Гуси».

Діти парами промовляють звуки [г] і [г], оцінюють один одного щодо правильності вимови. Заучують скоромовку: «У дворі гуси гелготіли, гаву налякали». Рухлива гра «Гави і гуси».

З метою закріплення правильної вимови звуків, розвитку сили голосу, темпу мовлення, логічних наголосів щодня проводились індивідуальні ігри та ігри-заняття. Наприклад, заучування скоромовки на індивідуальному занятті.

Лошата

Індивідуальне заняття

Мета: коригування вимови звуків [ш], [ж], [с]; виховання сили голосу й темпу мовлення.

Хід заняття. Вихователь читає скоромовку (двічі). Пропонує дитині повторити разом з нею в повільному темпі, потім трохи швидше. Коли дитина запам'ятає текст скоромовки, їй пропонують самостійно промовляти її з різною силою голосу і в різному темпі.

Знайомі скоромовки діти промовляють на індивідуально-групових заняттях у грі-змаганні «Хто швидше і правильно промовить скоромовку», при цьому діти самі оцінюють своїх однолітків.

На прогулянках (денній і вечірній) проводили рухливі ігри з текстом («Потяг», «Журавель», «Гуси», «Рибалки» і т. ін.), народні хороводні ігри («Ходить гарбуз по городу», «Шевчик», «Рак-неборак», «Кіт і миші», «Чабан».

«Кози і козенята», «Чув дзвін», «Що почув, скажи», «Два півники», «Горобейко», «Варена риба», «Щітка», «Грушка», «Дрібу-дрібу-дрібушечки» і т. ін.) на закріплення чіткої звуковимови, виразності мовлення.

Отже, як бачимо, на першому етапі здійснювалася систематична і цілеспрямована робота з дітьми з метою коригування звукової культури мовлення, а саме: чіткої та правильної вимови всіх звуків рідної мови, розвитку фонематичного слуху й виразності мовлення.

Також на першому етапі здійснювалася робота з коригування граматичної правильності мовлення, зокрема вживання дітьми відмінкових закінчень іменників однини і множини, роду й числа іменників, невідмінюваних іменників, узгодження іменників з прикметниками й числівниками, вживання дієслівних форм.

Було розроблено систему дидактичних ігор і вправ на кожен помилку, яка траплялась у мовленні дітей експериментальної групи. Серед них такі дидактичні ігри: «Добери відтінок», «Постав потрібну картинку», «Відгадай, чого не стало?», «Чого не вистачає?», «Один і багато», «Плутанина», «Хто що робить?», «Для чого?», «Якого малюнка не стало?», «Пошта», «Чого може бути багато?», «Крамниця іграшок (одягу, взуття, квітів)», «Кого де бачив?», «На гостинах», «Кінотеатр», «Скільки не стало?», «Чия мама?», «Чий хвіст загубився?», «Сонячний зайчик», «Хто впізнає?» і т. ін.

У процесі кожної гри залучали дітей до контролю й оцінки мовлення однолітків і свого власного. Робота з коригування граматичної правильності мовлення здебільшого проводилася на індивідуально-групових іграх-заняттях (з 2-4 дітьми). Проілюструємо прикладами.

Який я?

Інтегроване заняття

Мета: виховувати інтонаційну виразність мовлення, вчити утворювати слова з допомогою суфіксів з пест-

ливим значенням, добирати антоніми, складати описові розповіді, коригувати мовлення.

Матеріал: люстерко, магнітофон із записом.

Хід заняття. Вихователь: «Діти, сьогодні я вам розкрию багато таємниць про вас самих, будьте уважними. Візьміть, будь ласка, в руки люстерко та подивіться на нього. Кого ви там бачите?» (Відповіді дітей).

Вихователь: «Так, ви побачите там себе — веселого чи веселу, симпатичного чи симпатичну, хлопчика чи дівчинку. Я пропоную вам гру «Який я?» (складання словесного портрета за зразком вихователя). Наприклад: я весела, добра, скромна, працьовита дівчинка. У мене кругле обличчя, кирпатий ніс, блакитні очі, маленький рот, русяве волосся. Тепер покладіть, будь ласка, люстерко.

— Діти, в різних ситуаціях ми промовляємо різним голосом, різним тоном: голосно чи тихо, високо чи низько, сердито чи лагідно, сумно чи радісно і т. ін. Те, яким голосом ми розмовляємо, називається інтонацією. Зараз ви спробуйте привітатися один з одним з різною інтонацією: сердито, перелякано, сумно, розгублено, впевнено, тихо, голосно і т. ін. Наприклад: Добридень. Олено! Доброго дня, Оленочко! і т. ін. (Вихователь кожного разу називає потрібний інтонаційний відтінок, діти, вітаючись, відтворюють його).

— Діти, всі ви різні й не схожі один на одного ні зовнішністю, ні характером. Ви говорите по-різному, по-різному думаете, іноді сперечаєтесь, але є у вас щось єдине — ви всі люди.

Серед усіх живих істот на Землі людина наділена надзвичайним правом: правом на ім'я. Батьки дали кожному з вас ім'я, бо ви ще не могли його вибирати. І кожен з вас має право носити це ім'я все життя.

— Діти, будь ласка, промовте своє ім'я, спочатку пошепки, потім напівголосно, голосно, радісно, сумно, урочисто. (Діти вимовляють своє ім'я).

— Діти, а ви знаєте, що кожне ім'я має своє значення? Давайте з вами пограємо у гру «Впіймай своє ім'я» (діти стають по колу). Послухайте уважно правила: той, чий ім'я прозвучало, плескає у долоні й називає, що означає його ім'я. Наприклад, Світлана — світла, Ганна — ласкава, Олександр — захисник.

Вихователь: «А зараз я пропоную ще одну гру, яка називається «Ласкавинка». Ви будете кидати м'яч один одному, називаючи ласкавим іменем того, до кого потрапив м'яч. Наприклад, Оленочка, Марієчка і т. ін.»

— Діти, у кожного з вас буває різний настрій. Зараз ви за допомогою міміки і постави спробуйте зобразити: спершу — впевнену в собі людину, а потім — веселу; боягуза.

— Так, добре. Пропоную ще пограти, до слів антоніми дібрати. Гра «Добери протилежне слово». Наприклад: добрий (злий); охайний (бруднуля); уважний (байдужий); сміливий (боягуз); чемний (грубий).

— Пропоную вам гру «Правильно-неправильно». Послухайте, будь ласка, правила: якщо я говорю правильно, ви підстрибуєте на місці, якщо ні — стоїте на місці:

— Треба завжди допомагати мамі мити посуд.

— Треба робити комусь зло, якщо ніхто не бачить.

— Треба шанувати працю інших.

— Треба завжди вихвалитись.

— Треба захищати слабкого.

— Запам'ятайте, діти: «Людей треба любити, добро і милосердя всім чинити, старість треба шанувати, щоб було за що себе поважати».

— Я пропоную вам ще раз взяти люстерко й уважно придивитися. Кожен із вас побачить прекрасну Людину. Похваліть себе: «Я най...» «А тепер доберіть найкращі слова до дитини, яка сидить поруч з вами, скажіть їй ласкавим голосом найкращі компліменти».

Дидактична гра «Хто в кого?» Індивідуально-групове заняття

Мета: коригування вживання дітьми відмінкових закінчень однини і множини в родовому відмінку; стимулювання оцінно-контрольних дій.

Матеріал: предметні картинки із зображенням тварин, птахів та їхніх дитинчат; сині й червоні фішки.

Хід гри. Вихователь пропонує дітям відгадати загадки про тварин і птахів. Показує картинки тварин, птахів з їхніми дитинчатами (ведмедиця і ведмежа, дві ведмедиці з двома ведмежатами, сокола і сороченя, дві соколи з двома сороченятами і т. ін), діти називають, хто зображений на картинках. Після цього всі картинки кладуть униз зображенням. Діти, за вказівкою вихователя, беруть картинку й на запитання: «Хто у тебе на картинці?» відповідають:

- Лисиця з лисенятком (лисеням).
- Дві лисиці з двома лисенятками (лисенятами).
- Свиня з поросятком (поросям).
- Дві свині з двома поросятами (поросятками).
- Курка з курчатком і т. ін.

Після кожної відповіді діти підносять червону або синю фішку, пояснюють, чому, якої помилки припустилася дитина.

Наприклад, Оля С. аналізує таким чином: «Я підняла синю фішку, бо Володя сказав «Дві овечки з двома вівченятами», а треба «Дві вівці з двома ягнятами. Маленьких діточок у вівці називають ягнятами».

II варіант гри.

Матеріал: предметні картинки із зображенням тварин та їхніх дитинчат, червоні й сині квадратики.

Хід гри: на столі у вихователя картинки, дитина підходить до столу, бере картинку, показує і запитує (називає конкретну дитину)

- У зайчихи хто?

- У ведмедиці хто?
- Каченята у кого?
- Лоша у кого?
- У вівці хто?

Після кожної відповіді діти, присутні на занятті, аналізують відповіді, оцінюють червоними й синіми квадратами, виправляють помилки.

Дидактична гра «Кому це потрібно?» Індивідуально-групове заняття

Мета: коригування засвоєння дітьми закінчення давального відмінка однини, формування оцінно-контрольних дій.

Матеріал: предметні картинки.

Хід гри. Вихователь загадує загадки про різні предмети, тварин. На дошці виставлено картинки: тварини, дорослі різних професій. Діти їх називають. Вихователь пропонує: «Діти, пограймо в цікаву гру. У мене на столі багато різних предметів. Зараз ми дізнаємося, чи знаєте ви, кому потрібні ці предмети.» Показує окуляри (бабусі, дудусеві), кермо (водію), кастрюля (кухарю), капуста (зайцю), голка (швачці), соска (немовляті) і т. ін.

— Уявімо, що всі ви сьогодні будете черговими в групі й розподілімо обов'язки, кому що потрібно робити?

- Оленці? (рибок годувати)
- Олегу (квіти поливати) і т. ін.

Для вправління дітей у словотворенні ми використали методику К. Крутій [112]. Проілюструємо прикладами індивідуальних занять.

Пригоди борсучка Пізнайка Індивідуальне заняття

Мета: коригування вживання форм, утворених від прикметникових дієслів теперішнього, минулого й майбутнього часів; першої, другої, третьої осіб; доконалого та недоконаного видів.

Хід заняття. Вихователь: «Діти, один із друзів борсучка Пізнайка верблюденя Весельчак захворіло на таку хитру хворобу, яка називається лінь. Звичайно, Пізнайко, як справжній друг, допоміг йому одужати, а для себе вирішив: «Треба в лісі побудувати стадіон, щоб ніхто більше з моїх друзів не хворів на лінь та інші хвороби!» Сказано — зроблено. Усі мешканці лісу дружно трудилися і, нарешті, побудували великий сучасний стадіон — гордість лісу.

Тепер спробуй знайти потрібне слово серед запропонованих. Якщо верблюденя Весельчак таке хитре, то раніше воно часто... (хитрило, хитрить); звичайно ж і зараз воно... (хитрить, хитрує). І на завершення така вправа: послухай, чи правильно я добираю слова одне до одного, якщо десь буде помилка, спробуй виправити її: я — хитрить, ти — хитриш, він — хитрю, ми — хитрити, ви — хитрять, вони — хитримо.

III варіант. «Як соромно нашому Весельчакові! Проте звірята впевнені, що він ніколи більше цього не робитиме. А впевнені вони тому, що верблюд досить довго своїх друзів намагався в цьому... що робити?... (запевняти), і нарешті йому вдалося їх... що зробити?... (запевняти). Спробуй правильно відповісти на запитання. А якби він це робив раніше, то ми б казали, що Весельчак що робив?... (запевняв), а зараз він що робить?... (запевняє), далі що буде робити?... (буде запевняти, запевнятиме).

Нарешті ось така вправа — спробуй погодити слово «запевняти» з тими словами, які я називатиму. (я, ти, він — запевнив; ми, ви, вони — запевнили). Ось і урочисте відкриття, на яке завітали гості з далеких лісів, адже всім хотілося подивитися на нову споруду».

I варіант. «Проте не всі гості розуміли, для чого в лісі стадіон, адже звірі та комахи все одно багато бігають, а птахи — літають, на що борсучок Пізнайко відповів: «Дуже важливо, щоб жоден мешканець лісу не хворів»

щоб усі були здоровими. Тут без спеціального оздоровлення не обійтися. Ось на стадіоні мешканці лісу і будуть оздоровлюватися».

Отже, стадіон, на думку Пізнайка, був потрібен, щоб кожного мешканця лісу можна було... (оздоровити). Кожну тварину, птаха, комаху заняття на стадіоні повинні робити здоровими, тобто... (оздоровляти). Заняття на стадіоні так сподобалися борсучкові Пізнайкові та його друзям, що майже зранку до вечора їх можна було там побачити. Проте не тільки їх, але й звірів, птахів та комах із сусіднього лісу».

«Усіх гостей був радий оздоровити Лісовий стадіон, багатьох він уже... що зробив?... (оздоровив); багатьох зараз... що робить?... (оздоровлює); багатьох скоро... що зробить?... (оздоровить, буде оздоровлювати). Тепер виконай таку вправу: спробуй узгодити слово «оздоровити» з тими словами, які я називатиму (я — оздоровив, ти — оздоровив, він — оздоровив, ми — оздоровили, ви — оздоровили, вони — оздоровили)».

II варіант. Борсучок Пізнайко записався у футбольну секцію, де крім нього були ще й хом'ячок Ласунчик, заєць Біляк, вовчик Вовченко і навіть верблюденя Весельчак. Тренував звірят зайчик Стрибун — брат уже знайомого нам Біляка.

Стрибун пояснив звірятам, що перш ніж розпочати гру у футбол, треба довго тренуватися — бігати, стрибати, а також кидати та ловити м'яча. Ці вправи й відпрацьовували наші друзі. Слід сказати, що виконували вони їх добросовісно.

— Проте хто тут хитрує? Хто біжить повільніше за всіх, пропускає стрибки, не завжди правильно кидає й ловить м'яч? Та це ж наш старий знайомий — верблюденя Весельчак.

Поки тренер — зайчик Стрибун — картає його, послухай, будь ласка, речення та знайди різницю між сло-

вами «хитрити», «схитрити». Верблюду Весельчакові завжди подобалося хитрити. Ось і зараз, під час тренування він вирішив схитрити (слово «хитрити» «тут позначає, що Весельчакові це подобалося робити завжди, а «схитрити» — що він хотів це зробити саме зараз).

На індивідуальних іграх-заняттях закріплювали набуті навички граматичної правильності мовлення в спеціально розроблених ігрових мовленнєвих вправах. Серед них: «Підбери відтінки слів», «Високий, вищий, найвищий», «Хто що робить?», «Дерева які?», «Море яке?», «Я ходжу, а вони (він, ти...)», «Що куди покласти», «Один і багато», «Добери слова», «Сьогодні, учора, завтра», «Було, буде», «Заміни іншим словом» і т. ін. У ході виконання вправ дітей стимулювали до самооцінки й самоконтролю власного мовлення.

Ігрова вправа «Я, ти, він, вони»

Мета: коригування вживання дітьми дієслівних форм із чергуванням приголосних в основі; стимулювання та самокоригування зазначених вище форм слів

Матеріал: червоні й сині квадратики.

Хід гри. Вихователь пропонує дітям пограти в слова: «Галинко, пограймо з тобою в слова. Я буду називати якусь дію — те, що роблю я, а ти повинна сказати, що робиш ти, вони, ми і т. ін. Під час відповіді уважно дивись на мене, якщо піднесу червоний квадратик — ти все правильно відповіла, якщо синій — неправильно. Гра починається:

— Я ходжу, а ти (ходиш), а він (ходить), а ми (ходимо), а вони (ходять).

— Ти їдиш, а як сказати про себе? (Я їджу.) Про Олю? (Оля їдить.) Про нас? (Ми їдимо.) Про них? (Вони їдять.) і т. ін.

Якщо дитина припустилася помилки, вихователь підносить синій квадратик, пропонує дитині подумати й сказати правильно. Якщо дитина самостійно не ви-

правляє помилку, вихователь дає зразок правильної форми дієслова, дитина повторює.

Зауважимо, що індивідуальні заняття проводилися з дитиною щодня, аж доки правильна граматична форма не закріпилася у мовленні дитини. Тривалість індивідуальних занять з використанням ігрових вправ не перевищувала 5—7 хвилин.

Для коригування лексичної правильності мовлення, зокрема, розуміння дітьми семантики слів (багатозначних, однозначних, переносного значення слів, фразеологічних зворотів) та нормативності вживання слів було розроблено такі дидактичні ігри: «Що означає це слово?», «Що ховається за словом?», «Що для чого потрібне?», «Куди що покласти?», «Хто краще пояснить?», «Заміни слово», «Скажи навпаки», «Допоможемо Пізнайкові», «Виправ Оленку», «Чи знаєш ти?», «Схожий — не схожий», «Літає — не літає», «Додай слова», «Скажи інакше», «Не помились», «Що буває вузьке (глибоке, широке, високе, сухе, мокре, низьке і т. ін.)?», «Скільки?» і т. ін.

Коригування лексичної правильності мовлення здійснювалось на індивідуально-групових та індивідуальних іграх-заняттях. На кожному занятті дітей стимулювали до оцінно-контрольної діяльності. Проілюструємо прикладами.

Дидактична гра «У Країні Слів»

Групове заняття

Мета: уточнення й коригування розуміння дітьми семантики однозначних слів; стимулювання оцінно-контрольних дій.

Матеріал: велика квітка з пелюстками, намальована на дошці, аркуші паперу й олівці в дітей.

Хід гри. Вихователь: «Діти, ми з вами добре розуміємо один одного, ви спілкуєтесь один з одним, з батьками і теж добре розумієте один одного. Поміркуйте, що ж нам допомагає розумінню?»

Так, звісно, слова. Подивіться навкруги, скільки різних предметів і речей у нас у нашій групі, і всі вони мають свою назву, своє ім'я. Назвіть їх.» (Діти називають).

З допомогою слів можна дізнатися все-все про предмет. Що можна розповісти про такі слова: м'ячик і кулька; стільчик і ослінчик; сукня і спідниця; синиця і полунія; булочка і ватрушка; диван і тахта; стілець і крісло і т. ін. Діти пояснюють значення слів, виправляють і уточнюють один одного.

— Ось скільки слів ми знаємо. Так, є ціла Країна Слів. Слова бувають різні: веселі, красиві, сумні, добрі, великі, маленькі, смачні, солодкі, гіркі, солоні і т. ін. Ми з вами зараз пограємо в гру «Хто пригадає більше слів?».

Пропонує дітям пригадати веселі слова (сміх, радість, весілля, гра, сміятися, радіти і т. ін.), маленькі (на, так, ось, ау, гей і т. ін.) і т. ін. Звертає увагу дітей на макет квітки. Розглядають її. Середина квітки — червона. Пропонує дітям до кожної пелюсточки назвати квіти червоного кольору (троянда, мак, рута, тюльпан, айстра, піон і т. ін.).

Вихователь пропонує намалювати на аркушах паперу декілька квіток, а на їх пелюстках різні предмети: «Серединка першої нехай буде жовтого кольору. На її пелюстках слід намалювати або написати слова-назви предметів жовтого кольору. Пригадаймо ці слова — кульбаба, сонечко, курча, лимон, яблуко, листок. Жовтими можуть бути гудзики, очі в кога, можливо, ви пригадаете й інші предмети. Всередині другої ромашки намалюйте куклик з медом. Це означає, що на пелюстках треба намалювати або написати солодкі слова. Хто назве їх більше? А до третьої квітки треба вписати тільки ті слова, що позначають великі за розміром предмети або істоти. А ось четверта — для назв легких предметів. Усі слова дуже важливі. Як би ви, наприклад, у крамниці пояснили продавцеві, яку саме машину або ляльку хочете

мати — велику чи малу, червону чи синю, пластмасову чи металеву, коли б не було потрібних слів? Отже, слова — наші друзі, їх треба любити, намагатись кожне слово вживати за призначенням, точно, тоді вас усі будуть розуміти і ваше мовлення буде правильним і красивим.

Дидактична гра «Що означає слово» (фрагмент)

Групове заняття

Мета: пояснити дітям значення слів «портрет», «картина», «картинка», «фотографія».

Матеріал: портрети людей, тварин, фотографії, картини, картинки.

Хід гри. Діти розглядають наочний матеріал, називають. Вихователь і діти виправляють і уточнюють відповіді.

Вихователь: «Ви чули слово «портрет»? Де? Пригадайте, хто його говорив? Що таке портрет?»

Діти: «Це людина; голова; хтось малює людину; коли намальоване обличчя».

Вихователь: «Отже, портрет — це зображення тільки обличчя, голови (інтонаційно підкреслює останнє слово). Вислухавши уточнення, що на портреті може бути зображення людини в повний зріст, у різних позах, у рухах, педагог уточнює: ви стверджуєте, що на портреті зображують лише людину. Діти пригадують портрети, на яких є зображення тварин, птахів. Потім уточнюють, що портрети не лише малюють, існують і фотопортрети.

Вихователь допомагає дітям самостійно сформулювати значення поняття портрет — це так картина чи фотографія, на якій основним є зображення будь-кого і підводить дітей до висновку, що портрет, якщо уважно його роздивитися, розповідає багато чого про тих, хто зображений. Педагог допомагає їм виділити найсуттєвіші ознаки героя портрету, виокремити засоби передачі художником найбільш яскравих, значущих рис. Надалі пояснюють слова «картина і картинка». На закріплення проводить-ся гра «Знайди потрібне» (за методикою П. Гавриш).

Дидактична гра «Мандрівник»

Індивідуальне заняття

Мета: уточнення й коригування розуміння дітьми багатозначних слів.

Хід гри. Вихователь пропонує дитині помандрувати груповою кімнатою і знайти все, що можна назвати словами «ручка» й «ніжка».

Вихователь пропонує дітям виділити функціональні особливості кожної ручки, ніжки, скласти з цими словами словосполучення, речення: шкільна ручка, ручка кошика, ручка в ляльки, міцна рука, дверна ручка, тримати чайник за ручку, тепла мамина рука; ніжка в ляльки, ніжка в дитини, ніжка стола, ніжка стільця, ніжка гриба, ніжка лошати і т. ін.

Дидактична гра «Про що я розповіла?»

Індивідуальне заняття

Мета: коригування та вправлення дітей у розрізненні й уживанні багатозначних слів; формування оціно-контрольних дій.

Хід гри. «Послухай речення, які я промовлю: Летить літак. Летить птах. Летить листя з дерева. Про одне й те саме я сказала? Яке спільне слово є в усіх цих реченнях? (Летить). А як можна сказати по-іншому? Літак...? Листя...? Птах...?»

— Пливе людина. Пливе риба. Пливе човен. Пливають хмари і т. ін.

Дидактична гра «Чий хвіст?»

Індивідуально-групове заняття

Мета: уточнення й коригування значення слова «хвіст»; стимулювання оціно-контрольних дій.

Матеріал: малюнки.

Хід гри. Вихователь на дошці розміщує малюнки підказки, пропонує відгадати загадки: «Хвіст гачком, ніс п'ятачком», «Хвіст як ниточка, а сама як хвірточка.

а очі як намистинки», «Кінь сталевий, хвіст льняний». Запитує, що ще можна називати словом хвіст (зачіску дівчинки, листячко моркви, кінець черги, останні вагони потягу). Діти малюють різні значення слова «хвіст». До кожного малюнка добирають словосполучення, складають речення.

Аналогічно проводилася робота з ознайомлення дітей з переносним значенням слова й розуміння ними значення фразеологічних зворотів.

Фразеологічні звороти, складні для сприйняття й усвідомлення дітьми, вводилися до спеціальних невеличких пояснювальних текстів, в яких значення виразу стає більш влучним, точним. Наприклад, щоб зрозуміліше пояснити фразеологізм «гав ловити», вихователь розповідала дітям коротеньку історію. «У дитячому садку діти вирізали чудових метеликів для паперових квітів. Вихователь пояснювала, як треба скласти папір, як повертати ножиці. Петрик сидів, слухав не уважно, все у вікно дивився, гав ловив, нічого сінько не бачив з того, про що говорила Марія Іванівна. От у дітей метелики й вийшли такі гарні, легкі, наче квіточки, а в Петрика — не метелик, а гава якась» (За Н. Гавриш). Після розповіді педагог уточнює в дітей, що означає «ловити гав», про що так говорять. Узагальнює відповіді: «Так говорять про неуважних, хто не чує головного, а відволікається на різні дрібниці».

На другому — репродуктивно-коригувальному — етапі закріплювали навички нормативного мовлення щодо звукової культури мовлення, його граматичної й лексичної правильності, стимулювали дітей до взаємооцінки й самооцінки, взаємоконтролю й самоконтролю мовлення в спеціально розроблених іграх коригувальної спрямованості («Помилка», «Хто помітив?», «Скажи інакше», «Знайди нісенітницю» і т. ін.).

На цьому етапі особливу увагу було спрямовано на коригування зв'язного мовлення дітей: учили дітей

складати розповіді за кожною структурною частиною (спершу скласти початок, потім середину й кінцівку), складати до однієї назви різні варіанти початку, різні кінцівки або ж тільки іншу середину, замінити героїв і т. ін. Вчили дітей складати розповіді за темою і планом вихователя, за планом, складеним дітьми, за зразком педагога й самостійно. Провідними прийомами навчання були такі: зіставлення і порівняння складеної розповіді дитиною із запропонованим планом, указівкою, вимогами. Дітей залучали до коригування зв'язного мовлення, стимулювали оцінно-контрольні дії. В експериментальних заняттях було використано методики К. Струніної [69], Е. Короткової [101; 35]. Проілюструємо прикладами експериментальних занять.

Творча розповідь з теми

«Тарасик із друзями пішли до лісу за грибами»

Групове заняття

Мета: учити дітей складати розповіді на тему, запроповану вихователем; виокремлювати початок і кінцівку розповіді; стимулювати оцінно-контрольні дії.

Хід заняття. Вихователь пояснює дітям, що кожне оповідання, кожна розповідь має свій початок і кінцівку. Пропонує дітям пригадати, якими словами починається знайомі дітям оповідання, казки; пригадати кінцівки знайомих оповідань і казок.

— Сьогодні, діти, ви будете складати розповіді на тему «Тарасик з друзями пішли до лісу за грибами». Хто з вас ходив до лісу за грибами? З ким ви ходили за грибами? Так, добре, а сьогодні ви розкажете про Тарасика та його друзів. Поміркуймо, як би кожний із вас почав свою розповідь, у всіх може бути різний початок. Послухайте, який початок склала я. «Завтра ми вирішили йти в ліс за грибами, — сказали хлопці Тарасику. — Ти підеш з нами? — Піду! — швидко відповів Тарасик. І вже з вечора почав збиратися до лісу...». Тепер ви складіть свій початок.

Початки розповідей дітей: Максим С.: «Тарасик прокинувся рано-вранці, сонечко вже піднялося, було тепло. Бабуся сказала: «Сходив би ти, Тарасику, за грибами до лісу, я на вечерю насмажу грибів. Тарасик швидко зібрався, узяв кошик і пішов до Миколки і Василька, щоб з ними піти».

Зіна С.: «Була тепла осінь. Бабуся сказала, що в лісі багато грибів. Тарасику дуже хотілося до лісу, але ж сам боявся піти. Він запросив свого друга, і вони взяли кошики і пішли до лісу».

Олег П.: «Одного літнього дня хлопці зібралися до лісу за грибами, вони запросили і Тарасика. Тарасик зрадів, узяв кошик, і вони пішли...»

Діти відзначають, який початок їм більше сподобався і яким з них вони почнуть розповідь.

— А тепер, діти, придумайте кінцівку розповіді. Кінцівка невелика, 2-3 речення. Послухайте мою кінцівку: «Діти набрали повні кошики грибів і, веселі, щасливі, трохи втомлені, повернулися додому.»

Кінцівки дітей:

Максим С.: «Тарасик набрав повний кошик білих грибів, приніс додому, і бабуся їх насмажила на вечерю. Всі сказали Тарасику: «Спасибі тобі, Тарасику!»

Зіна С.: «На жаль, у лісі грибів не було. Тарасик набирав ягід, нарвав лісових квітів і подарував їх своїй сестричці.»

Олег П.: «Грибів у лісі було мало, хлопці знайшли опеньки, а Тарасик два білих великих гриба. Але хлопці повернулись веселі і задоволені, їм весело було в лісі».

Наприкінці заняття діти складали розповідь з усіма структурними частинами.

На наступних заняттях дітей учили складати розповіді за планом у певній послідовності: пропонували готовий план, за яким вони складали розповідь, після чого проаналізували її (чи відповідає складена розповідь плану). Поступово діти переходили до самостійного пла-

нування подальшої діяльності та оцінки її результатів відповідно до складеного плану.

Під час навчання відпрацьовували такі дії: цілісне сприймання змісту картини (оповідання); виокремлення головного за допомогою запитань вихователя; складання розповіді дітьми за картинкою або коротким переказом тексту; розподіл картини (тексту) на смислові, логічно закінчені частини (на основі аналізу за допомогою запитань дорослого); придумування назв до кожної частини (складання плану розповіді); складання розповіді за планом; оцінка відповідності розповіді складеному плану.

На початковому етапі для дітей зразком виконання був план, підготовлений вихователем, і розгорнута, аргументована оцінка розповіді, заданий спосіб дії. Педагог повідомляла дітям вимоги (спосіб дії) до роботи: виділити в картині (розповіді) частини, які містять закінчену дію; до кожної частини придумати назву; пов'язати окремі частини між собою за змістом; розповідь поділити не менше, як на чотири частини; скласти розповідь за планом; дати розгорнуту оцінку розповіді (чи відповідає розповідь складеному плану). План повторювався дітьми вголос двічі — перед складанням розповіді й перед її оцінкою.

Під час колективного виконання завдання на занятті вихователь створювала можливість для формування в дітей взаємоконтролю і самооцінки. Під час складання плану розповіді, а потім і власне розповіді, дитину спонукали до самоконтролю.

Після виконання завдання дітей стимулювали до самооцінки і взаємооцінки, пропонували ще раз пригадати свій план і оцінити, чи відповідає йому розповідь. Після цього інші діти оцінювали, наскільки розповідь відповідає плану, тобто здійснювали взаємооцінку.

Зауважимо, що коригування й оцінювання результатів зв'язного мовлення своїх однолітків вимагало від дітей оволодіння певними знаннями, оцінними еталонами. Серед них:

— Відповідність складеної розповіді плану. Оцінні еталони: розповідь послідовна, зв'язна, логічна, відповідає плану, відсутні пропуски слів.

— Помилки в словах. Оцінні еталони: правильна вимова звуків; відсутня перестановка звуків, складів, правильний наголос, правильне закінчення в слові, все правильно.

— Помилки в реченні. Оцінні еталони: правильний порядок слів.

Під час навчання в дітей формувались дії і самоконтролю, і самооцінки: а) складання плану розповіді на задану тему; б) відповідність змісту розповіді, що складається, плану. Якщо оповідач відступав від плану, його спиняли і пропонували пригадати план, а потім розповідати далі; в) виправлення помилок у власній розповіді (створювалася ситуація «коригування» і «виправлення»). Дитина отримувала настанови вихователя: «Якщо тобі щось не сподобалося в розповіді, ти можеш подумати й усе виправити, а потім ще раз розповісти». Якщо дитина не помічала своїх помилок, їй надавали можливість повторно прослухати свою розповідь, магнітофонний запис і виправити помилки; г) підсумкова самооцінка, уміння адекватно й аргументовано оцінити свою розповідь [37:264].

На всіх експериментальних заняттях вихователь звертався до дітей з указівкою: «Уважно слідкуйте за відповіддю товариша, запам'ятовуйте, як він розповідав, яких припустився помилок, після закінчення розповіді ви її оцінюватимете» (за умови взаємооцінки); «Намагайся розповідати правильно, слідкуй, щоб не було помилок у словах, свою розповідь оцінюватимеш сама (за умови самооцінки)».

Спогади про зиму Групове заняття

Мета: учити дітей переказувати казку за частинами; збагачувати словник дітей зачинами і кінцівками до казок, прислів'ями, образними виразами; закріпити знання дітей про структуру зв'язного тексту (казку).

Хід заняття. Вихователь: «Діти, сідайте зручно та слухайте уважно. Загадаю вам загадку, а ви спробуйте відгадати:

Стало біло навкруги,
Я розтрушую сніги,
Наганяю холоди,
Води сковую в льоди.
В дружбі з дітьми усіма.
Здогадались? Хто це?

Діти: «Зима».

Вихователь: «Вона вже закінчується, але давайте пригадаємо, яка вона? Сьогодні до нас завітала ялинка, не проста, а чарівна. Ось сніжинку я знімаю, вам завдання прочитаю. Роздивіться ці картинки. Складіть красиві речення про зиму».

Діти: «Прийшла зима біловолоса. Сніг блищить, наче срібло і т. ін.».

Вихователь: «Ще сніжинку я знімаю, вам завдання прочитаю. Так яка ж вона — зима?»

Діти: «Чарівна, снігова, морозна...»

Вихователь: «А як вітер виє, завірюха. Уважно послухайте пісню завірюхи (магнітофонний запис).

Тепер ми проспівали пісню завірюхи. Спочатку тихо, тоді голосніше, голосно, тихо (промовляють звук у-у-у-у).

Вихователь: «Заспокоїлась завірюха, багато снігу намела. Утворіть нові слова від слова «сніг».

Діти: «Сніжинка, снігопад...»

Вихователь: «Знов сніжинку я знімаю, вам завдання прочитаю. Скільки синів-місяців має зима?»

Діти: «Три місяці».

Вихователь: «Який перший син-місяць?»

Діти: «Грудень».

Вихователь: «Який другий?»

Діти: «Січень».

Вихователь: «А зараз який місяць зими?»

Діти: «Лютий».

Вихователь: «Хто пригадає, чому зимові місяці так називаються?»

Вірш «Місяці зими».

Вихователь: «Знов сніжинку я знімаю, вам завдання прочитаю. Діти, треба промовити тільки те, що буває взимку».

Цвітуть квіти — Падає сніг. (Діти повторюють: «Падає сніг»).

Падає жовте листя. — У повітрі літають сніжинки.

Поля і ліси вкриті снігом. — У лісі ростуть гриби і ягоди.

Хлопчики спускаються з гірки на санчатах. — Дівчата збирають квіти.

Діти повісили годівниці. — Птахи в'ють гнізда.

Пече сонце. — Пече мороз.

Вихователь: «От і добре. Багато про зиму знаєте. А в мене є скринька, але вона порожня. Заповніть її прислів'ями і приказками про зиму. Діти називають прислів'я і приказки».

Вихователь: «Ой, яка повна скринька. Такі гарні прислів'я і приказки ви розповіли про зиму. Подаруймо її малюкам. Хай і вони про зиму багато дізнаються».

Вихователь: «Сьогодні до нас обіцяли прийти гості й пограти з вами. Вони, напевне, уже прийшли, але сховались у скрині. Скрині не відкриваються (біля кожної скрині картинка). Ось сніжинку я знімаю і завдання прочитаю».

1. Виділити перший звук. Назвати слова, які б починалися з цього звука. (Діти виділяють звук, називають слова. Скриня відкривається. У скрині сніговик).

2. Виділити перший звук, розказати скоромовку з цим звуком. (Діти називають, відкривається друга скриня, з'являється другий сніговик. Хороводна гра зі сніговичками).

Вихователь: «Запрошуємо сніговиків на гостини».

Вихователь: «Які зимові казки ви знаєте?»

(Діти називають).

Вихователь: «З яких частин складається казка?»

Діти: «Зачин, середина, кінцівка».

Вихователь: «Які зачини ви знаєте?» (Діти називають). А якими словами закінчується казка? (Діти називають).

Вихователь: «А тепер ми розкажемо казку про те, що могло статися з нашими сніговичками. Будемо складати казку на тему: «Двірник і малюк».

Я знаю такий зачин: усяке на світі буває, про всяке казка розповідає.

Одного разу в морозний ясний день діти виліпили зі снігу двох сніговиків. (Діти називають свої зачини).

(Діти за частинами розповідають казку, придумують назву до кожної частини).

Вихователь пропонує дітям пригадати кінцівки до казки: «Ось і казочці кінець, а хто слухав молодець». «Вам казочка, а мені бубликів в'язочка» і т. ін.

Осіній репортаж

Групове заняття

Мета: розвивати зв'язне мовлення; збагачувати словник дітей словами з переносним значенням; формувати темп мовлення, силу голосу, виразність мовлення.

Матеріал: мікрофон, листочки-позначки для кожної дитини, два кошики, гра «Четвертий зайвий», листочки з малюнками для складання розповідей, вірші та прислів'я про осінь.

Хід заняття. Вихователь: «Діти, як багато гостей до нас завітало. Привітайтеся. (Доброго дня, доброго здоров'я, заходьте, будь ласка, дуже раді Вас бачити тощо). Діти, ви любите дивитись телепередачі? А хочете самі створити передачу про осінь? Придумайте для неї назву. («Осінь», «Люба осінь», «Настала осінь», «Осіній

калейдоскоп», «Осіній репортаж»). Вибираємо назву: «Осіній репортаж». Сьогодні ви репортери, і вам потрібно взяти інтерв'ю один в одного. Про що ви хочете запитати?»

Діти: «Які осінні місяці ви знаєте? Який зараз осінній місяць? Чому жовтень так називається? Чому листопад так називається? Розкажіть вірші про осінь. Яка осінь за погодою? (Під час цієї роботи вихователь націлює дитину на ввічливі звертання один до одного: «Ввічливо запитаймо, запитай ввічливо». Допомагає правильно сформулювати запитання).

Вихователь пропонує дітям пригадати прислів'я і приказки про осінь.

Діти: «Жовтень прохолодний, але ситий», «Як листя жовтіє, то поле сумніє», «Листопад — ворота зими», «Восени і горобець багатий» і т. ін.

Вихователь: «Мої любі репортери, скажіть, як співає осінь?»

Діти: «Осінь співає краплинками дощу, вітром, листочками, пташиним співом».

Вихователь: «Пригадайте пісню осінніх листочків (ш-ш-ш). Заспіваємо її тихо, голосно. Які скоромовки з цією пісенькою ви знаєте?»

Діти: «Шишки на сосні, шашки на столі», «У горішнику горішина горішками обвішана» і т. ін.». (Промовляння скоромовок: повільно, швидко, тихо, голосно).

Вихователь: «А зараз ми будемо «фотографувати» для нашого репортажу, покажемо рухами все, що можна побачити восени».

Фізхвилинка:

«Тихо листячко кружляє, і собі ми уявляємо, як пташки летять у вирій.

Тихо листячко кружляє, і собі ми уявляємо: квіти, айстри розцвітають.

Тихо листячко кружляє, і собі ми уявляємо: вітерець-пустун летить.

Тихо листячко кружляє, і собі ми уявляємо, як сонячні промінчики скачуть, мов зайчики.

Тихо листячко кружляє, і собі ми уявляємо: листячко осіннє з гілочки злітає тихо та кружляє і на землю лягає». (Діти стоять у колі).

Вихователь: «Гарні вийшли знімки. А зараз вам, репортери, нове завдання: які осінні слова ми можемо використати в нашому репортажі: спочатку назвіть усі теплі слова».

Діти: «Сонечко, квіти, калина, овочі, фрукти, блискітне небо, жовті листочки, вересень тощо».

Вихователь: «А тепер — холодні слова».

Діти: «Дощ, вітер, калюжі, листопад, холод, голі дерева, сіре небо, хмари тощо».

Вихователь: «Що вміє робити осінь?»

Діти: «Крапати дощем, літати хмарами, опадати листочками, збирати урожай, світити сонечком, квітнути квітами, віяти вітром, співати пташками тощо».

Вихователь: «Ми зібрали багато осінніх слів. А в цих кошиках осінні дарунки. Кожен з вас може взяти собі той дарунок, який йому подобається, але з того кошика, який має таку саму позначку, як ваша. Сідайте за столики. Дивіться, які незвичайні ці подарунки, на них є малюнки. Роздивіться їх уважно та заховайте зайвий».

Чому ти заховав цей малюнок? Що ти заховав? А тепер перевірте один одного, чи немає помилок. (Діти перевіряють і виправляють помилки).

Вихователь: «Будемо закінчувати наш репортаж, складемо цікаву розповідь про осінь. Допоможе нам при цьому осіннє листячко. Візьміть собі листочок такого ж кольору, як ваш. Що ви бачите на них? Ці малюнки і допоможуть нам. Знайдіть на килимкові свій листочок та станьте за ним. Уважно роздивіться, репортери готові? Починаємо».

(Діти складають розповідь, використовуючи слова з переносним значенням).

Вихователь: «Щедра і багата пора осінь, вона дарує нам сонечко і дощик, овочі і фрукти, гриби та ягоди. Ми любимо осінь. Ось і скінчився наш «осінній репортаж». Наступний буде вже про зиму».

Проілюструємо прикладом протоколу експериментального заняття.

Складання розповіді за картиною «Зимові розваги»

Індивідуально-групове заняття

Мета: учити дітей складати план розповіді, поділяючи картину на частини, розповідати за планом, оцінювати розповіді однолітків і свою власну.

Матеріал: картина «Зимові розваги», магнітофон.

Хід заняття. Діти розглядають картину. Вихователь пропонує розділити картину на частини, придумати назву до кожної частини, а вже потім розповідати. Вихователь дає вказівку дитині: «Подумай, про що б ти хотів розповісти спочатку, покажи це на картині. Як би ти назвав цю частину картини?»

Роман П.: «Я про зиму розповів. Я назву «Зима». Потім про те, як діти катаються з гірки. Можна назвати «На гірці». (Мовчить).

Вихователь пропонує уважно подивитись ще на картину: «Що ти ще бачиш на картині?»

«Діти на ковзанці». — «Як можна назвати цю частину?» — «На ковзанці» — і ще «На лижах». — «Тепер повтори назви всіх частин, це і буде твій план». Дитина повторює: «Зима». «На гірці», «На ковзанці», «На лижах». Вихователь пропонує скласти розповідь, повідомляє, що його розповідь буде записана на магнітофон.

Розповідь Романа П.: «Настала зима, випало багато снігу білого. Діти всі вибігли гулять, взяли сані, лижі, ковзани. Ось тут діти, хлопчики катаються з гірки. Один упав, але не плаче, йому весело. Інші діти на ковзанці катаються, але ці на лижах. Все». — «А як би ти закінчив розповідь, подумай, чим її можна завершити?» (Мовчить). «Дітям було весело».

Вихователь пропонує іншим дітям оцінити розповідь Романа червоними чи синіми квадратиками. Одна дитина показала червоний квадратик, а двоє інших — синій.

Оцінки розповіді: Оксана М. (піднесла червоний квадрат): «Мені сподобалась розповідь Романа, він красиво про зиму розповів і про всіх дітей, яких зображено на картині, нічого не пропустив». Миколка В. (підняв синій квадратик): «Ромчик мало розповів про дітей, які на ковзанах і на лижах катаються, і кінець поганий. Можна я розповім?» Заняття продовжується.

Складання творчої розповіді з теми «Як Оксана загубила і знайшла рукавичку»

Індивідуально-групове заняття

Мета: учити дітей складати творчі розповіді за початком розповіді вихователя і наступним планом, дотримуватись логічності й послідовності викладу; формувати оцінно-контрольні дії.

Хід заняття. Вихователь повідомляє тему і починає розповідь: «Бабуся зв'язала Оксанці рукавички. Рукавички вийшли теплі, красиві — червоні з білою смужкою. Дівчинка подякувала бабусі: «Дякую тобі, бабусю», — сказала Оксана. — Потім дівчинка одяглась, надягла пальто, шапку, нові рукавички і пішла на вулицю гуляти.» А що було з Оксанкою далі, розкажіть ви самі.

Послухайте, про що потрібно розповідати (пропонує план): «Що Оксанка робила на вулиці? Як трапилось, що дівчинка загубила рукавичку? Як вона її шукала? Хто допоміг знайти Оксані рукавичку?»

Діти складають розповіді й оцінюють червоними й синіми квадратиками послідовність і логічність викладу, відповідність розповіді плану. Вихователь кожного разу звертає увагу дітей на наявність повторів, пауз.

Третій — оцінно-контрольний етап передбачав занурення дітей в оцінно-контрольну і мовленнєво-коригувальну ігрову діяльність, тобто відбувалася максималь-

на активізація сформованих ОКД в ігровій мовленнєвій діяльності. З цією метою нами було розроблено систему дидактичних ігор, які стимулювали дітей до оцінно-контрольної діяльності, тобто виправлення помилок у мовленні нейтрального персонажу (лялька, Незнайко, Дерев'яноко, Пізнайко і т. ін.), однолітків і свого власного. Діти виступали в ролі вчителя, вихователя, логопеда, чарівника, які повинні були виправити всі мовленнєві помилки в мовленнєвих висловлюваннях як з допомогою фішок, так і на слух.

Було розроблено такі дидактичні ігри: «Лист від Чебурашки з помилками», «Вчимо Незнайку розмовляти», «Пізнайко готується до школи», «Хто перший знайде помилку?», «Допоможемо Дерев'янку», «Так чи не так?», «Хто з них правий?», «У кабінеті логопеда», «На уроці в школі», «Скажи правильно», «Розмитий лист» і т. ін.

Окрім дидактичних ігор використовували розроблену нами систему ігрових дидактичних вправ, а саме:

— на вживання невідмінюваних іменників («Де ми були?», «На гостинах у ляльки», «Зимовий одяг», «Піаніно», «Радіо», «Знайди помилку», «Скажи правильно» і т. ін.);

— на закріплення правильного вживання відмінкових форм іменників множини й однини («Закінчи речення», «У кого хто?», «Яке моє слово?», «Упізнай слово», «Де сховане?», «Що тут не так?», «Куди покласти?» і т. ін.);

— вживання дієслівних форм («Що роблять діти?», «Що було, буде, є?», «А ти як думаєш?», «Добери потрібне слово», «Як потрібно сказати?» і т. ін.);

— вживання інших частин мови («Він, вона, воно», «Скажи, який?», «Чий?», «Який?», «Як сказати?», «Перестав слова», «Хто перший почує?», «Скажи інакше» і т. ін.).

На третьому етапі використовували тексти мовленнєвих задач коригувального й оцінного характеру з метою

з'ясування перенесення набутих навичок оцінно-контрольних дій в ігровій діяльності в навчально-мовленнєву.

Коригувальні мовленнєві задачі стимулювали дитину до пошуку й виправлення допущеної мовленнєвої помилки. У кожному тексті задачі навмисно допускалася помилка, яку потрібно було знайти й виправити (фонетичні, граматичні, лексичні, у зв'язному мовленні).

На кожному грі-занятті (груповому, індивідуально-груповому, індивідуальному) дітей стимулювали до коригування мовлення, до дій оцінки і контролю. З цією метою були використані такі прийоми роботи.

— Указівка вихователя на передбачену оцінно-контрольну діяльність. Наприклад: «Діти, уважно слухайте відповіді (розповіді) товаришів, слідкуйте за правильною вимовою слів, правильною побудовою речення. Ви будете оцінювати розповіді», «Слідкуйте, щоб у розповіді були використані всі слова», «Уважно слідкуйте, щоб розповідь відповідала запропонованому планові».

— Запитання вихователя типу «Що можна сказати про розповідь Олі?», «Чим сподобалась вам розповідь Іри?», «Хто почув помилку в реченні Володі?», «Які зайві слова використав у своєму реченні Олег?», «Як потрібно правильно побудувати речення?», «Як потрібно правильно сказати це слово?», «Як ти думаєш, чи правильно ти побудував речення (розповідь)?».

— Порівняння зразка розповіді вихователя і розповідей дітей. «Діти, пригадайте, з чого почала я розповідати і як розпочав Вітя?», «Чим я завершила розповідь?», «Про що в кінці говорила Оля?», «Пригадайте, як я сказала це речення, і яке речення вийшло в Наді?», «Повтори це слово (речення) так, як я».

— Порівняння розповідей і відповідей дітей. Наприклад: «Чия розповідь вам сподобалася більше і чому?», «Хто з дітей правильно відповів?», «Вибери правильну відповідь» і т. ін.

— Залучення дітей до оцінки відповідей і розповідей за допомогою фішок-оцінок: червоний кружечок — усе правильно, синій — є помилки, огріхи.

— Складання розповіді за опорними словами й оцінка дітьми композиції розповіді (чи всі слова були використані в розповіді і в якому порядку).

— Складання розповіді за планом і оцінка дітьми відповідності розповіді плану.

— Поступове включення в структуру заняття з навчання рідного мовлення дидактичних ігор, вправ і мовленнєвих задач, що стимулюють дітей до оцінки й контролю мовленнєвих відповідей дітей [37: 297]. Проілюструємо прикладами.

Дидактична гра «Завтра до школи»

Індивідуально-групове заняття

Мета: закріпити навички нормативного мовлення (звукова культура, лексична правильність, зв'язне мовлення); стимулювати коригування мовлення (взаємозцінка і взаємоконтроль); оцінно-контрольні дії.

Матеріал: червоні і сині картки, кабінет учителя, кабінет логопеда.

Ігрові ролі: учитель, логопед, діти — майбутні учні.

Правила гри: 1) «вчитель» пропонує майбутньому учню розповісти вірш, відповісти на запитання за картиною, придумати творчу розповідь, скласти розповідь за планом; 2) майбутній учень повинен намагатися виконати завдання «вчителя», слідкувати за правильністю мовлення, розповідати послідовно, голосно, виразно; 3) «вчитель» повинен дати розгорнуту аргументовану оцінку відповіді кожної дитини і дати їй відповідну картку.

Хід гри. Вихователь: «Діти, ви всі восени підете до школи. Всі ви повинні вміти красиво і правильно розмовляти. Сьогодні ми пограємо з вами у гру «Завтра до школи». У нас є кабінет учителя і кабінет логопеда. (Обирають учителя й логопеда). Ви всі — майбутні учні.

Вчитель буде давати завдання, перевіряти ваше мовлення, оцінювати і давати відповідну картку: червону, якщо мовлення у вас правильне й вас записали до школи; синю, якщо в мовленні є помилки, тоді вам потрібно звернутися до логопеда, щоб він виправив ваше мовлення. «Учитель» називає помилки, дитина йде до логопеда, який перевіряє й виправляє мовлення. Після цього дитина знову повертається до вчителя. Завдання дітям дає вихователь.

Дидактична гра «Пізнайко йде до школи»

Індивідуально-групове заняття

Мета: стимулювати дітей до оцінно-контрольної діяльності, закріпити навички коригування лексичних і граматичних помилок у мовленні інших та виправляти їх.

Матеріал: лялька Пізнайко, предметні й сюжетні картини.

Хід заняття: Вихователь: «Діти, сьогодні на гостини до нас прийшов Пізнайко, наш давній друг. (Діти вітаються). У Пізнайка досить знаменна подія — він вступає до школи, йде в перший клас. Пізнайко просить перевірити, чи готовий він до школи, чи правильно він розмовляє, адже його ніхто ніколи не перевіряв».

— Діти, допоможемо Пізнайку? Ви вже добре навчилися розмовляти, відразу помічаєте неправильні слова.

— Я приготувала в подарунок Пізнайку ранець і всі необхідні для школи речі. Подивись, тобі подобається? (Діти називають речі, відгадують загадки.)

— Діти, ми з вами допоможемо хлопчикові донести ранець до школи? Я звертатимуся до нього із запитаннями, а ви уважно слухайте відповіді. Якщо почуєте неправильне слово або іншу помилку в мовленні, відразу піднімайте «сигнал безпеки» — синій квадратик.

— Пізнайку, що робить учень із цими речами, коли йому потрібно йти до школи?

Пізнайко: «Кидає в сумку».

Вихователь: «Подивись, Пізнайку, всі діти підняли «сигнал безпеки». Ти щось не так, як потрібно, сказав». (Звертається до дітей з проханням допомогти йому). Діти дають зразок правильної відповіді. Учень усі шкільні речі кладе в ранець. (Пізнайко повторює).

Вихователь пропонує комусь із дітей покласти в ранець шкільні речі (ручку, олівець, гумку) і запитує у Пізнайка, що поклала дитина в ранець.

Пізнайко: «Це я знаю, ручку, карандаш і стирачку». (Діти знову піднімають кружечки і виправляють ляльку).

Вихователь: «Пізнайку, чого ще не вистачає в ранці з-поміж речей, які лежать на столі?»

Пізнайко: «Немає книжків, зошитов, лінійок. (Діти виправляють). (Гра продовжується)».

Дидактична гра «Лист від Чебурашки»

Індивідуально-групове заняття

Мета: закріпити навички коригування мовлення у зв'язному тексті; стимулювати оцінно-контрольні дії.

Матеріал: лист від Чебурашки в записі на магнітофоні.

Хід гри. Вихователь повідомляє, що давній друг дітей Чебурашка надіслав звуковий лист і просить вашої допомоги: «Ви пам'ятаєте, діти, що Чебурашка вже пішов до школи, навчається в першому класі. Що ж у нього трапилося, чого він просить допомоги?» (Умикає магнітофон).

Текст листа від Чебурашки.

«Любі діти! Я звертаюся до вас за допомогою. Сьогодні я одержав незадовільну оцінку за свою розповідь. Учителька дала мені мою розповідь у записі, запропонувала виправити всі помилки та неточності й принести завтра до школи нову, без помилок, записану на магнітофон розповідь. Допоможіть мені, будь ласка!»

Тема розповіді «В осінньому саду»

План розповіді:

1. Фрукти осіннього саду.
2. Діти збирають фрукти.
3. Урожай зібрано.

Розповідь Чебурашки:

«Дітей запросили в сад. Там багато фруктів: яблук, слив. Там були і груші. Там був кошик. Був великий кошик. Були маленькі кошики. Вони збирали, збирали і назбиравали фруктів багато.»

Діти аналізують розповідь Чебурашки. Наприклад:

Оксана С.: «Я б спочатку розповіла про те, які фрукти є в саду, а тоді як діти збирали фрукти. У Чебурашки немає початку і немає кінцівки. А ще помилок у нього багато, у мене чотири синіх кружечка. Я забула, повторіть ще раз розповідь». (Дитина виправляє всі помилки під час повторного прослуховування).

Руслан С.: «У нього ще багато повторень, одних і тих самих слів: там, там, були, були. Можна я розкажу, як треба?»

Після того, як діти виправлять усі помилки, вихователь пропонує скласти розповіді за темою. Діти самі обирають найкращу й записують на магнітофон.

Дидактична гра «Сам собі вчитель»

Індивідуальне заняття

Мета: закріпити навички самокоригування мовлення за текстами, записаними на магнітофон.

Матеріал: розповіді дітей у магнітофонному записі.

Хід гри. Вихователь пропонує прослухати дитині свою розповідь і виправити всі помилки. У процесі слухання дитина піднімає синю фішку, якщо почує помилку. Магнітофонний запис спинається, дитина виправляє помилку.

Дидактична гра «Лялька Христинка вчиться правильно вимовляти звуки»

Індивідуально-групове заняття

Мета: закріпити навички коригування звукової культури мовлення в дітей (темп, виразність, звуковимовою); стимулювати оцінно-контроль і дії.

Матеріал: червоні й сині кружечки, лялька Христинка, предметні картинки.

Хід гри. Вихователь повідомляє, що на гостини до дітей прийде лялька, яка тільки-но починає говорити, тому більшість слів і звуків вимовляє неправильно. Вихователь звертається до дітей: «Діти, допоможіть Христинці навчитися правильно розмовляти. Вона дуже любить розглядати картинки. Я показуватиму їй Христинці, а вона розповідатиме, що на них зображено». Вихователь нагадує дітям: «У вас на столі червоні і сині кружечки. Якщо лялька вимовить слово неправильно, ви піднесете синій кружечок, а якщо правильно — червоний». У разі, коли дитина помітить помилку, вона має виправити її, «навчити Христинку, як правильно вимовляти звук чи слово» [28].

«Будь уважним»

Індивідуальне заняття

на розв'язання мовленнєвих задач

Мета: закріпити навички коригування мовлення; стимулювати оцінно-контрольні дії.

Хід заняття. Вихователь: «Сьогодні ми з тобою будемо розв'язувати мовленнєві задачі, які надіслала нам учителька Чебурашки. Виявляється, Чебурашка не зміг правильно розв'язати жодної задачі. Слухай уважно і спробуй допомогти Чебурашці виправити всі помилки і розв'язати мовленнєві задачі. Тексти мовленнєвих задач:

1. «Діти старшої групи на занятті склали речення зі словом піаніно. Іринка склала таке речення: «На піа-

ніні лежали ноти», а Василько придумав таке: «У дитячий садок привезли нову велику піаніну». Діти оцінили їх розповіді «сигналом небезпеки» — синіми кружечками. Які помилки ви помітили в реченнях дітей? Виправте їх».

2. «Вихователь поставила на столі 6 білок і 2 їжачка і запропонувала дітям перерахувати іграшки. Оля швидко порахувала, підняла руку і відповіла: «На столі стоять 6 білків і 2 їжі. Чи правильно відповіла дівчинка? Як би ти відповіла?»

3. На занятті діти складали розповіді за картиною «Овочева крамниця». Оленка склала таку розповідь: «Ось морква, ось цибуля. Ось буряк ще. Ось капуста. Ось картопля. Ось продавець, а це жінка купує все». Оціни розповідь дівчинки.

Отже, упродовж трьох етапів ми вчили дітей дотримуватися нормативного мовлення, слідкувати за його правильністю, коригувати мовленнєві помилки, формувати оцінно-контрольні дії в ігровій діяльності дітей.

2.5. Порівняльні дані сформованості рівнів розвитку мовлення дітей на прикінцевому етапі

На прикінцевому етапі було здійснено контрольні зрізи щодо розвитку мовлення дітей після експериментального навчання та порівняння одержаних даних з даними констатувального етапу. З'ясувалися показники і ступені розвитку звукової культури мовлення; граматичної і лексичної правильності, зв'язного мовлення та загальні рівні розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за методикою, поданою на констатувальному етапі. Опишемо одержані результати.

Кількісні порівняльні дані ступенів розвитку звукової культури мовлення у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.22. (див. табл. 2.17.) та діаграмі 2.1.

Таблиця 2.22.

Порівняльні дані ступенів розвитку звукової культури мовлення у дітей (%)

Група	Ступені							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	18—16 балів		15—12 балів		11—7 балів		6 і нижче балів	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	46	66	32	26	22	8	—	—
КГ	48	50	30	34	22	16	—	—

Таблиця засвідчує значні позитивні зрушення щодо ступенів розвитку звукової культури мовлення дітей. Система коригування звукової культури мовлення в ігровій діяльності сприяла усуненню нечіткої вимови звуків, оволодінню засобами виразності мовлення.

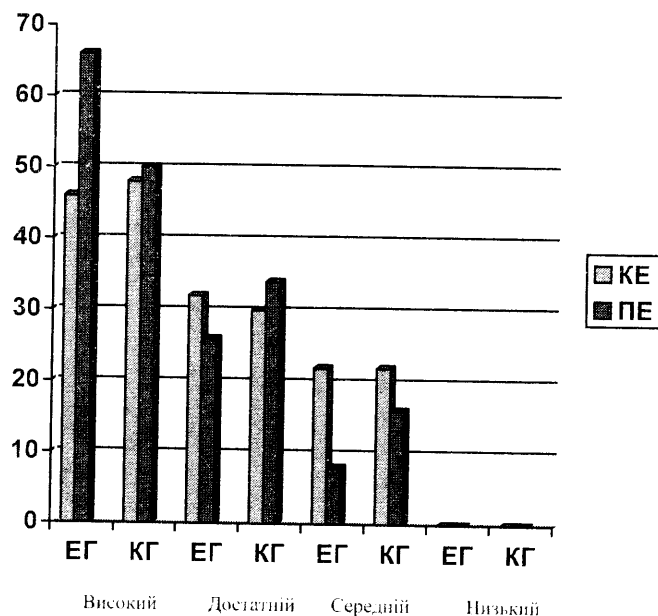
Якщо на констатувальному етапі на високому ступені розвитку звукової культури мовлення були 46% дітей, то на прикінцевому етапі їх стало 66%; на достатньому — 26% (було 32%) і на середньому ступені зменшилася кількість дітей з 22% до 8% дітей. Всі діти оволоділи чіткою вимовою всіх звуків рідної мови, крім звука [г], який подекуди ще замінювали звуком [ґ]. Діти легко, правильно і в заданому темпі промовляли скоромовки, регулювали силу голосу і логічні наголоси.

У дітей контрольної групи відбулися тільки деякі незначні позитивні зміни: на високому ступені стало 50% (було 48%), на достатньому — 34% (було 30%) і на середньому — 16% дітей (було 22%).

Кількісні дані ступенів розвитку граматичної правильності мовлення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах подано в таблиці 2.23. і діаграмі 2.2.

Діаграма 2.1.

Порівняльні дані ступенів розвитку звукової культури мовлення у дітей



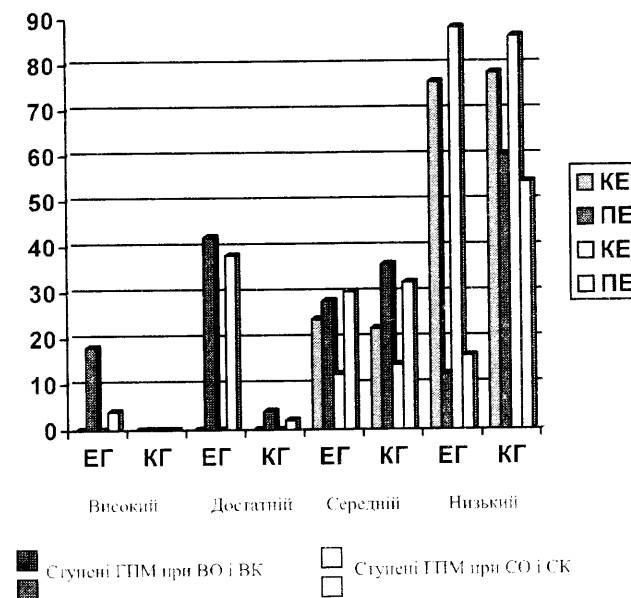
Таблиця 2.23.

Порівняльні дані ступенів розвитку граматичної правильності мовлення дітей (%)

Група	Ступені граматичної правильності мовлення при ВО і ВК							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	24—20 балів		19—14 балів		13—9 балів		8 і нижче балів	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
EG	—	18	—	42	24	28	76	12
KG	—	—	—	4	22	36	78	60

Діаграма 2.2.

Ступені розвитку граматичної правильності мовлення



За даними таблиці ми бачимо ті позитивні зміни в розвитку ступенів формування граматичної правильності мовлення в ситуації взаємооцінки і взаємоконтролю, які відбулися в експериментальній групі.

Якщо на констатувальному етапі не було дітей, які досягли високого і достатнього ступенів, то відтепер стало 18% дітей на високому і 42% — на достатньому ступенях; до середнього ступеня піднялося 28% дітей (було 24%) і на низькому зменшилася кількість дітей з 76% до 12%.

У контрольній групі, як і на констатувальному етапі, нікого з дітей не було виявлено на високому і достатньому ступенях.

На середньому ступені стало 36% (було 22%) і на низькому — 60% дітей (було 76%).

Кількісні дані ступенів розвитку граматичної правильності мовлення дітей у ситуації самооцінки і самоконтролю подано в таблиці 2.24. і діаграмі 2.2.

Як засвідчують дані таблиці і діаграми, за ступенем розвитку самооцінки і самоконтролю граматичної правильності мовлення були одержані на прикінцевому етапі найнижчі показники, хоча, безумовно, порівняно з констатувальним етапом, вони значно змінилися в позитивний бік. Так, якщо на констатувальному етапі не було виявлено жодної дитини з високим і достатнім ступенями розвитку граматичної правильності мовлення, то відтепер на високому рівні було 4 % дітей, на достатньому — 38 %; на низькому ступені зменшилась кількість дітей з 86 % до 16 %, а на середньому піднялась з 12 % до 30 % дітей.

Таблиця 2.24.

Порівняльні дані ступенів розвитку граматичної правильності мовлення дітей в ситуації самооцінки й самоконтролю (%)

Група	Ступені ГПМ при СО і СК							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	24—20 балів		19—14 балів		13—9 балів		8 і нижче балів	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	—	4	—	38	12	30	88	90
КГ	—	-	—	2	14	32	86	54

У контрольній групі, як і раніше, не було виявлено дітей з високим ступенем розвитку граматичної правильності; на достатньому — стало 2 %, на середньому — 32 % (було 14 %) і на низькому ступені зменшилась кількість дітей з 86 % до 54 %, ці позитивні зміни відбулися в результаті навчання за традиційною методикою на заняттях з розвитку мовлення.

Щодо лексичної правильності, то з'ясувалось розуміння дітьми семантики слів (однозначних, багатозначних та фразеологічних зворотів) і нормативність уживання лексики. Розглянемо одержані результати.

Порівняльні кількісні дані ступенів розвитку лексичної правильності мовлення подано в таблиці 2.25. і в діаграмі 2.3.

Як засвідчує таблиця, позитивні зміни щодо результатів коригування лексичної правильності відбулися в обох групах, натомість у дітей експериментальної групи вони були більш відчутними. Так, на високому ступені розвитку стало 36 % дітей ЕГ (було 20 %) і 24 % — КГ (було 22 %); на достатньому — 42 % — в ЕГ (було 30 %); 36 % дітей у КГ (було 32 %); на середньому ступені залишилось 20 % — ЕГ (було 36 %) і 30 % дітей КГ (було 14 %) і на низькому ступені — 2 % дітей ЕГ (було 14 %) і 10 % — КГ (було 16 %). Відтепер усі діти експериментальної групи правильно пояснювали значення однозначних і багатозначних слів, фразеологічних зворотів.

Таблиця 2.25.

Порівняльні дані ступенів розвитку лексичної правильності мовлення дітей (%)

Група	Ступені							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	18—14 балів		13—9 балів		8—6 балів		6 і нижче балів	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	20	36	30	42	36	20	14	2
КГ	22	24	32	36	30	30	16	10

Проілюструємо прикладами. Якщо Віталій Я. на констатувальному етапі не зміг пояснити переносних значень слів і фраз, то на прикінцевому етапі хлопчик правильно пояснив усі запропоновані фрази: «Солодкі

слова — це коли людина називає дуже ласкаві слова і тихим приємним голосом, але вона не завжди буває щирою. Промовляє солодкі слова, щоб їй повірили, а потім не виконує їх, як Лисичка-сестричка в усіх казках. Вона хитра, і хитрі її солодкі слова, неправдиві». Правильно відповідали їй інші діти.

Зіна К.: «Солодкі слова — це дуже приємні ласкаві слова, які промовляє мама дитині. Їй дуже приємно. Солодкими словами можуть бути слова, коли тебе хвалять, так приємно».

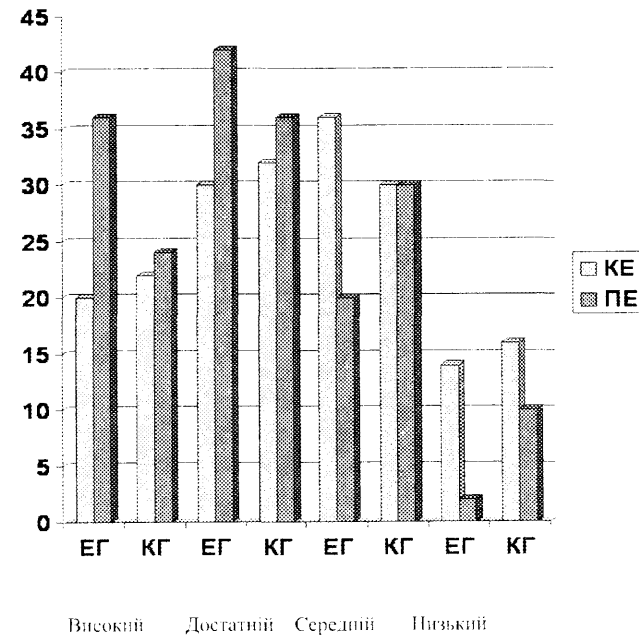
Оля Р.: «Гіркі сльози бувають тоді, коли тебе хтось побив нізащо, або образив, тоді так хочеться плакати, дуже неприємно і тоді сльози видаються гіркими, бо тобі погано».

Роман С.: «Хліб святий — бо це хліб, який треба берегти, це основа здоров'я людини, а ще дуже тяжка праця людей, багатьох людей, поки хліб спечуть. Тому його називають святим, хлібом не можна кидатись, залишати на столі, його треба з'їсти».

Семен С.: «Веселі канікули — це не самі канікули веселі, а дітям дуже весело: не треба йти до школи, діти взимку катаються на лижах, на ковзанах, йдуть на ялинку, а влітку — на море, в ліс, тому вони й веселі».

Не викликало труднощів у більшості дітей на цьому етапі й пояснення фразеологічних зворотів. Наприклад, Семен С.: «Ловити вітра в полі — це коли хтось зник, з кимось я знавсь, а він втік і бігай, не бігай, а вже не впіймаєш, або коли щось загубив і не можеш знайти, тоді говорять «лови вітра в полі», вітер не можна впіймати, і знайти того, що загубив, не можна». Іра Р.: «І риби наловити, і ніг не замочити — так говорять, коли дуже чогось хочеться, але робити цього не хочеться, я дуже люблю кататися з гори взимку, але боюсь впасти в сніг, не люблю санчата на гору тягти; люблю морозиво, а сама йти до крамниці не хочу, тоді мені так можна сказати: «Ти і риби хочеш наловити, і ніг не замочити». Отже, переважна більшість дітей оволоділи нормативною лексиною.

Діаграма 2.3.
Ступені сформованості лексичної правильності мовлення



За критерієм «зв'язне мовлення» з'ясовувались уміння дітей композиційно правильно будувати розповіді, логічно і послідовно викладати розповідь, характер зв'язку між реченнями в розповіді.

Порівняльні кількісні дані ступенів розвитку зв'язного мовлення подано в таблиці 2.26. і діаграмі 2.4.

Як бачимо з таблиці, у процесі коригування зв'язного мовлення в ігровій діяльності у дітей експериментальної групи значно покращилися кінцеві результати. Якщо на високому ступені розвитку зв'язного мовлення було всього 4% дітей, то на прикінцевому етапі виявлено вже 22%, на достатньому ступені — 46% (було 24%). На се-

редньому ступені залишилось 24 % (було 46 %) і на низькому — 8 % дітей (було 26 %).

Таблиця 2.26.
Порівняльні дані ступенів розвитку зв'язного мовлення дітей (%)

Група	Ступені							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	21 — 18 балів		17 — 13 балів		12 — 8 балів		7 і нижче балів	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	4	22	24	46	46	24	26	8
КГ	2	10	24	28	44	40	30	22

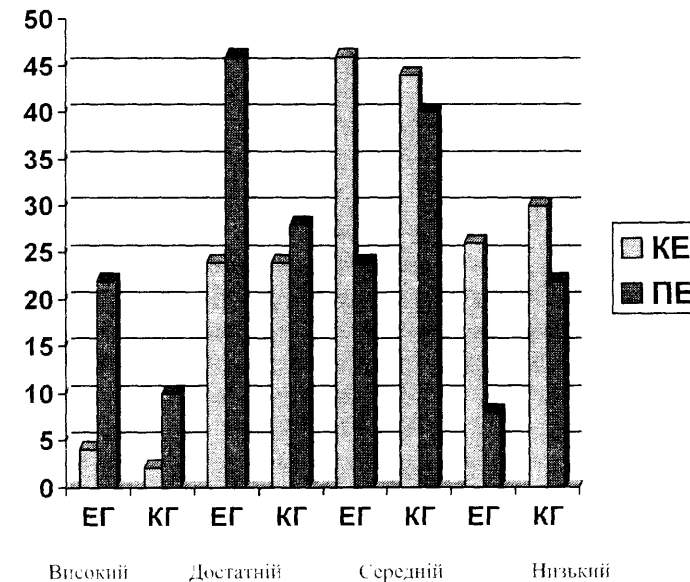
Позитивні зрушення дітей контрольної групи були такими: на високому ступені розвитку зв'язного мовлення стало 10 % дітей (було 2 %), на достатньому — 28 % (було 24 %), на середньому — 40 % дітей (було 44 %) і на низькому ступені залишилось ще 22 % дітей (було 30 %).

В експериментальній групі якісно змінилися зв'язні висловлювання дітей: вони навчилися виокремлювати композиційні структурні частини розповіді, розповідати логічно і послідовно відповідно запропонованого (чи самостійно складеного) плану, у процесі розповіді використовували різні типи зв'язку між реченнями, зникли довгі паузи і повтори. Проілюструємо прикладами. Виокремлення початку в оповіданні В. Сухомлинського «Ледача подушка».

Гра П. на запитання «Чи все тобі зрозуміло в оповіданні? (Був випущений початок і назва оповідання)» відповіла: «Ні, немає початку та й назви Ви не сказали». На пропозицію скласти початок розповіді і назву Іринка П. склала такий початок: «Маленька Яринка дуже не хотіла рано прокидатись. Її будив дідусь, а вона не піднімалася з ліжка, і каже дідусеві: «Не буди мене, дідусю,

Діаграма 2.4.

Ступені розвитку зв'язного мовлення дітей



я чогось ледача і з ліжка не хочу вставати». Назвала оповідання «Яринка і подушка».

Сергій О.: «Я б назвав це оповідання «Яринчин дідусь і ледача подушка», а почну так: «Жила Яринка з дідусем. Кожного ранку дідусеві доводилося піднімати Яринку з ліжка. Він її будить, а вона спить, промовляє дідусю: «Не хочу, не хочу, не хочу вставати!»

Отже, на відміну від констатувального етапу (див. стор. 113) діти змогли визначити відсутність початку і скласти свій початок. Наводимо приклад пояснення гри «Хто в будиночку живе?» Марійкою У. (див. стор. 114): «Я спочатку запрошу дітей до гри, а потім поясню (запрошує 5 дітей). Ви хочете зі мною пограти в гру «Хто в будиночку живе?»? Подумайте, хто буде з вас зайчиком, жабкою, лисичкою, мишкою, вовком. Я буду ведмідь. Ось тут

наш будиночок. Хто з вас мишка? — Мишка, іди сідай на стільчик, ось тут. Кожний з вас буде стукати в будиночок (по столу) і запитувати: «Хто-хто в будиночку живе?» Ну, як у казці, яку нам читали. А мишка буде відповідати: «Я мишка, а ти хто?» — А ви відповідаєте: «Я жабка, пусти мене до себе жити». Так, мишко, ти вже в будиночку, сідай, починаємо гру. Жабко, іди, стукай...»

Отже, дитина змогла послідовно й логічно пояснити хід наступної гри.

Приклад розповідей із власного досвіду на тему «Мій вихідний день» Сергій С. (див. стор. 115): «Я дуже люблю вихідні дні і свята дома. Вся сім'я дома, рано вставати не потрібно, можна поспати. А потім після сніданку я спочатку дивлюсь мультики, потім малюю, у мене є альбом, фарби, олівці. Якщо в мене вийшли гарні малюнки, мама дозволяє пограти на комп'ютері. Найбільше я люблю ходити на прогулянку з батьками в парк, на набережну, стояти на мосту, дивитись, як рибу ловлять рибалки. Мій тато не ловить. А минулої неділі ми були в зоопарку. Я бачив слонів, тигрів, бегемота. А в слона народилося в зоопарку слоненя...»

Розповідь із власного досвіду Руслана П. на тему «Мої улюблені ігри» (див. стор. 115): «Мої улюблені ігри — це комп'ютерні ігри. У суботу й неділю мені тато дозволяє грати в різні ігри на комп'ютері, у нас є така програма. А коли приходять до мене мій друг Сергійко Е., ми граємо у футбол, у мене є така велика гра, або заводимо потяг, мені його подарували на день народження. У дитячому садку я люблю грати у гру «Два морози» і «Квач».

Наводимо зразок творчої розповіді на тему «Пригоди маленького зайченяти». Орест Р. (див. стор. 117): «Сьогодні неділя, діти зібрались до лісу. Вони взяли кошики, надягли панамки і пішли до лісу. В лісі було багато ягід — суниці, малини. Діти почали збирати суницю. Раптом на галявину вискочило маленьке зайченятко. У нього була перебіта лапка. Він не міг втекти від дітей, але зайчик не злякав-

ся дітей, він хотів, щоб діти йому допомогли. Діти взяли зайчика, принесли додому, вилікували його, потім випустили. Зайчик подякував дітям». Якщо на контрольному етапі в розповіді Ореста переважав займенниковий зв'язок між реченнями, хлопчик 10 разів починав речення із займенника «вони», «воно», то на прикінцевому етапі його розповідь була послідовною, логічною, хлопчик використовував сполучники і інші види зв'язку.

На підставі обчислення середньоарифметичних даних ступенів розвитку звукової культури, граматичної та лексичної правильності та розвитку зв'язного мовлення було визначено рівні розвитку мовлення дітей.

Порівняльні кількісні дані рівнів розвитку мовлення дітей на констатувальному й прикінцевому етапах подано в таблиці 2.27. і діаграмі 2.5.

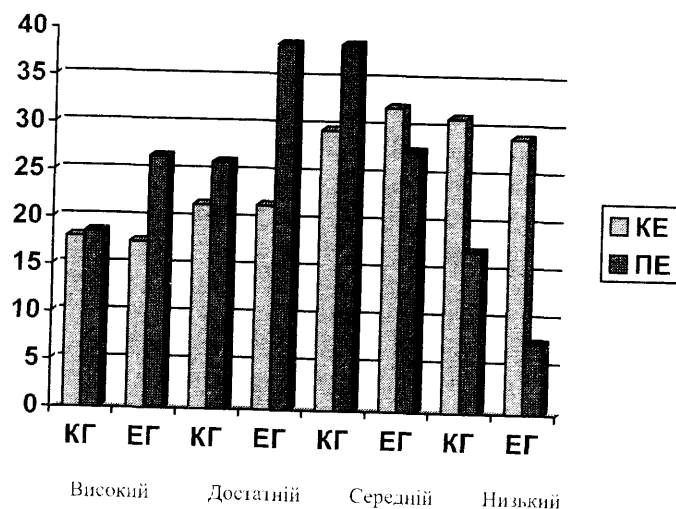
За даними таблиці і діаграми, ми бачимо, що в експериментальній групі, де відбувалося коригування мовлення в ігровій діяльності, загальні рівні розвитку виявились значно вищими, ніж у контрольній, в якій навчання здійснювалося на заняттях з розвитку мовлення, тобто в навчально-мовленнєвій діяльності. Так, високого рівня розвитку досягли відтепер 26,5% дітей експериментальної групи (було 17,5%), достатнього — 38,5% (було 21,5%); на середньому залишилось 27,5% дітей (було 32%) і на низькому — 7,5% дітей (було 29%).

Таблиця 2.27.

Порівняльні дані рівнів розвитку мовлення дітей (%)

Група	Рівні розвитку мовлення							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	81—68 балів	67—48 балів	47—30 балів	29 і нижче балів				
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	17,5	26,5	21,5	38,5	32	27,5	29	7,5
КГ	18	18,5	21,5	26	29,5	38,5	31	17

Діаграма 2.5.
Порівняльні дані рівнів розвитку дітей



У дітей контрольної групи також відбулися позитивні зміни, але значно нижчі, ніж в експериментальній. Так, на високому рівні стало 18,5% дітей (було 18%), на достатньому — 26% (було 21,5%), на середньому — 28,5 (було 29,5) і на низькому рівні залишилось 17% дітей (було 31%).

Отже, кількісні результати підтвердили ефективність виокремлених педагогічних умов і розробленої методики з коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Висновки

Дослідження було спрямовано на коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. Визначено педагогічні умови та розроблено експериментальну методику ефективного коригування мовлення в ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Корекційно-педагогічна діяльність розглядається вченими як складне психофізичне, соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес, виступає як єдина педагогічна система, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і оцінно-результативний компоненти. Корекційно-мовленнєва діяльність виступає одним із напрямів сучасної лінгводидактики.

Під корекційною лінгводидактикою ми розуміємо систему засобів, методів і прийомів виявлення, запобігання й виправлення незначних мовленнєвих вад і помилок (вікових або набутих) у мовленні дітей та учнів.

Педагогічне коригування, на нашу думку, — це цілеспрямований педагогічний вплив на мовлення дітей з метою усунення, виправлення наявних мовленнєвих помилок, запобігання аналогічних помилок у мовленні інших дітей, формуванні культури мовленнєвого спілкування.

Коригувально-мовленнєва діяльність визначається нами як організований цілеспрямований процес виправлення мовленнєвих помилок, вад, недоречностей, огріхів у різних видах діяльності дітей (навчальній, мовленнєвій, пізнавальній, ігровій, художньо-мовленнєвій і т. ін.) з метою формування культури мовлення і спілкування.

Будь-яка коригувально-розвивальна діяльність орієнтується на певну норму психічного розвитку особистості. Норма — це загальноприйнятий, узаконений порядок, стан, правило, стандарти і т. ін. Кінцевою метою навчання мови і розвитку мовлення є формування

культури мовлення мовця. Однією з ознак культури мовлення є його правильність, тобто відповідність установленим у літературній мові законам, правилам і нормам. Будь-яке порушення мовної норми вважається мовною помилкою. Під помилкою розуміють таке ненормативне лінгвоутворення, яке виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми та є наслідком неправильних мисленнєвих операцій. У лінгвістиці й лінгводидактиці існує різноманітна класифікація мовних і мовленнєвих помилок: лексичні, фонетичні, граматичні, словотворні, композиційні, синтаксичні і т. ін. У мовленні дошкільників виокремлюють системні, просторічні, композиційні, інноваційні та інші помилки.

У запропонованому дослідженні будь-яке порушення мовних норм розглядається як мовленнєва помилка, що зумовлюється, по-перше, віковим періодом дітей дошкільнят; по-друге, формою мовлення — усне мовлення, яке засвоюють дошкільники.

Провідною діяльністю дітей дошкільного віку є ігрова діяльність, тобто діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини, і всередині якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку, і виникають нові види діяльності.

Гра є одним із найважливіших засобів розвитку мовлення дітей: в іграх діти використовують всі форми усного мовлення: розмовне мовлення, монолог, пояснення, опис, міркування, розповідь. Діти виступають у ролі батьків, вихователів, учителів, героїв художніх творів і казок; їм доводиться слідувати за своїм мовленням, оцінювати і контролювати мовлення інших гравців і персонажів, зіставляти нормативні і ненормативні вислови. Відтак, гра стимулює коригувально-мовленнєві дії.

Проведенню експериментальної роботи передувало вивчення стану використання ігрової діяльності з метою коригування мовлення дітей в сучасній педагогічній

практиці і програмах. Аналіз одержаних даних засвідчив, що серед дітей старшого дошкільного віку в загальноосвітньому дошкільному закладі перебуває ще значна частина дітей з граматичними помилками, нечіткою вимовою і помилками у зв'язному мовленні. Водночас вихователі не використовують ігрову діяльність для коригування мовлення, не обізнані з іграми, спрямованими на виправлення помилок, до того ж і чинні програми не орієнтують вихователів на використання ігрової діяльності з метою коригування мовлення і виправлення мовленнєвих помилок.

Теоретичними засадами дослідження виступили: фізіологічна теорія регулювання психічної діяльності та її саморегуляції людиною; усвідомлення дитиною мови і результатів мовленнєвої діяльності; теорія провідної діяльності дітей дошкільного віку; індивідуально диференційований підхід до виправлення і коригування мовленнєвих помилок; лінгводидактичні принципи навчання дітей рідної мови.

Педагогічними умовами коригування мовлення дітей старших дошкільників було обрано: комунікативну спрямованість коригувально-мовленнєвої роботи з дітьми; зіставлення і порівняння результатів мовленнєвої діяльності із запропонованими еталонами; включення елементів контролю й оцінки результатів мовленнєвих висловлювань в ігрову діяльність дітей; усвідомлення дітьми нормативності-ненормативності мовлення однолітків і свого власного; перенесення сформованих мовленнєвих дій оцінки і контролю з ігрової діяльності в навчально-мовленнєву та в повсякденне спілкування.

На констатувальному етапі експерименту було визначено критерії і показники розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку: звукова культура мовлення з показниками: правильна вимова звуків; розвиток фонематичного слуху, виразність мовлення; граматична правильність мовлення з показниками: морфологічна

правильність мовлення, наявність оцінно-контрольних дій; лексична правильність з показниками: семантична правильність; зв'язне мовлення з показниками: композиційна структура зв'язних висловлювань, логічність і послідовність викладу думки, характер зв'язку між реченнями в розповіді. До кожного показника було запропоновано низку завдань.

Результати констатувального етапу виявилися такими: на високому рівні розвитку мовлення за всіма показниками виявилось 17,5% дітей ЕГ; 18% — КГ; на достатньому — по 21,5% в обох групах; на середньому — 32% в ЕГ і 29,5% у КГ і на низькому — 29% дітей ЕГ і 31% — КГ.

На формувальному етапі було розроблено лінгводидактичну модель коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності, яка охоплювала три етапи: імітаційно-практичний, репродуктивно-коригувальний і оцінно-контрольний. До кожного етапу було дібрано систему ігор та ігрових вправ коригувальної спрямованості.

Під впливом коригування значно зросли рівні розвитку мовлення дітей в експериментальній групі: на високому рівні стало 36,5% дітей, на достатньому — 48,5%, на середньому залишилось 27,5% і на низькому — 9,5% дітей. У дітей контрольної групи на високому рівні виявилось 18,5%; на достатньому — 26%; на середньому — 38,5% дітей і на низькому — 17% дошкільників.

Отже, одержані результати засвідчили ефективність запропонованої нами методики щодо коригування мовлення дітей в ігровій діяльності.

Список використаних джерел

1. *Аматьева Е.П.* Методика выразительности речи детей старшего дошкольного возраста. — Автореф. дисс... канд. пед. наук. — Одесса, 1997. — 17 с.
2. *Анохин П.К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М.: Медицина, 1999. — 164 с.
3. *Анохин П.К.* Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование. — В кн.: Труды в научной сессии по дефектологии. — М.: Медицина, 1958. — С. 45—55.
4. *Анохин П.К.* Опережающие отражения действительности // Вопросы философии. — 1962. — № 7. — С. 51 — 58.
5. *Анохин П.К.* По поводу статьи К. Прибрама «К теории физиологической психологии» // Вопросы психологии. — 1961. — № 2. — С. 14—19.
6. *Арбатский Д.И.* Ошибки в толковании значений и пути их устранения // Русский язык в школе. — 1976. — № 4. — С. 32—37.
7. *Артемова Л.В.* Навчання і виховання старших дошкільників у грі // Виховна робота в підготовчій до школи групі. — К.: Рад. школа, 1972. — 240 с.
8. *Артемова Л.В.* Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. — М.: Просвещение, 1992. — 96 с.
9. *Артемова Л.В.* Театрализованные игры дошкольников: Кн. для восп. детских садов. — М.: Просвещение, 1991. — 127 с.
10. *Арушанова А.Г.* Парадоксы детской грамматики // Дошк. восп. — № 7. — 1991. — С. 47—48.
11. *Арушанова А.Г.* Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения: Методическое пособие для воспитателей детского сада. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика — Синтез, 2004. — 128 с.
12. *Бабич Н.Д.* Основы культуры мовлення. — Львів: Світ, 1990. — 232 с.
13. *Бадер В.І.* Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів. — Автореф. дис... д-ра психол. наук. — К., 2004. — 36 с.
14. Базовий компонент дошкільної освіти. — К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 1999. — 62 с.

15. *Бартенєва Л.І.* Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення до оволодіння орфографією. — Автореф. дис.... канд. пед. наук. — К., 2000. — 18 с.
16. *Баудиш В.* Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе//Дефектология. — 1978. — №3. — С. 42—54.
17. *Бельтюков В.И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. — М.: Педагогика, 1977. — 175 с.
18. *Бельтюков В.И.* Об усвоении детьми звуков речи. — М.: Просвещение, 1964. — 91 с.
19. *Бельтюков В.И., Салахова А.Д.* Об усвоении детьми звуковой (фонемной) системы языка//Вопросы психологии. — 1975. — № 5. — С. 71—80.
20. *Бернштейн Н.А.* Некоторые назревающие проблемы регуляции нервных актов//Вопросы психологии. — 1957. — № 6. — С. 61—75.
21. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. — М.: Медгиз, 1947. — 255 с.
22. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.
23. *Бондаренко Т.Г.* Типология мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів: Дис.... канд. філол. наук: 10.01.08. — Київ, 2003. — 201 с.
24. *Богуш А.М.* Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. — Запоріжжя: Просвіта, 2000. — 216 с.
25. *Богуш А.М.* Педагогічні нотатки та роздуми. — Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС. Лтд», 2001. — 224 с.
26. *Богуш А.М.* Заняття по розвитку речи в детском саду. — К.: Рад. школа, 1988. — 175 с.
27. *Богуш А.М.* Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників//Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. — № 1—2. — 1998. — С. 16—20.
28. *Богуш А.М.* Обучение правильной речи в детском саду. — К.: Рад. школа, 1980. — 216 с.
29. *Богуш А.М.* Методика навчання української мови в дошкільних закладах. — К.: Вища школа, 1993. — 327 с.
30. *Богуш А.М.* Мова ваших дітей. — К.: Рад. школа, 1989. — 126 с.

31. *Богуш А.М., Монке О.С.* Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. — Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. — 239 с.
32. *Богуш А.М.* Развитие мови у дітей дошкільного віку. — К.: Рад. школа, 1972. — 104 с.
33. *Богуш А.М.* Українська мова в дошкільних закладах з російською мовою навчання та виховання. — Рівне, 1989. — 43 с.
34. *Богуш А.М.* Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам. — Автореф. дис.... д-ра пед. наук: М., 1985. — 52 с.
35. *Богуш А.М.* Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам. — Дис.... д-ра пед. наук. — М., 1984. — 414 с.
36. *Богуш А.М., Лисенко Н.В.* Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посібник. — 2-ге вид.; перероб. і доповн. — К.: Вища шк., 2002. — 407 с.
37. *Богуш А.М.* Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. — К.: Видавничий дім «Слово», 2004. — 376 с.
38. *Богуш А.М., Аматыєва Ф.П., Хаджирадєва С.К.* Культура речевого общення детей дошкольного возраста: Метод. пособие. — Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003. — 251 с.
39. *Богуш А.М., Шиліна Н.С.* Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. — Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. — 335 с.
40. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонение. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
41. *Брунер С.Дж.* Онтогенез речевых актов//Психолінгвістика. Сб. Статей / Сост. А.М. Шахнарович. — М.: Прогресс, 1984. — 367 с.
42. *Буяновєр А.Б.* Упражнения по предупреждению речевых и грамматических ошибок: Пособие для учителя. — К.: Рад. школа, 1990. — 136 с.
43. *Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Д.Б.* Проблемы детской психологии и научное творчество Л.С. Выготского// Вопросы психологии. — 1988. — № 3. — С. 20—29.
44. *Венгер Т.А., Мухина В.С.* Психология. — М.: Просвещение, 1988. — 336 с.

45. *Виноградов В.В.* О культуре русской речи // Русский язык в школе. — 1961. — № 3. — С. 3—8.
46. *Винокур А.С.* Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку. — К.: Рад. школа, 1977. — 141 с.
47. *Винокур Г.Г.* О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи / Исследования по грамматике русского литературного языка. — М.: Изд. Академии наук СССР, 1955. — 356 с.
48. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. — Одеса: Маяк, 1999. — 88 с.
49. *Водолага Н.В.* Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. — Автореф. дис... канд. пед. наук. — Одеса, 2001. — 20 с.
50. Вопросы повышения культуры речи учащихся / Под ред. В. А. Добромыслова. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. — 196 с.
51. Вопросы речевого развития дошкольников / Под ред. О. С. Ушаковой. — М.: Изд. РАО, 1998. — 66 с.
52. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Избранные психологические исследования. — М.: Наука, 1956. — С. 39—386.
53. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—76.
54. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — 367 с.
55. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства: В 6 т.. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 5. — 369 с.
56. *Гавриш Н.В.* Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: Дисс... канд. пед. наук. — М., 1991. — 188 с.
57. *Гавриш Н.В.* Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. — Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. — 218 с.
58. *Гавриш Н.В.* Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному дитинстві. — Автореф. дис... д-ра пед. наук. — К., 2002. — 32 с.
59. *Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. — Ч. 1. — 268 с.
60. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. — 471 с.
61. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи: Учеб. пособие для студ. филол. спец. ун-тов. — М.: Высшая школа, 1980. — 335 с.
62. *Гонеев А., Лифинцева Н., Яллаева Н.* Основы коррекционной педагогики. — М.: «Академия», 1999. — 280 с.
63. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. — Київ: Либідь, 1997. — 376 с.
64. *Городилова В.И., Радина Е.И.* Воспитание правильной речи. — М.: Учпедгиз, 1961. — 122 с.
65. Грамматические игры в детском саду: Методические рекомендации в помощь воспитателям дошкольных учреждений / Сост. Г. И. Николайчук. — Ровно, 1989. — 53 с.
66. *Дзюбишина-Мельник Н.Я.* Розвиток українського мовлення у дошкільників. Програма-довідник для дошкільних закладів з україномовним режимом. — К.: Освіта, 1991. — 95 с.
67. Диагностика рівня розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника (Методичні рекомендації) / Щербакова К. Й., Григоренко Г. І. — Запоріжжя, 1991. — 12 с.
68. *Дем'яненко О.Є.* Формування слуховимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності. — Автореф. дис... канд. пед. наук. — Одеса, 2004. — 21 с.
69. Диагностика речевого развития дошкольника / Под ред. О. С. Ушаковой. — М.: РАО, 1997. — 137 с.
70. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Педагогика, 1978. — 248 с.
71. Дитина в дошкільні роки: Керівництво для вихователів дитячих садків та батьків. — Запоріжжя, 1991. — Ч. 2. — 140 с.
72. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. — К.: Богдана, 2003. — 327 с.
73. Дошкільна лінгводидактика. — Хрестоматія / Упорядник Богуш А. М. — Ч. 1, К.: Вища школа. — 211 с.
74. Дошкільна лінгводидактика. — Хрестоматія / Упорядник Богуш А. М. — Ч. 2, К.: Вища школа. — 288 с.
75. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.

76. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. — 370 с.
77. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития речи В защиту живого слова. — М.: Просвещение, 1966. — 214 с.
78. *Жинкин Н.И.* и др. Нарушение речи у дошкольников. Сост. Р. А. Белова-Давид. — М.: Просвещение, 1972. — 232 с.
79. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 159 с.
80. *Жильцова О.Л.* Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. — К.: Рад. школа, 1971. — 150 с.
81. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М.: Просвещение, 1990. — 239 с.
82. *Жукова Н.С.* Формирование устной речи. — М.: Социально-политический журнал. Ассоциация «Гуманитарий», 1994. — 96 с.
83. *Жуковская Р.И.* Воспитание ребенка в игре. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. — 319 с.
84. *Жуковская Р.И.* Педагогические условия воспитания интереса к игре // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М.: Просвещение, 1966. — С. 133—151.
85. *Жуковская Р.И.* Игра и ее педагогическое значение. — М.: Педагогика, 1975. — 111 с.
86. *Запорожец А.В.* Игра и развитие ребенка // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 4. — С. 62—63.
87. *Захарченко В.Г.* Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. — Автореф. дис... канд. пед. наук — К., 1997. — 24 с.
88. *Зварыгина Е.В.* Первые сюжетные игры малышей. — М.: Просвещение, 1988. — 96 с.
89. *Іванишин В., Радевич-Винницький Я.* Мова і нація. — Дрогобич: Відродження, 1992. — 218 с.
90. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др.: Под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1989. — 286 с.
91. Игры в логопедической работе с детьми: Кн. для логопеда / Ред. — сост. В. И. Селиверстов. — М.: Просвещение, 1987. — 144 с.

92. *Ильяхи М.И.* Основы культуры речи: Учеб. пособие для студ. филол. спец. ун-тов. — Киев — Одесса: Вища школа, 1984. — 187 с.
93. *Карабанова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие. — М.: Российское педагогическое агенство, 1997. — 191 с.
94. *Карпова С.Н., Колобова И.Н.* Особенности ориентировки на слово у детей. — М.: Узд-во МГУ, 1978. — 165 с.
95. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. — М.: Просвещение, 1985. — 207 с.
96. *Кларк Г., Кларк Е.* Как маленькие дети употребляют свои высказывания / Психоллингвистика. Сб. статей [Переводы.] Сост. А. М. Шахнарович. — М.: Прогресс, 1984. — 367 с.
97. *Коберник Г.Н., Синев В.Н.* Введение в специальность «Дефектология»: Учеб. пособие для студ. — К.: Вища школа, 1984. — 144 с.
98. *Колупаєва А.А.* Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови. Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 1998. — 18 с.
99. *Козлова В.А.* Профедвтика порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2003. — 21с.
100. *Коломинский Я.Л., Жизневский В.П.* От игры к труду: Общение дошкольников в ролевой игре и совместном труде: Учебное издание. — Минск: НИОМО, 1993. — 115 с.
101. *Короткова Э.* Обучение рассказыванию в детском саду. — М.: Просвещение, 1978. — 118 с.
102. Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания / Под ред. Г. И. Данилкина. — Л.: Изд. ЛГПИ. 1974. — 172 с.
103. Коррекция речи у детей шестилетнего возраста в процессе их обучения / Сост. С. В. Коробко, В. В. Сосидко. — К.: Рад. школа, 1984. — 89 с.
104. Короткий психологичний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища школа, 1976. — 191 с.
105. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.
106. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов: Феникс, 1998. — 512 с.

107. *Кубрякова Е.С.* Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М.: Наука, 1991. — 239 с.
108. *Кулібчук Т.М.* Розвиток образного мовлення учнів 5—7 класів. — Автореф. дис...канд. пед. наук. — Одеса, 1999. — 18 с.
109. *Красногорский Н.И.* Высшая нервная деятельность ребенка. — Л.: Медгиз, 1958. — 320 с.
110. *Крутий К.Л., Лопатинська Л.А., Маковецька Н.В.* Вчимося мови та розмови, або українська мова разом із магу-сею. — Запоріжжя: Просвіта, 1999. — 336 с.
111. *Крутий К.Л.* Мовленнєве зростання: досвід, проблеми, пропозиції. — Запоріжжя: ТОВ «ЛПС лтд», 1998. — 160 с.
112. *Крутий К.Л.* Формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку. — Запоріжжя: Ліпс, 2004. — 389 с.
113. *Лагутіна А.В.* Внутрішньомовні джерела стилістичних помилок // Мовознавство. — 1967. — №6. — С. 70—75.
114. *Левина Р.Е.* Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. — 1975. — № 2. — С. 12—16.
115. *Леонтьев А.А.* Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974. — 325 с.
116. *Леонтьев А.А.* Общение как объект психологического исследования / Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — 294 с.
117. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
118. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд. МГУ, 1981. — 584 с.
119. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. 1 / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 303—323.
120. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
121. *Лингвистический энциклопедический словарь.* — М.: Сов. энциклопедия, 1999. — 685 с.
122. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 143 с.

123. *Логопедия* / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. — 680 с.
124. *Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд. МГУ, 1975. — 253 с.
125. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. — М.: Изд. МГУ, 1979. — 319 с.
126. *Лурия А.Р., Юдович Ф.Я.* Речь и развитие психических процессов ребенка: Экспериментальное исследование. — М.: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1956. — 94 с.
127. *Лурия А.Р.* Из дневника за 1938—1941 гг. (Наблюдения за развитием дочери) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 1992. — № 2. — С. 12—16.
128. *Луцан Н.І.* Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. — Автореф. дис... канд. пед. наук.: Одеса, 1995. — 24 с.
129. *Львов М.Р.* Риторика. — М.: Академия, 1995. — 253 с.
130. *Люблінська Г.О.* Дитяча психологія. — К.: Вища школа, 1974. — 355 с.
131. *Маковецька Н.В.* Навчання старших дошкільників суфіксального творення іменників і прикметників (На матеріалі емоційно-експресивної лексики). — Дис...канд. пед. наук. — Одеса, 2000. — 201 с.
132. *Максаков А.И.* Развитие правильной речи ребенка в семье. — М.: Педагогика, 1978. — 160 с.
133. *Максаков А.И., Тумакова Г.А.* Учите, играя. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с.
134. *Малышко.* Програма виховання дітей дошкільного віку. — К.: Педагогічна думка, 1999. — 286 с.
135. *Мамушин В.Е.* О характере и причине речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Русский язык в школе. — 1990. — №1. — С. 45—49.
136. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974. — 340 с.
137. *Мартынова Р.И.* Медико-педагогическая характеристика дислалии и дизартрии. — В кн.: Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. Вып. 2. — М.: Учпедгиз, 1967. — С. 77—97.
138. *Марченко І.С.* Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2001. — 20 с.

139. Мелехова Л.В., Фомичева М.Ф. Речь дошкольника и ее исправление. — М.: Просвещение, 1967. — 96 с.
140. Мелехова Л.В. Дифференциация дислалий. — В кн.: Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. — М.: Учпедгиз, 1963. — 152 с.
141. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: Посіб. для вчителів. — К.: Рад. школа, 1984. — 223 с.
142. Менджеричкая Д.Б. Воспитателю о детской игре. Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Т.А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982. — 182 с.
143. Мишурова Г.И. О так называемых стилистических ошибках в речи учащихся // Русский язык в школе. — 1961. — № 3. — С. 70—73.
144. Никашина Н.А. Педагогическое изучение недостатков речи детей // Дефектология. — 1969. — № 4. — с. 21—26.
145. Николенко Д.Ф. Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови // Дошкільна педагогіка і психологія. — К.: Рад. школа. — Вип. 3, 1967. — С. 32.
146. Новый тлумачний словник української мови у 4 т. — К.: Аконіт, 1999. — Т. 2. — 912 с.
147. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М.: Рус. яз., 1987. — 797 с.
148. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1967. — 367 с.
149. Павалеева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 352 с.
150. Павлов И.П. Полн. Собр. соч. — Т. IV. — М.—Л., 1951. — 451 с.
151. Павлов И.П. Полн. Собр. соч. — Т. III. — М.—Л., 1951. — 438 с.
152. Паскаль Е.В. Педагогическое корригирование произносительных навыков русской речи учащихся первых классов. — Дисс....канд. пед. наук. — Одесса, 1998. — 238 с.
153. Паскаль С.В. Педагогічне коригування вимовних навичок російського мовлення учнів перших класів. — Автореф. дис....канд. пед. наук. — Одеса, 1998. — 16 с.
154. Педагогічний словник. / Під ред. С. Гончаренка. — К.: Либідь, 1997. — 326 с.
155. Пентиллюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю. — К.: Вежа, 1994. — 239 с.
156. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. — М.: Учпедгиз, 1956. — 511 с.
157. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с.
158. Потебня А.А. Мысль и язык // Полн. собр. соч. — К.: СИНТО, 1993. — 191 с.
159. Правдина О.В. Логопедия. — М.: Просвещение, 1973. — 270 с.
160. Психологічний словник / Під ред. В.І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — 216 с.
161. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.А. Запорожца, Б.В. Ломова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
162. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. — М.: Просвещение, 1964. — 352 с.
163. Развитие речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. / Под ред. Т.И. Науменко. — К.: Рад. школа, 1990. — 40 с.
164. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с.
165. Рау Е.Ф., Рождественская В.И. Исправление недостатков произношения у школьников. — М.: Просвещение, 1980. — 223 с.
166. Рау Е.Ф., Рождественская В.И. Смешение звуков речи у детей. — М.: Просвещение, 1972. — 207 с.
167. Рау Е.Ф. Воспитание правильного произношения у детей. — М.: Медгиз, 1961. — 36 с.
168. Рау Е.Ф., Синяк В.А. Логопедия (Пособие для учащихся педучилищ и воспитателей). — М.: Просвещение, 1969. — 127 с.
169. Рау Ф.Ф. Приемы исправления недостатка произношения фонем. — В кн.: Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — С. 271—337.

170. *Ревуцька О.В.* Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ): Автореф. дис... канд. пед. наук. — К.: 2003. — 20 с.
171. *Рождественская В.И., Радина Е.И.* Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1967. — 112 с.
172. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.
173. *Савченко М.А.* Методика виправлення вад вимови у дітей. — К.: Рад. школа, 1983. — 167 с.
174. *Савченко М.А., Смирнова Л.О.* Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку. — К.: Рад. школа, 1969. — 151 с.
175. *Салахова А.Д.* Развитие звуковой стороны речи ребенка: Дневник матери. — М.: Педагогика, 1973. — 119 с.
176. *Семиченко В.А.* Психология речи. — К.: Магістр — S, 1998. — 110 с.
177. *Сеченов И.М.* Избранные философские и психологические произведения. — М.: Госполитиздат, 1947. — 647 с.
178. *Скворцов Л.И.* Теоретические основы культуры речи. — М.: Наука, 1980. — 231 с.
179. *Смирнов А.* Вопросы методики программированного обучения // Новые исследования в педагогических науках: Сб. — М.: Просвещение, 1965. — С. 9—14.
180. *Соботович Е.* Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. — 2002. — № 1. — С. 2—7.
181. *Соботович Е.Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. — К.: МПУССР. КГПИ им. А. М. Горького, 1981. — 150 с.
182. *Соботович Е.Ф.* Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. — К.: ИЕИО, 1995. — 204 с.
183. *Соловьева О.И.* Методика развития речи и обучение родному языку в детском саду. — М.: Просвещение, 1966. — 186 с.
184. *Сосюр Ф. де.* Курс загальної лінгвістики. — К.: «Основи», 1998. — 324 с.
185. *Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — Москва-Воронеж, 1992. — 224 с.
186. *Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: Сб. науч. трудов. — М.: Изд. МГУ, 1988. — С. 37—45.
187. *Спиваковская А.С.* Нарушение игровой деятельности. — М.: Изд. МГУ, 1980. — 132 с.
188. *Степанова Т.* Індивідуалізація навчання як засіб формування математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. — Автореф. дис... канд. пед. наук. — Одеса, 1994. — 16 с.
189. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Бойченко Н. А., Григоренко Г. И., Коваленко Е. И., Щербакова Е. И. — К.: Рад. шк., 1982. — 112 с.
190. *Тарасун В.* Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. — 2000, № 2. — С. 2—10.
191. *Тарасун В.* Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. — К.: ІДАПН України, 1998. — 255 с.
192. *Тарасун В.В.* Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні: Наук.-метод. посібник / Інститут дефектології АПН України, Інститут змісту методів навчання — К., 1998. — 104 с.
193. *Тарасун В.В.* Логодидактика: Навч. посіб. — К., 2004. — 348 с.
194. *Тарасун В.В.* Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: Автореф. дис... д-ра пед. наук. — К., 1999. — 57 с.
195. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей. — М.: Просвещение, 1967. — 216 с.
196. *Токарева О.А.* Функциональные дислалии. — В кн.: Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. — М., 1969. — С. 100—128.
197. Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка / Под ред. К.С. Горбачевича. — Л.: Наука, 1973. — 272 с.
198. *Тупоногов Б.К.* Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. — 1994, № 4. — С. 9—14.

199. Українська мова. Енциклопедія. — К.: «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. — 751 с.
200. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А. В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1976. — 96 с.
201. Усова А. П. Процесс общности в играх // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 6. — С. 67—71.
202. Усова А. П. Обучение в детском саду. — М.: Просвещение, 1970. — 206 с.
203. Ушинський К. Д. Избр. пед. произведения. — М.: Просвещение, 1968. — 558 с.
204. Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А. Речь человека в общении. — М.: Наука, 1989. — 192 с.
205. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества // Вопросы психологии. — 1969. — № 2. — С. 62—74.
206. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. — М.: Просвещение, 1973. — 160 с.
207. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. — М.: Просвещение, 1989. — 238 с.
208. Хватцев М. Е. Логопедия. — М.: Учпедгиз, 1959. — 476 с.
209. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти // Дефектологія. — 2000. — № 2. — С. 11—16.
210. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями. — Автореф дис... д-ра психол. наук. — К., 2000. — 36 с.
211. Хрестоматия по логопедии в 2-х томах / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1997. — Т. 1. — 560 с.
212. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
213. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — Санкт-Петербург: Издательский дом «Мим», 1997. — 192 с.
214. Черемисина Н. В. Русская интонация: Поэзия, проза, разговорная речь. — М.: Рус. яз., 1982. — 207 с.
215. Чиркина Г. В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата. — М.: Педагогика, 1969. — 120 с.

216. Чуковский К. И. От 2 до 5. — М.: Педагогика, 1990. — 384 с.
217. Шахнарович А. М., Юрєва Н. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики. (На материале онтогенеза речи). — М.: Наука, 1990. — 168 с.
218. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи: Кн. для восп. дет. сада: Из опыта работы / Под ред. В. В. Гербовой. — М.: Просвещение, 1988. — 64 с.
219. Швачкин Н. X. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 13. — С. 101—129.
220. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03 / АПН України; Інститут дефектології. — К., 1997. — 57 с.
221. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.03 / АПН України; Інститут дефектології. — К., 1997. — 437 с.
222. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 427 с.
223. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: Учпедгиз, 1960. — 328 с.
224. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. — М.: Узд-во АПН РСФСР, 1958. — 115 с.
225. Ядлшко В. И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет. — М.: Просвещение, 1966. — 96 с.
226. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 1978. — 101 с.
227. Clarke A. D., Clarke V. Thirty years of Child Psychology // Child Psychology, 1986. — Vol. 6.

Додаток А

Анкета для батьків

1. Чи відвідує Ваша дитина дошкільний заклад?
2. Чи має Ваша дитина мовленнєві помилки?
3. Назвіть найбільш поширені мовленнєві помилки дітей:
 - а) не вимовляє звук [р];
 - б) нечітко вимовляє шиплячі, свистячі [ш, ж, щ, с, з, ч, ц];
 - в) невиразне, мляве мовлення;
 - г) досить швидкий темп, аж захлинається;
 - д) неправильне вживання роду і числа іменників;
 - е) неправильне закінчення відмінків іменників;
 - ж) неправильне узгодження іменників з прикметниками і числівниками;
 - з) помилки у відмінюванні невідмінюваних іменників;
 - к) неправильне чергування приголосних в іменниках;
 - л) інші помилки.
4. Як Ви виправляєте помилки у мовленні своєї дитини?
5. Які ігри Ви використовуєте для виправлення мовлення?
6. Чи задоволені Ви роботою ДНЗ з Вашою дитиною щодо виправлення мовленнєвих недоліків?
7. Яку допомогу Ви одержуєте щодо роботи над виправленням мовлення дітей удома?

Додаток Б

Анкета для вихователів

1. Як Ви розумієте поняття корекція мовлення?
2. Як Ви розумієте поняття коригування мовлення?

3. Чи є у Вашій групі діти з мовленнєвими недоліками?
4. Які мовленнєві помилки спостерігаються у дітей Вашої групи?
5. Якими методами Ви виправляєте мовленнєві помилки?
6. Якою методичною літературою Ви користуєтесь у виправленні мовленнєвих недоліків дітей?
7. Чи є у Вашій групі діти з мовленнєвими вадами, які вимагають перебування у спеціальному ДНЗ?
8. Чи є у Вашій групі діти, які підуть у спеціальну школу для дітей з важкими порушеннями мовлення?
9. Які ігри на виправлення фонетичних, граматичних і помилок у зв'язному мовленні ви використовуєте?

Додаток

Заняття з коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності

Подорож до зоопарку Групове заняття

Мета: продовжувати вчити дітей складати невеличкі розповіді; добирати дієслова та іменники; вчити помічати мовленнєві помилки та виправляти їх. Розвивати вміння уявляти та фантазувати, вільно спілкуватися один з одним та дорослими. Активізувати словник словами-назвами тварин-мешканців Африки (папуга, мавпа, крокодил, тигр, лев); формувати оцінно-контрольні дії.

Матеріал: м'які іграшки (тварини, птахи) — «мешканці зоопарку», предметні картинки із зображенням диких екзотичних тварин, великий аркуш паперу із зображенням різних тварин, птахів, плазунів; картки із зображеннями-символами.

Хід заняття

Вихователь: «Діти, прийшла у наш край осінь, принесла холодні затишні дощі, сердиті вітри, прохолодну сумну погоду. Зібралися перелітні птахи в дорогу, полетіли в краї, де завжди тепло, де не буває зими і де для них є їжа — комашки, хробаки, зернята. Чи знаєте ви, куди відлітають птахи зимувати?»

— Так, в Африку, інші теплі місця. В Африці живуть цікаві й незвичайні тварини, птахи, яких ми з вами можемо побачити лише по телевізору.

— А де ще?

— Так, у зоопарку.

— Уявіть, що ми туди зараз і потрапили.

Вихователь заходить з дітьми в кімнату, де на вільно розставлених столах розміщені м'які іграшки-мешканці зоопарку.

Д/гра «Знайдемо мамам дитинчат».

Вихователь: «Але що це? У зоопарку щось трапилось. Виявляється, мами випустили своїх маленьких дітей погуляти і вони не можуть потрапити до своїх домівок. Давайте допоможемо їм відшукати один одного».

Діти отримують предметні картинки із зображенням дитинчат тварин (слон, тигр, лев, зебра, крокодил, мавпа, жираф, носоріг). Вихователь пропонує дітям описати зображену тварину, не називаючи її. Наприклад: «Він великий, сірий. У нього довгий ніс-хобот і великі вуха». Вихователь за описом розшукує і показує дитині картинку із зображенням мами. (Діти по черзі описують тварину).

— Молодці, діти, ви допомогли мешканцям зоопарку. Тож ходімо далі. На нас чекає мудрий старий слон, який любить думати і міркувати. Він хоче з вами погратись.

Д/гра «Що було б, якби...»

Вихователь ставить запитання, діти фантазують і відповідають.

- Що було б, якби люди не вміли говорити?
- Що було б, якби сюди прилетіла Баба-яга?
- Що було б, якби люди вміли літати?

Вихователь: «Слону сподобались ваші відповіді, а ми вирушаємо далі й потрапляємо в гості до балакучого папуги, який дуже любить усе почути повторювати, але не завжди буває уважним. Ось і зараз він щось переплував. Давайте його виправимо».

Д/гра «Виправ папугу».

Вихователь від імені папуги промовляє неправильні фрази, а діти повинні сказати правильно всі речення.

— Молоко стрибає у склянку. (*Молоко летить у склянку*).

— Бабуся рубає хліб.

— Собака пливе по дорозі.

— Квітка виросла в ліжку.

— На дереві з'явилися булки.

— Автомобіль мчить по річці.

Вихователь: «Добре, діти, ви виправили папугу. Порадимо йому бути більш уважним. А на нас чекають інші мешканці зоопарку. З нами хоче пограти така тварина: вона швидка, непосидюча, любить стрибати і лазити по деревах і, навіть, трохи схожа на людину. Хто це? Так, мавпочка».

Рухлива гра «Мавпочки і удав».

Всі діти — мавпочки, у вихователя в руках — удав. Поки удав спить, мавпочки весело рухаються. За словесним сигналом «Удав прокинувся!», «мавпочки» замирають. Удав «проповзає» між «мавпочками». Хто ворухнувся, виходить з гри, бо його «забрав» удав (повторити 2—3 рази).

Вихователь: «А ось, діти, лев — цар звірів. Подивіться, який він кудлатий, його грива схожа на пишну зачіску. А на що схожий хвіст лева?»

— Так, на пензлик. І цим хвостом-пензликом лев дуже любить малювати. Ось і цього разу він почав малю-

вати, але не встиг закінчити свої малюнки. Давайте відгадаємо, що ж хотів намалювати лев?

Д/гра «На що це схоже?»

Вихователь показує дітям картинки з певними зображеннями-символами. Діти придумують, на що ці зображення схожі, що треба домалювати, щоб було зрозуміло.

— Діти, а тепер ми вирушаємо до центральної площі зоо-парку, де вже зібралося багато його мешканців. Вони почули, що до них, у зоопарк, прийшли допитливі діти. Але як звірі й птахи сюди потрапили?

Д/гра «Хто як сюди дістався?»

Вихователь показує дітям великий аркуш паперу, на якому намальовані або наклеєні зображення тварин і птахів.

Діти говорять, хто як дістався на зустріч з ними.

— Заєць пристрибав.

— Крокодил приповз.

— Папуга прилетів.

— Тигр прибіг.

— Молодці, діти. Я гадаю, що звірятам і птахам ви сподобалися. Вони будуть чекати на вас у справжньому зоопарку, куди ви поїдете зі своїми батьками.

Дивовижний світ природи

Фронтальне заняття

Мета: активізувати, збагачувати й уточнювати словник дітей словами з тем «Дикі тварини» та «Осінь»;чити утворювати відносні та присвійні прикметники від іменників; складати складнопідрядні речення зі сполучником «тому що» та прості поширені речення; формувати оцінно-контрольні дії.

Матеріал: натуральні та паперові листочки, предметні малюнки тварин, контурні малюнки тварин та їхніх хвостів, паперові смужки, олівці, дуга, кубики, магнітофон.

Хід заняття

Діти входять до групи, вітаються.

«Доброго ранку, сонце привітне,
Доброго ранку, небо блакитне,
Доброго ранку, в небі пташки,
Доброго ранку, маленькі дубки!
Я вас вітаю, люблю, впізнаю,
Бо ми живемо в ріднім краю».

Вихователь: «Сьогодні ми поговоримо про те, що відбувається восени, які зміни спостерігаються у природі».

Відгадування загадки «Ознаки осені».

Листя жовте та червоне
Легко з дерева злітає,
Мов метелик на долоні
З тихим шелестом сідає.

— Коли, діти, це буває? (Восени)

— А що ще відбувається восени? (Відповіді дітей).

Утворення присвійних прикметників від іменників.

— Вітерець заніс до групи листячко, давайте зберемо осінній букет.

Д/гра» З якого дерева листочок?» (Відповіді дітей).

— Якщо він з дуба, то лист який? Якого кольору він?

У кого ще є такий лист?

Гра «Вітерець». (Розвиток мовленнєвого дихання та голосу)

— Вітерець пропонує, щоб ми стали вітерцем і пограли з листям.

Подув легесенький вітерець: ш-ш-ш,

Ще набирає сили: ш-ш-ш

Та налетів сильний вітер: ш-ш-ш.

Зірвав листя з дерев (діти підкидають вгору листя).

— Яке явище ми зробили і спостерігали? (Листопад)

— Який зараз місяць? Як ви гадаєте, чому він так називається?

— Розкажіть віршик про осінь.

Жовте листячко летить.

Під ногами шелестить.

Сонце пригріває,

Все це осінню буває.

Утворення відносних прикметників від іменників.

— Поки ви збирали свої букети, я збрала свій, але він незвичайний, чому? (Відповіді дітей)

— З чого складається мій букет? (... з хвостів звірів).

Я пропоную вам вибрати один хвіст і відгадати чий він.

— Як ти думаєш, чий хвіст у тебе? Чому? (Тому що...)

— Може звірі на зиму їх скинули і вони їм не потрібні? Навіщо білочці або лисиці хвіст?

— А тепер знайдіть того, хто загубив хвіст і поверніть його йому.

Д/гра «Чий хвіст?»

— Чому ти вирішив, що це заячий хвіст? (Тому що...)

— Хвости ми повернули, але чогось не вистачає ще? (Кольорів)

— Що нам потрібно, щоб їх розмалювали? Але щоб знайти олівці, які вітерець десь подів, необхідно виконати різні завдання.

Д/гра «Що живе?»

Яблуко, капуста, груша, слива.

Горіх, каштан, тополя, жолудь.

Корова, осел, вовк, собака.

Тигр, їжак, кіт, лисиця.

Схематичне складання речень.

— Я скажу речення неправильно, а вам потрібно виправити мою помилку і викласти схему.

Взимку, хутро, заєць, міняє.

Живе, норі, лисиця, у.

Мед, дуже, любить, ведмідь.

Осіллю, ідуть, дощі, холодні.

Д/гра «Хто на якому поверсі живе?» (Поділ слів на склади)

Розшукування олівців.

— Ми виконали майже всі завдання вітереця. Залишилось подолати останню перешкоду, щоб знайти олівці: пройти між кубиками, пролізти під дугою й знайти олівці. (Знаходять олівці, беруть контури тварин і сідають за стіл)

Інтенаційно виразна вимова вірша в супроводі динамічних рухів кисті руки та пальців.

— Щоб пальці були вправні, зробимо пальчикову гімнастику.

Під горою хвойний ліс,

Проживає в ньому лис.

Білки в лісі — стриб та стриб

І знайшли великий гриб.

Ведмежата в лісі жили,

Головой вони крутили

Ось так та ось так,

І ще едак, і ще так.

Страшно вовчику в лісу

Тож і виє лячно: у-у-у.

Каже зайчик вовчику:

Заспокойся, хлопчику,

Доки я живу у лісі,

Ти нікого тут не бійся.

Діти розмальовують контури тварин.

Звучить легка музика.

Бесіда за малюнками.

— Де живе лисиця?

— Який в неї хвіст?

— Як називається будиночок зайчика?

— Ведмідь гуляє взимку?

— Де живе білка?

— Як білка готується до зими?

— Чому ведмідь взимку спить?

— Як вовк змінюється з приходом холодів?

— Бажаю вам, щоб ви завжди піклувалися про живу природу. Ви знаєте, що це означає? (Відповіді дітей)

— Шануй і бережи все, що тебе оточує: травичку і кущик, деревце і квіточку, кожную пташку і тваринку, водойми і землю, на якій ти живеш.

Зимові дива

Фронтальне інтегроване заняття

Мета: розвивати зв'язне мовлення, збагачувати словник образною лексикою, прислів'ями, приказками, виховувати виразність мовлення.

Матеріал: «сніжинка», ялинки, дерево, будівельний матеріал, блакитна хустка, машинка, серветки, горішки, кольорові заготовки слідів, екран, схеми речень, голки, намистинки білого кольору, музичний супровід.

Хід заняття

Вихователь загадує загадку:

«Мов пушинки-порошинки,

На покрівлі, на будівлі

Ніжно падають... (сніжинки)».

— Подивіться, яка сніжинка спустилась до нас.

Гра «Скажи комплімент Сніжинці».

— Яка Сніжинка? (легка, чарівна, срібляста, біло-сніжна, холодна, м'яка, яскрава, пухка, сумна...)

— Що трапилось, Сніжинко? Чому ти сумна? (Сніжинка шепоче на вушко).

— Ви знаєте, Сніжинка сумує, тому що не знає, хто її мама, тато? І взагалі не знає, що вона взимку може побачити на землі? Навіщо вона потрібна?

— Діти, як ви вважаєте, хто мама Сніжинки? (Зима). Скажіть, будь ласка, яка зима? (Холодна, сніжна, біла, чарівна, дивна, весела, казкова, спортивна, морозна).

— Хто батько Сніжинки? (Мороз). Мороз який? (Сильний, тріскучий, сердитий, колючий, міцний, мальовничий, холодний, працьовитий...)

— А хто ще є у Сніжинки? (Багато сестричок і братиків).

— На що схожі сніжинки? (На зірку, квітку, метеликів, вату, пушинку, пір'ячко, балеринку, білих мух...)

— Ну що, Сніжинко, тобі вже стало трохи веселіше? А зараз зручно сідай та на діток поглядай. Ми спробуємо тобі показати та розповісти, що ж можна взимку побачити на землі.

(Вихователь збирає дітей навколо себе, розподіляє їх на 4 підгрупи і пропонує кожній підгрупі виконати таке завдання: за допомогою речей і предметів, які знаходяться у груповій кімнаті, викласти об'ємний колаж на тему: «Що побачила б Сніжинка, якби потрапила: в ліс, поле, на річку, у місто»).

(Кожна група презентує свої роботи і складає невеличкі зв'язні розповіді).

Розповіді дітей.

Ліс. «Взимку ліс вкритий білою ковдрою. Сніг захищає дерева від морозу, тому не можна струшувати сніг із гілочок. У лісі свіже, чисте повітря. Панує тиша. Тільки цвірінькають синички, та снігурі прикрашають собою гілочки. Багато звірятко взимку сплять, тому по зимовому лісі треба ходити тихо, щоб не порушити їхній спокій».

(Вихователь пропонує дітям пригадати прислів'я і приказки про зимовий ліс):

В лісі погуляєш, здоров'я придбаєш.

Сніг для рослин, як шуба.

Поле. «Поле вкрито сніговою ковдрою. А під нею спить озимина (підняти ковдру), їй під снігом тепло. Тому на поля звозять сніг, ставлять загорожі, щоб затримувати його там. Якщо на полі багато снігу, то можна сподіватися на добрий врожай».

(Діти пригадують прислів'я та прикмети про врожай):

Сніг на землі — хліб на столі.

Багато снігу — багато хліба.

Річка. «Мороз сковує річки кригою, як у броню. На льоду можна кататись, але тільки з батьками. На середину річки бажано не заходити, бо можна піти під лід і втопитися. На льоду не можна залишати сміття (шкурки від бананів, фантики від цукерок), тому що лід розтане і вода в річці забрудниться. Повітря на річці свіже, сніжинки танцюють свій танок і вкривають кригу чарівним візерунком».

Місто. (Вихователь пропонує дітям скласти розповіді екологічного спрямування):

«Будинки одягли «білі хустки», дороги вкриті ковдрою. На заводах — забруднені серветки. Важко дихати біля заводів. Машини їздять по дорогах, залишаючи брудне повітря. Як змінити ситуацію на краще? (Заводам на труби треба одягти шапки-очисники, водіїв з машин треба пересаджувати на велосипеди, сані, коней або ходити пішки)».

Сніг учить нас чистоті, а сонце — доброті.

Під музичний супровід вихователь пропонує дітям провести фізкультхвилинку, стати сніжинками:

Раз, два, три, чотири, п'ять,

Всі сніжинки встали в ряд,

Вітерець-шалунець

Запросив вас у танець.

(По закінченні фізкультхвилинки вихователь продовжує бесіду):

— Діти, доберіть, будь ласка, слова, які розповідають про те, що вміє робити сніг? (Летіти, падати, кружляти, мести, лягати, застеляти, рипіти, замітати)

— А що зі снігом можна робити? (Ліпити, підгортати, розчищати, розглядати, чистити, робити сліди і т. ін.)

(Д/гра «Сніжки»: на підлозі, промовляючи віршовані рядки, педагог розкидає різні аркуші паперу, а діти повто-

рюють різні види ходи. Потім кожна дитина згортає із свого аркушу паперову кульку і розпочинається «білий бій»).

Гра «У сніжки»

Із доріжки до доріжки,
Полетіли влучні сніжки,
І почався білий бій,
Закрутився у сувій.
Зверху сніг і знизу сніг,
І ніхто впізнати не міг,
Де чії стирчали ніжки,
От весела гра у сніжки!

По закінченні гри «У сніжки» вихователь пропонує дітям на мольберті фломастером намалювати й показати руками, як може лежати сніг: гіркою, хвилями, кучугурою, заметом.

Вихователь: Скажіть, будь ласка, діти, що може бути доброго і поганого в тому, коли йде сніг? (Д/гра «Добре — погано»).

Добре:

- очищує повітря;
- прикрашає природу;
- дає дітям розваги;
- захищає рослини від морозу;
- дає вологу землі.

Погано:

- важко ходити людям, тваринам;
 - затримує рух транспорту;
 - пташкам важко знаходити їжу.
- Діти, а що ми можемо зробити, щоб не було погано? (Відповіді дітей).

— Малята, Сніжинка вам дякує за все і дарує міні-сніжки, щоб ви побавились.

— У мене народилась ідея створити фотостудію. Зробимо фото Сніжинки. Будьте уважні, ставайте зручно, в цій справі важливо не поспішати.

(Діти виконують поробку «Фото сніжинки».

Д/гра «Підбери риму» до слова сніжинка: пушинка, стежинка, балеринка, картинка, перлинка.

— А тепер прикрасимо нашими роботами групову кімнату.

У Країні Ввічливості

Групове заняття

Мета: збагачення словника дітей словами ввічливості, прислів'ями, приказками; коригування мовлення.

Хід заняття

— Діти, сьогодні на нас чекає цікава мандрівка до Країни Ввічливості. Але перш, ніж туди вирушити, давайте привітаємося, тому що привітання, то є побажання добра. Від доброго слова стає тепло і радісно на душі. (Привітання дітей).

Треба дружно привітатись: «Добрий день!» —

Дружно й весело сказати: «Добрий день!» —

Вліво-вправо повернутись:

Туди-сюди усміхнутись:

«Добрий день, добрий день, добрий день!»

— А тепер проходите далі, погляньте, якийсь конверт. Що ж на ньому написано? — А як називається наш дитсадок? Виходить, що цей конверт правильно потрапив до нас. Цікаво, що ж там усередині?

— О, це лист від Королеви Ввічливості. Прочитаємо, що вона нам пише.

«Любі діти! Я запрошую вас до своєї країни. Але шлях до неї нелегкий. Його треба пройти, допомагаючи один одному. Сподіваюсь, ви всі чемні й виховані діти, тому зможете потрапити до моєї країни».

— Спробуємо відвідати цю країну? А щоб ви не дуже втомилися, поїдемо на «автобусі». То ж придбайте квитки. Водій запрошує: «Проходьте, будь ласка! Сідайте!» (Діти сідають в «автобус», розігрується ситуація: одній

дівчинці не вистачає вільного місця. Як поведуть себе діти?)

— Мене тішить, що ви чемні і доброзичливі. Про вас люди скажуть: «Які хороші діти». Тепер можна вирушати.

— Перша зупинка «Дошкільнята — ввічливі малята» (Вихователь читає текст, а діти хором промовляють пропущені ввічливі слова.

«Одного разу мама послала Маринку до сусідки, тітоньки Олі, позичити цукру. Маринка подзвонила у двері, зайшла до кімнати й сказала:... («Добрий день!»). Дайте мені,... (будь ласка), цукру. Тітонька Оля саме спочивала, тому Маринка сказала:... («Вибачте, будь ласка, що я Вас потурбувала»). Тітонька Оля дала Маринці цукор і сказала:... («Візьми, будь ласка»), а Маринка на те відповіла:... («Дякую, до побачення»). І пішла додому».

— Молодці, ви впорались з першим завданням. А яке прислів'я-правило тут буде доречним?

— Якщо чемно попросити, завжди дадуть.

— А зараз перед нами Світлофор ввічливості. Тепер все залежить лише від вас, малята, чи дозволить він нам їхати далі. Червоний колір — заборона, зелений — дозвіл. У вас на столах лежать червоні та зелені картки. Я подаватиму приклади-ситуації, а ви поміркуйте, де діти чинять правильно і де — ні. Якщо правильно — покажіть зелену картку, якщо неправильно — червону.

«Дайте мені вітаміни», — звертається хлопечко до аптекаря (червона картка).

«Люба матусю, я охоче допоможу тобі помити посуд» (зелена картка).

«Я надірвала трохи книжку. Підклейте її самі», — простягає дівчинка книжку виховательці (червона картка).

«Вибачте, будь ласка, я штовхнула вас ненавмисне», — говорить дівчинка в автобусі (зелена картка).

«А ну, покличте до телефону Ваню», — каже Діма (червона картка).

— Ви й ці завдання виконали правильно, тому наша подорож триває.

— Другу зупинку ви назвете самі, якщо уважно послухаете мою розповідь.

«Катруся готується до маминого свята — її дня народження. Вона старанно нанизує намисто з ягід горобини. Брат Сашко, пробігаючи повз неї ненароком зачепив її і порвав нитку. Червоні ягоди-намистинки покотилися по підлозі. Катруся вже ладна була розплакатися, але Сашко підійшов до сестрички, взяв її за руку й промовив Чарівне слово. Катруся всміхнулася й разом з братом почала збирати намистинки».

— Яке слово сказав Сашко? Що б могло статися, якби чарівне слово вчасно не допомогло? А як би ви вчинили? (Міркування дітей).

— То як ми назвемо зупинку? (Діти пропонують: зупинка «Вибач»). А ще можна сказати так: «Перепрошую, даруйте». (Діти повторюють).

— А зараз давайте згадаємо прислів'я: «Добре слово — краще цукру та меду», «Навіть одне приємне слово, наче сад, цвіте».

Дидактична гра «Скажи ввічливо»

— З м'ячиком передаємо ввічливі слова, промовляючи їх тихим, лагідним голосом, дивлячись у вічі вихователю. Слова: «добрий день», «будь ласка», «вибачте», «на все добре», «доброго здоров'я», «вітаю».

— Молодці, діти! Бачу ви знаєте багато гарних слів, сподіваюсь, що будете завжди користуватись ними.

Третя зупинка «Містечко вихованих людей».

— Ой, та тут побував хуліган, він переплутав усі правила ввічливості й зіпсував життя мешканцям цього міста. Давайте допоможемо їм виправити скоєне. (Діти відповідають «так» чи «ні», дають пояснення вчинкам).

Чемний хлопчик завжди смикає дівчаток за коси (ні).

Ввічливі діти завжди поступаються місцем старшим (так).

Виховані діти викидають обгортки від цукерок на підлогу (ні).

Виховані діти розмовляють під час вистави в театрі (ні).

Вихователь: «Треба ставитись до людей так, як хочеш, щоб вони ставились до тебе. Запам'ятайте це правило».

Четверта зупинка «Будь ласка». (Діти пригадують оповідання «Чарівне слово» В. Асеевої.)

— Чому Павлик був розлючений?

— Яку пораду дав йому дідусь?

— Як радив дідусь промовляти чарівне слово?

— Як це слово допомогло хлопцю?

— Я вважаю, що ви знаєте, коли слід говорити чарівні слова. У прислів'ї мовиться так: «Добро й сніг розтопить».

Дидактична гра «Закінчи думку»:

• Коли прощаємось, то говоримо... (На все добре).

• Лягаємо спати — говоримо... (На добраніч).

• Сідаємо до столу — бажаємо... (Смачного).

• Вирушаємо у подорож — бажаємо... (Щасливої дороги).

Дидактична гра «Оціни вчинок». (Покласти зелену фішку над картинкою з правильним вчинком дітей, червону — під картинкою, якщо вчинок неправильний. Пояснити, чому. Тому що...).

— Наша подорож закінчується. Які ж правила ввічливості ви запам'ятали? (Висловлювання дітей).

Чемна людина завжди говорить ввічливі слова лагідним, тихим голосом, дивлячись прямо в очі тому, з ким розмовляє.

Ввічлива людина не дає прізвиська своїм товаришам.

Ввічлива людина не свариться, не б'ється, допомагає в усьому іншим.

— Молодці, діти! Ви виконали всі завдання Королеви Ввічливості і дісталися до її країни.

— А тепер час повертатися до садочку і не забувати про уроки Королеви Ввічливості. (Діти прощаються з Королевою Ввічливості).

Допоможи Діду Морозу

Групове заняття

Мета: закріпити правильну вимову звуків [с], [з], [ц] у словах та фразах, вчити розрізняти їх на слух, помічати неправильну вимову звуків [с], [з], [ц] у своєму та чужому мовленні (з допомогою вихователя та без нього). Вчити дітей приймати участь у груповій бесіді: слухати співрозмовника, відповідати на запитання, висловлюватись, підтримувати розмову, реагувати на висловлювання партнера, оцінювати його розповідь.

Матеріал: іграшки, торбинка Діда Мороза, червоні та сині фішки, ляльковий Сніговик.

Хід заняття

Стало біло навкруги —
Я розтрушую сніги,
Наганяю холоди,
Воду сковую в льоди.
Я дружу з дітьми всіма
Здогадались? Я... (Зима)

«Так, кожного року приходять зима і новий рік... Кожного року Дід Мороз збирає торбинку, сідає в чарівні сани і розносить подарунки дітям. Допомагають йому... (Снігуронька, Сніговик, Білосніжка тощо). Так було і цього разу: подарунки зібрав, в сани сів і поїхав. Але ж дивна історія: Діда Мороза підвела пам'ять, він зовсім забув, кому що дарувати. І залишивши торбинку нам, адже вона дуже важка, пішов додому шукати список».

Вихователь звертає увагу дітей на велику торбинку посередині групової кімнати.

— Як ви вважаєте, а що може бути в торбинці? (Відповіді дітей).

— Але ж чого так довго немає Діда Мороза? Як ви думаєте, що ж могло трапитись? (Відповіді дітей).

— Здається, Дід Мороз потрапив в якусь історію. Але ж діти чекають на подарунки!

Раптом роздається стук у двері. На порозі з'являється Сніговик.

— Мене прислав Дід Мороз. Він потрапив у снігову хуртовину, але просив вас допомогти йому розібратися з подарунками. Але я так поспішав, що геть забув, кому який подарунок. Пам'ятаю тільки, на який звук вони починаються. Івасику і Тарасику — подарунок, у назві якого зустрічається звук [с], Ганнусі та Іринці — звук [з], Тетянці — звук [ц].

Діти виконують завдання, називаючи подарунки з потрібним звуком, інтонаційно виділяючи його в слові.

Сніговик разом з дітьми оцінює правильну вимову звуків за допомогою фішок.

Сніговик просить дітей допомогти скласти текст телеграми для Діда Мороза, в якій би були назви потрібних подарунків.

«Дорогий... (Дід Мороз). Івасику і... (Тарасику) — ... (велосипед, самокат, самосвал тощо), Ганнусі та... (Іринці) — ... (ковзани, дзеркало, зайчика тощо), Тетянці — ... (ножиці, лисицю, тощо). З Новим роком! Діти старшої групи.»

— Дякую, діти. Ви дуже допомогли Діду Морозу. Тепер усі отримають подарунки вчасно.

Професії моїх батьків. «Модельне агентство»

Фронтальне заняття

Мета: активізувати та збагачувати словник дітей новими словами (кутюр'є, ескіз, лекало, візажист, стиліст, колекція), а також словами, що позначають дії та ознаки предметів; закріпити навички діалогічного та описового мовлення; формувати інтонаційну виразність мовлення, відчуття ритму, оцінно-контрольні дії; вчити добирати риму.

Матеріал: ілюстрації моделей одягу, лекала, прості олівці, ножиці, кольоровий папір, моделі суконь.

Хід заняття

Вихователь: «Діти! Ви сьогодні надзвичайно красиві! І група сьогодні незвичайна! І настрої у всіх чудові, на обличчях усмішка, а оченята просто сяють! Що так вплинуло на ваші настрої? Невже ці чудові сукні та костюми? А як ви відчуваєте себе у таких чарівних костюмах?» (Відповіді дітей).

— Дійсно, гарний одяг може впливати на настрої людей, може зробити зі звичайної дівчинки принцесу, а з хлопчика — справжнього джельтмена!

— Чому людині необхідно мати одяг? (Відповіді дітей).

— Який існує одяг? (Чоловічий, жіночий, дитячий)

— А відповідно до пір року? (Літній, зимовий, весняний, осінній).

— Осінній із весняним однаковий, тому одним словом, як можна назвати?

— Ви згодні зі мною, що одяг має для людини велике значення?

— Які у вас є думки з цього приводу, поділіться, будь ласка!

— Так, ви мене переконали! Дійсно, одяг для людини є просто необхідним!

— Сьогодні на занятті ми познайомимось із професією художника-модельєра, або кутюр'є (французькою мовою).

— Як ви вважаєте чи може кожна людина бути модельєром? Чому?

— З чого починається робота модельєра?

— Так, художник-модельєр бере папір, олівець та починає фантазувати. Так народжується ескіз костюма, сукні, пальто...

— Що впливає на фантазію художника-модельєра?

— А зараз закрийте очі, поверніться навколо себе й перенесіться до «Агентства моделей». А ось кутюр'є. Надамо йому слово, нехай розповість нам, як народжується модель одягу. Будь ласка!

— Щоб створити сукню, я довго милуюсь квітами, думаю, що можна від них взяти, щоб жінка стала чарівною та схожою на квітку.

Щоб створити сукню білу,

До ромашки я іду.

Я беру від неї ніжність,

Витонченість, чистоту.

Гордовитая троянда

Повідомила мені,

Що червоний колір летіє,

Наче сонця промінці.

Ось волошка розкрила свої пелюстки,

Надихнула мене на веселі думки:

«Нехай сукня буде такого крою,

Щоб засяяли очі голубизною!

Чорнобривці мене оточили,

Дуже ніжно мені щось вони говорили.

Подивився я на них, зрозумів у мить:

«Теплоту їхніх сердець треба в сукнях втілити!»

— А як ви розумієте слово «модель»? (Людина, яка демонструє одяг).

— Діти, як ви вважаєте люди яких професій допомагають художнику-модельєру створювати такий гарний одяг?

— Закрійниця кроїть одяг. Що їй потрібно для роботи?

— Далі працює над сукню швачка. Що їй необхідно мати для роботи?

— Швачка:

Під долонями ніжно тканина пливе,

Мелодію ніжно машинка веде,

Години минають, стомлююсь я.

Сукня готова! Неповторна, чудова!

Для тебе, красуне моя!

— А щоб красуня вміла гарно рухатись по сцені, хто над цим працює?

— Хореограф.

— Хто продовжує далі працювати?

— Перукар. Він робить гарні зачіски.

Перукар:

А я справжній чаклун.

З дівчаток роблю я принцес,

Мені тільки дайте мерщій

Ножиці, лак, гребінець!

Останній штрих наводить стиліст.

Сукні вже готові,

І зачісок досить.

Під фарбою оченята,

Та під пудрою носик.

— Підведемо підсумок нашої екскурсії. Хто створює одяг? А що таке колекція одягу?

— Ось зараз і покажемо колекцію (Під музичний супровід малята предствляють моделі одягу). Потім сідають на стільчики.

— Діти, прочитайте, будь ласка, слова, які відносяться до професій, про які сьогодні ми говорили.

Д/гра «Додай для утворення рими слова».

Д/гра «Він, вона, воно». Дітям пропонується розмістити у будиночках «Він», «Вона», «Воно» відповідні слова.

Вихователь дякує дітям за чудову допомогу під час екскурсії: «Малята! У мене до вас чудова пропозиція. Я пропоную вам виготовити із кольорового паперу моделі чарівних суконь для ваших матусь». (Діти створюють із паперу кольорові сукні, а потім визначають, у кого найвиразніша).

Професія — журналіст

Фронтальне заняття

Мета: збагачувати й активізувати словник дітей новими словами відповідно до тематики, в тому числі словами іншомовного походження: інтерв'ю, коректують, коректор, факс, репортаж, журнал, ілюстрації, мікрофон; поповнювати словник приказками, прислів'ями; удосконалювати вимову звуків у словах відповідно до норм літературної мови; розвивати та самостійно регулювати силу голосу та темп мовлення відповідно до ситуації спілкування; продовжувати виховувати інтонаційну виразність мовлення; закріплювати вміння робити звуковий аналіз слова; вчити доречно й точно добирати перші репліки діалогу; формувати оцінно-контрольні дії.

Матеріал: пакунок-посилка, атрибути до д/гри «Магазин», ребус «Прочитай», іграшкові інструменти лікаря, кухаря, кондитера, швачки, співака, трафарети, олівці, блокноти, подарунки для дітей; червоні та сині фішки.

Хід заняття

Вихователь: «Діти, тема нашого заняття надрукована на дошці. Прочитаймо її».

— Ким бути?

— А ким хоче стати кожен із вас? (Відповіді дітей).

— Коли я прийшла у садок, у нас під дверима стояв оцей ящик. Як ви гадаєте, хто нам його приніс?

— За допомогою запитань спробуємо відгадати, що там лежить. Підказка: «Усі речі, які там знаходяться, пов'язані з темою нашого заняття, тобто з різними професіями. «(Діти по черзі називають предмети, а останнім предметом є мікрофон).

— Кому він необхідний у роботі? (Співакам, артистам, доповідачам).

— А ще, діти, ми з вами кожен день спостерігаємо по телевізору за працею людей, які передають новини

з усіх кінців світу. Це — журналісти. Журналіст — це людина, яка пише статті в журнали та газети. виступає з репортажами по радіо та телебаченню. Журналісти — це майстри слова. І від того, якими словами вони розповідатимуть різні новини залежить наш настрій, спокій. Пригадаймо прислів'я про слово.

Умій сказати, умій почекати.

Шабля ранить голову, а слово думу.

Від теплого слова і лід розмерзає.

Гостре словечко ранить сердечко.

Удар забувається, а слово пам'ятається.

Слово не стріла, а глибоко ранить.

— Діти, як ви вважаєте, що повинні вміти робити журналісти?

— Правильно говорити; грамотно писати; бути ввічливими; вміти спілкуватися з людьми; цікаво розповідати; бути впевненими.

— Спробуємо стати справжніми журналістами? Для роботи нам необхідно придбати необхідні речі, тому я пропоную завітати у магазин.

Д/гра «Магазин» (на кожному поверсі магазину літери, на яку починається назва товару, який необхідно придбати журналісту для роботи).

— Тепер ми готові. Журналісти повинні вміти брати інтерв'ю. Інтерв'ю — це бесіда з людьми, яка передбачається для передачі по радіо, телебаченню, або для газет і журналів. Зараз ви самостійно візьмете інтерв'ю в наших гостей. Для цього вам необхідно:

— Привітатись самому;

— Представитись;

— Запропонувати представитись гостю;

— Задати 2—3 питання;

— Подякувати за відповіді.

Діти беруть інтерв'ю у гостей. Я пропоную всім оцінити за допомогою фішок правильність виконання зав-

дання: побудови запитань, підбір інтонації для бесіди. Оцінювати можна за допомогою фішок: червоний колір — правильно, а синій — неправильно.

Запитання:

1. Де і ким Ви працюєте?

2. Чи подобається Вам ваша робота?

3. Як називається дитячий садок і група, де Ви працюєте?

4. Чи багато дітей відвідує групу, де Ви працюєте?

5. Чим люблять займатись діти у Вашому садочку?

6. Про що Ви думаєте, коли йдете на роботу?

7. Про що Ви мрієте?

Діти беруть інтерв'ю у гостей, а потім оцінюють роботу один одного і пояснюють, чому саме таким чином.

— Сьогодні, діти, ви взяли перше у своєму житті інтерв'ю. Але журналісти повинні вміти правильно записати все, що почули. А записують вони все у блокнотах. Ми запишемо все не буквами, а схемами речень.

Наші гості — вихователі.

Вони дуже люблять дітей.

Професія вихователя цікава і почесна.

Діти складають схеми речень.

— Діти, ви вже навчилися брати інтерв'ю, записувати його. Але крім цього журналісти повинні бути сильними, здоровими, сміливими.

Фізхвилинка.

— А ще перед тим, як надрукувати в газеті статтю, журналісти коректують текст самі, або їм допомагають люди, професія яких називається коректор. Ось наші гості говорили, а слова їх розсипались. Треба їх правильно розставити і прочитати речення.

Д/гра «Склади речення».

— Журналісти працюють в різних країнах світу і якщо треба передати якісь новини, вони використовують сучасну техніку — факс. А ми передамо текст не буквами, а схемами.

— Поки ми надсилали новини нашим колегам, вони надіслали нам інформацію про події в своїй країні. Але слова теж зашифровані.

Д/гра «Зашифровані слова».

— У нас є велике слово ЖУРНАЛІСТ. Треба якомога більше знайти нових слів, які зашифровані тут.

— А ось ще завдання на увагу: необхідно прочитати склади, що записані у квадратах, потім — у кружечках і трикутниках. Правильність відповідей діти оцінюють фішками: синя — неправильна відповідь, а червона — правильна.

Ребус «Прочитай».

— Багато цікавого ми дізнались про професію журналіста, я пропоную вам на згадку про це виготовити альбом, в якому ми зберемо найцікавіші кадри про цю професію і висловити свої враження від почутого на занятті.

Про ліниву Яринку

Групове заняття

Мета: організувати ігру та мовленнєву взаємодію з однолітками; вчити підтримувати діалог; складати короткі описи іграшок; передавати зміст казки в грі-драматизації; розвивати фонематичне сприйняття, формувати правильну вимову звуків.

Матеріал: ширма для лялькового театру, іграшки (лялька «Бабуся», лялька «Дівчинка», заєць, коза, лоша), скринька, м'яч, червоні та сині фішки.

Хід заняття

У груповій кімнаті — ширма для лялькового театру.

Вихователь: «Подивіться, будь ласка, в скриньці знаходяться іграшки для лялькового театру, герої казкової історії. Давайте запросимо їх у цікаву мандрівку».

— Я пропоную вам розглянути героїв, які знаходяться в скриньці й описати їх так, щоб ми зрозуміли,

подобаються вони вам чи ні. Хто спробує першим?... другим?... (Якщо хтось не може, вихователь підказує початок речення: «Це...»; «У нього...»; «Мені подобається, тому що...»).

Сонце в мандрівку	Несить же їм ласку
Нас закликає.	У кожній долонці.
І про дорогу	Разом з промінням
Оповідляє.	Веселого сонця.
Йдіть, мої любі,	Хай же мандрівка
Під ноги дивіться,	Казкою стане,
Травам і квітам	Про неї розкажете
Ніжно вклоніться.	Татові й мамі.

— Я хочу вам сьогодні розповісти історію, яка трапилась з дівчинкою Яринкою, але без вашої допомоги не обійдусь. (Розподіляють ролі між дітьми, діти беруть іграшки, заходять за ширму).

Вихователь починає: «Жили собі, були дівчинка Яринка та її бабуся. Бабуся була старенька...,... (діти продовжують). Одного разу пішли бабуся з онукою на галявину збирати квіти. Зібрали великий букет ромашок та кульбабок і попрямували додому. Але дуже скоро Яринці набридло йти самій, і вона закапризувала: «Не хочу йти, понеси мене». Але не погодилась з дівчинкою бабуся, пішла сама додому. А чи може старенька бабуся нести Яринку? Як ви вважаєте? Що б ви порадили дівчинці, діти? (Міркування дітей).

Але не хоче слухати поради дітей Яринка, сіла на землю, заплакала: «Хто мене понесе?». Прибіг... Відгадайте хто?

Довгі вуха, куций хвіст
Невеличкий сам на зріст.
На городі побував,
Там капуста пожував.
Довгі лапки: скік та скік,
Ми погнались, а він втік. (Зайчик)

Зайчик: «Сідай, я тебе віднесу». Побіг зайчик, але ж він такий лякливий: то за кущ заховається, то за дерево. Не утрималась дівчинка, впала, заплакала, а заєць побіг далі.

Раптом біжить коза і говорить: «... (Озвучують діти)». Сіла Яринка. Коза біжить швидко, не зупиняється. Яринка тільки подумала: «Зараз упаду», — і впала. Встала, подивилась навкруги, а кози вже немає. Злякалась дівчинка: «Хто ж мене віднесе додому? Бабуся пішла, зайчик усього боїться, коза втекла». Аж раптом біжить лоша, побачило дівчинку і запитує: «... (Діти озвучують)». Сіла верхи Яринка, поїхала. Але знов не втрималась і впала. Лежить і плаче: «Хто ж мене віднесе додому? Бабуся пішла, зайчик усього боїться, коза втекла, лоша... (Діти озвучують)». А що ви їй можете поради, діти? Скориставшись вашими порадами, повільно пішла додому. Чи виправилась наша героїня? Як ви вважаєте?» (Діти виступають у ролі ляльководів).

Вихователь: «Бажаєте розіграти казку самостійно? Хто буде бабусею? А хто дівчинкою? і т. ін.». (Діти розподіляють між собою ролі, розігрують діалоги, маніпулюють іграшками).

— Зверніть увагу, діти, Яринка виправилась. Вона пропонує вам пограти у гру. Мені вона доручила називати слова, а ви повинні відгадати, який звук я промовила голосніше, і оцінити відповідь товариша фішками.

Вихователь пропонує: «Згадайте чарівні слова, промовте їх, і почнеться наша гра».

На місця всі поставали,
Ми вже трохи погуляли,
Так скоріше відгадай,
Звук який я загадав.

Вихователь називає слова, а діти по черзі, до кого потрапив м'яч, відповідають, решта оцінюють відповідь: сніжною фішкою — неправильну, червоною — правильну.

Подорож до міського парку

Групове заняття

Мета: спонукати вступати в ігрову мовленнєву взаємодію з однолітками; висловлюватись на теми з власного досвіду; аргументовано доводити свою думку; закріпити в мовленні узагальнюючі поняття; розвивати фонематичний слух; формувати правильну артикуляцію звуків.

Матеріал: коробка з синіми «медалями», великими та маленькими, м'яч, дзеркало; іграшкова білочка; аплікації на тему «Зимові припаси білочки».

Хід заняття

Вихователь: «Пропоную вам пограти у гру з м'ячем. Гра на увагу. Я промовляю слова, а ви, почувши кожне моє слово, передавайте м'яч один одному. Якщо в слові ви почуєте звук [р], м'яч кидайте мені. Хто виконає завдання правильно, стає ведучим».

— А зараз проведемо іншу гру. Зіграємо роль синичок. Ці медалі для великих і маленьких синичок. Обирайте, якою синичкою — великою чи маленькою — ви будете. Великі синички кидають м'яч маленьким і вітають їх: «Зинь-зинь-зинь!». Маленькі відповідають: «Синь-синь-синь!», — і перекидають м'яч знову великим синичкам, обмінюються медалями. Тепер великі пташки-синички стануть маленькими. (Гра повторюється).

Вихователь: «Сідайте, пташки на гілочки — стільці — і послухайте скоромовку про синичок:

Сонце сідає, водичка співає,

Пташка-синичка весну зустрічає.

Давайте промовимо цю скоромовку разом повільно і тихо. Тепер голосніше, але повільно. А тепер голосно і швидко».

Вихователь: «Уявіть собі, що дзеркало — це калюжа, в яку заглядає синиця. Як ви думаете, що вона там побачила? Молодці, правильно: небо, сонце, хмари, дерева і т. ін.».

— А які дерева може побачити синичка? (Сосну, березу, дуб, клен і т. ін.). Наша синичка живе у міському парку. Яких пташок можна там побачити? Так, сороку, горобчика, ворону, галку, голуба.

— Як ви вважаєте, хто піклується про пташок взимку? Хто їх годує і чим? (Відповіді дітей).

— Про мешканців міського парку складено багато загадок. Я їх вам прочитаю, а хто здогадався, повинен нам довести, чому він так вважає.

Я веселенький звірок: плиг з ялинки на дубок. (Білка)

Котиться клубочок зовсім без ниточок.

Замість ниточок — триста голочок. (Іжак)

Сіла пташка на дубку, завела своє «Ку-ку»!

Всіх розбудить голосок пісеньки... (Зозулі)

За вікном летить сніжок.

Піднялася віхола,

Але бачу я пташок,

Що сидять під стріхою:

Чив-чив-чив! Чив-чив-чив!

Хто співати їх навчив?

Сірі пташенята ці

Звуться, звісно, ... (горобці).

Завітали дві... (синички)

До маленької Анички.

Ой, як холодно надворі,

Сніг лежить у лісі, в полі,

Мерзнуть лапки,

Мерзнуть крильця,

І нема чим поживиться.

Хоч мала сама на зріст,

Та великий маю хвіст.

Як намисто оченята.

Хто це? Спробуй відгадати. (Білка)

— Подивіться, які припаси приготувала білка до зими. (Демонструється аплікація «Зимові припаси білки»).
Що насушила білка? Це...

— Виберіть собі пару за бажанням і приготуйте для білочки запаси. Ось вам шнурочки, на які ви будете нанизувати гриби-ягоди, ось і самі запаси (конверти з формами, клей та ножиці). Спробуйте так розвісити запаси, щоб було красиво. (Самостійно працюють).

Після закінчення роботи оцінюють її і дарують білочки, висловлюючи свої побажання.

Пригоди ведмедика

Групове заняття

Мета: спонукати підтримувати рольовий діалог у грі-драматизації, складати короткі описи іграшок, утворювати слова з пестливими суфіксами, активізувати вживання прикметників, закріпити навички ввічливої поведінки, розвивати фонематичний слух, формувати правильну звуковимову.

Матеріал: іграшковий ведмедик, бджола.

Хід заняття

Влітку медом ласував,

Досхочу малини мав.

А як впав глибокий сніг,

Позіхнув і спати ліг.

Бачив чи не бачив сни,

А проспав аж до весни. (Ведмідь)

Вихователь: «Давайте привітаємо ведмедика лагідними і добрими словами. (Відповіді дітей). Цього ведмедика звуть Мишко. А як, на вашу думку, його лагідно називають друзі? (Мишутка,...). Подивіться, який він пухнастий, м'який..., які добрі у нього оченята. Так, у нього великі... лапи і холодний... чорний ніс».

— Хто ще може розповісти про Мишка? (Відповіді дітей).

— Одного разу трапилась з ним дивна і кумедна історія. Поліз Мишко на дерево по мед. А він великий, товстий. Не витримали гілки його ваги і... (почали ла-

матися) (говорять діти). Великі гілки заговорили ддррр-дрррр-дрррр. А за ними маленькі заскрипіли — дрьдрь — дрьдрь — дрьдрь. Повторіть, як стали жалітися великі та маленькі гілки...

Дістав Мишко меду, зачмокав, облизався. Ось так. (Повільно проводить язиком декілька разів по нижній губі). Покажіть, як ведмедик засумував. (Діти повторюють вправу 6 разів). І ось так (швидкі рухи язиком по верхній губі; діти виконують вправу 5-6 разів). Раптом почув він шум: ж-ж-ж, ж-ж-ж, ж-ж-ж. Здається, Мишко розбудив бджолиний рій. Злякався Мишко, втік. А бджоли почали потроху заспокоюватись і тихіше гудіти: ж-ж-ж, ж-ж-ж, ж-ж-ж. Покажіть, як вони гудуть: спочатку гнівно, а потім заспокоїлись.

Вихователь: «Тепер я пропоную вам пограти у гру «Пригоди ведмедика». Хто буде ведмедиком? Королевою-бджолою? У нас є ще ролі: для хлопчиків — це великі і маленькі гілки дерев. А для дівчаток ролі бджілок. Хто бажає?»

— Починаємо! Розповісти історію? А ви її розіграйте, говоріть за своїх героїв.

— Починаємо! Будь ласка, актори, вам слово. Діти починають розповідь.

— Ведмежатко Михайлик захотів покуштувати меду. Поліз на дерево. А гілки під ним поскрипують: ддрррр-дррррр-дррррр. Сучки ламаються: дрьдрь — дрьдрь — дрьдрь.

— Дібрався ведмедик до... Тут як загудуть бджоли: ж-ж-ж, ж-ж-ж, ж-ж-ж. А королева-бджола як закричить: «Розбійник, грабійник! Геть!». Ведмідь злякався і побіг. Сидить під деревом і думає: «А що, хіба я розбійник?»

Вихователь: «Діти, а ви як вважаєте, як слід було б вести себе ведмедику? Чи правильно він вчинив?» (Міркування дітей).

Маленькі казкарі

Групове заняття

Мета: вчити дітей складати казки, описові розповіді.

Хід заняття

Вихователь: «Діти, всі ви любите казки. Вони ведуть вас у захоплюючий світ пригод, вчать розпізнавати добро і зло, друзів і ворогів. У дружбі й злагоді живуть у народних казках птахи і звірі, дерева і квіти, навчаючи нас добра і дружби».

(Пригадують з дітьми знайомі казки, імена казкових героїв, чим саме вони їм запам'ятались, називають зачини і кінцівки казок).

Вихователь: «Сьогодні вранці я прийшла у дитячий садок і побачила в нашій групі цю скриньку. Мені здалося, що вона якась незвичайна. Думаю, вона чарівна. Ось вона!» (Показує «чарівну» скриньку дітям).

Вихователь: «Як ви гадаєте, звідки вона потрапила до нас?» (Відповіді дітей).

Вихователь: «Я думаю, що сьогодні вночі цю «чарівну» скриньку залишила в нашій групі казкова Королева, і скринька ця незвичайна, вона з казками. Давайте перевіримо». (Відкриває «чарівну» скриньку з казками).

Вихователь: «Діти, у цій скриньці лежать різнокольорові геометричні фігурки. Кожна фігурка — це певний образ, асоціація з якимось казковим персонажем. Наприклад, білий кружечок мені нагадує зайчика, сніжинку, хмаринку».

Вихователь: Діти, складемо разом з вами казку. Той, хто починає, виймає з «чарівної» скриньки перший предмет. Далі треба сказати, ким або чим цей предмет може бути в казці (людиною, твариною і т. ін.). (Кожна дитина по черзі занурює руку до скриньки й витягає кольорову геометричну фігурку, складає казку).

Вихователь: «Чи правда, чи неправда, було таке чи ні, а в казці мовиться...» (Дитина дістає з «чарівної» скриньки жовтий кружечок)

1-а дитина: «Було собі на світі маленьке жовтеньке Курча. Воно жило в будиночку, і всі його ображали. Набридли Курчаті таке життя, і вирішило воно піти світ за очі, щоб знайти собі друзів. (Друга дитина витягує коричневий прямокутник)».

2-а дитина: «Йде, йде Курча, аж ось йому назустріч біжить Песик».

— Куди прямуєш, Курчатко? — запитує Песик.

— Та мандрую собі світ за очі, друзів шукаю, — відповідає Курчатко.

— Пішли вдвох, веселіше буде, — каже Песик. (Інша дитина дістає синій овал і продовжує розповідь).

3-я дитина: «Захотілося Курчаткові пити. Аж бачить — неподалік озеро. Курча підійшло до води, нахилилося. А звідти, ото жаж! — на нього хтось дивиться! Курчатко як закричить з переляку: «Ой лишенько, там у воді хтось сидить!» та й побігло, а за ним Песик». (Четверта дитина дістає оранжевий трикутник).

4-а дитина: «А назустріч їм — Лисичка».

— Від кого ви так тікаєте? — запитує Лисичка.

— Там в озері живе страшний звір і не дає Курчаткові напитися водички, — відповідає Песик.

— Дурниці! Ходімо я його прожену.

Підійшла Лисичка до води, нахилилася — аж бачить: на неї хтось дивиться. Злякалася вона та й каже друзям: «Ні, я вам не допоможу. І побігли вони всі якомога далі від річки». (П'ята дитина витягує зелений квадрат).

5-а дитина: «А назустріч їм Жабка стрибає».

— Куди це ви так біжите? — запитує вона.

— Там, в озері живе страшний звір, він хоче нас з'їсти, — відповідають звірі.

— А я живу тут неподалік, у болоті, і ніякого страшного звіра ніколи не бачила. Ходімо, покажете його мені.

Підійшла Жабка до води нахилилася і роземіялася. Вона зрозуміла, що звірі бачать у воді самих себе,

як у дзеркалі. Вона пояснила все звірятам, і вони потоваришували.

(Казки складають далі по черзі. Кожний гравець придумує дії зі своїм персонажем чи предметом, але так, щоб вони вкладались у загальний сюжет твору. Вихователь стежить за тим, щоб персонажі і предмети не повторювалися).

Коли діти закінчують складати казку, їм пропонується розкласти на столі використані геометричні фігурки і пригадати, яку роль грала кожна фігурка. (Ким або чим вона була).

Вихователь: «Діти, яку гарну казку ви сьогодні склали разом, Які цікаві і несподівані історії траплялися з вашими казковими героями. Молодці! Я гадаю, що казковій Королеві сподобалися незвичайні пригоди ваших персонажів».

Вихователь: «Діти, давайте пограємо в цікаву гру «Складіть ціле». Завдання: утворити групки за отриманими елементами одного й того самого зображення, переконатися, що всі вони є складовими одного предмета. Кожній групці виконати колективну аплікацію — скласти й наклеїти окремі елементи таким чином, щоб вийшло зображення цілого предмета. Можна, за бажанням, додати до аплікації предметів і щось своє». (Вирізати ножицями із різнокольорового паперу і наклеїти).

Мовленнєве завдання. Скласти описову розповідь про те, як виконували роботу і розповідь про предмет, який створено в результаті роботи. Діти складають казкові історії про створені образи, наприклад, «Веселі пригоди вантажної машини», «Про що мріє телефон», «Спогади старого будиночка», «Чарівна квітка» тощо.

Який звук у слові?

Індивідуальне заняття-гра

Мета: вчити диференціювати звуки, орієнтуватись на партнера по грі, виконувати завдання по черзі, оцінювати правильність виконання завдання партнером, обґрунтовувати згоду або незгоду.

Матеріал: 20 картинок із зображенням різних предметів, у назвах яких є певний звук.

Ігрові дії: розглянути картинки, разом з партнером відібрати необхідні на певний звук.

Ігрове правило: діяти в наступному порядку. Спочатку перший гравець розглядає картинку і визначає наявність певного звука в назві, другий гравець повинен погодитись або не погодитись і пояснити чому, вимовити виразно визначений звук у слові. При наступному ході міняються ролями.

Хід гри

Вихователь пояснює дітям зміст гри та ігрові правила. Пропонує першому гравцю розпочати гру, задає питання:

— Що зображено на картинці? Чи є в слові заданий звук?

Потім звертається до партнера:

— Ти згоден? Перевір (разом з дитиною промовляє слово, виділяючи заданий звук). Тепер твій хід. Що це? Чи є в цьому слові необхідний звук?

До партнера: «Згоден? Перевір».

— А тепер грайте самостійно.

Діти самостійно міняються ролями, аргументують згоду або незгоду. Якщо не виконують ігрове правило, дорослий втручається у гру і підказує необхідну дію.

Один — багато

Індивідуальне заняття-гра

Мета: вчити диференціювати звуки [с], [з], аргументовано висловлюватись, орієнтуючись на дії партнера, оцінювати правильність виконання завдання.

Матеріал: 6 предметних картинок, у назвах яких є звук [с] в однині й множині; 5 предметних картинок, у назвах яких є звук [з] в однині й множині.

Ігрові дії: групувати предмети: один — багато; у назвах яких є звук [с] або [з].

Ігрове правило: відповідати по черзі, оцінюючи відповідь співгравця.

Хід гри

Вирішили потоваришувати вовк та заєць. У нас все буде разом, все порівну. «Ось, — говорить вовк, — картинки будемо ділити так: там, де один предмет, — тобі, заєць, а де багато, — мені». Групують картинки. Той, хто виконує роль зайця, бере картинки із зображенням одного предмета, а той, хто виконує роль вовка, — ті картинки, де багато предметів. Картинки викладають у два рядки, щоб було видно, в кого більше. Перевіряють та оцінюють правильність виконання завдання один одним. Потім ділять картинки за наступним принципом: у зайця — картинки, в назвах яких зустрічається звук [с], а у вовка — звук [з]. Перевіряють та оцінюють правильність виконання завдання один одним.

Сонячний зайчик

Групове заняття

Мета: розвивати зв'язне мовлення; вчити узгоджувати іменники й дієслова минулого та теперішнього часу в числі та роді; іменники з прикметниками в роді, числі, відмінку; активізувати словник дітей словами, що позначають весняні явища, епітетами; формувати оцінювальні дії.

Який звук у слові?

Індивідуальне заняття-гра

Мета: вчити диференціювати звуки, орієнтуватись на партнера по грі, виконувати завдання по черзі, оцінювати правильність виконання завдання партнером, обґрунтовувати згоду або незгоду.

Матеріал: 20 картинок із зображенням різних предметів, у назвах яких є певний звук.

Ігрові дії: розглянути картинки, разом з партнером відібрати необхідні на певний звук.

Ігрове правило: діяти в наступному порядку. Спочатку перший гравець розглядає картинку і визначає наявність певного звука в назві, другий гравець повинен погодитись або не погодитись і пояснити чому, вимовити виразно визначений звук у слові. При наступному ході міняються ролями.

Хід гри

Вихователь пояснює дітям зміст гри та ігрові правила. Пропонує першому гравцю розпочати гру, задає питання:

— Що зображено на картинці? Чи є в слові заданий звук?

Потім звертається до партнера:

— Ти згоден? Перевір (разом з дитиною промовляє слово, виділяючи заданий звук). Тепер твій хід. Що це? Чи є в цьому слові необхідний звук?

До партнера: «Згоден? Перевір».

— А тепер грайте самостійно.

Діти самостійно міняються ролями, аргументують згоду або незгоду. Якщо не виконують ігрове правило, дорослий втручається у гру і підказує необхідну дію.

Один — багато

Індивідуальне заняття-гра

Мета: вчити диференціювати звуки [с], [з], аргументовано висловлюватись, орієнтуючись на дії партнера, оцінювати правильність виконання завдання.

Матеріал: 6 предметних картинок, у назвах яких є звук [с] в однині й множині; 5 предметних картинок, у назвах яких є звук [з] в однині й множині.

Ігрові дії: групувати предмети: один — багато; у назвах яких є звук [с] або [з].

Ігрове правило: відповідати по черзі, оцінюючи відповідь співгравця.

Хід гри

Вирішили потоваришувати вовк та заєць. У нас все буде разом, все порівну. «Ось, — говорить вовк, — картинку будемо ділити так: там, де один предмет, — тобі, заєць, а де багато, — мені». Групують картинки. Той, хто виконує роль зайця, бере картинки із зображенням одного предмета, а той, хто виконує роль вовка, — ті картинки, де багато предметів. Картинки викладають у два рядки, щоб було видно, в кого більше. Перевіряють та оцінюють правильність виконання завдання один одним. Потім ділять картинки за наступним принципом: у зайця — картинки, в назвах яких зустрічається звук [с], а у вовка — звук [з]. Перевіряють та оцінюють правильність виконання завдання один одним.

Сонячний зайчик

Групове заняття

Мета: розвивати зв'язне мовлення; вчити узгоджувати іменники й дієслова минулого та теперішнього часу в числі та роді; іменники з прикметниками в роді, числі, відмінку; активізувати словник дітей словами, що позначають весняні явища, епітетами; формувати оцінювальні дії.

Матеріал: картина «Весна», окуляри по кількості дітей, навушники, фільмоскоп, емблеми.

Хід заняття

Вихователь: «Сьогоднішню розмову з вами, я хочу розпочати словами:

Вийшло сонце, посміхнулось,
Покозилось по землі,
Роздивилось, хто дрімає
В лісі, лузі, на ріллі.
Прокидайтеся сніжинки,
Чути сонця голосок —
Годі спати, починайте
Всі збігати у струмок!
І побіг собі грайливо
Із сніжиночок струмок
Яром, яром на долину
До ставочків і річок».

— Діти, чи здогадалися ви, про яку пору року йшла мова?

— Чому ви так вважаєте?

Сюрпризний момент: з'являється сонячний зайчик (спроектований на стінку).

Вихователь: «Діти, погляньте, до нас прийшов ще один гість, він дуже незвичайний. Хто ж він? Поміркуйте, чому саме сьогодні він прийшов до нас? Звідки він з'явився?»

— Послухайте історію про нього: «Сонячний зайчик щойно народився. Його матінка — весна, а тато — сонечко. Саме він, наш маленький приятель, допоможе дізнатися про весняні зміни у природі. Він дуже любить гратися і пропонує нам гру «Додай слівце».

Прийшла весна, і золотисті
Упали з неба... (промінці).

І враз прокинувся ліс тінистий,
Зраділи білочки й... (зайці).

Ведмедик, їжачок, лисиця,
Шпаки і солов'ї, синиці,
Щодень ведуть свої... (пісні),
Уклінно дякують... (весні).

Вихователь: Ви дуже сподобались сонячному зайчикові і кімната, здається також, він весь час мандрує. Ось він і зупинився. Давайте подивимось, що ж його зацікавило. (Діти підходять до картини).

— Як ви гадаєте, яка пора року тут зображена?

— Хто її намалював і чим?

— І ми з вами зараз станемо художниками і намалюємо таку саму картину, тільки словами.

— А допоможуть нам чаклуни, яких посилатиме нам сонячний зайчик.

Перший чаклун — Роздивляйкін — приніс нам чарівні окуляри. Вони допоможуть нам побачити і назвати всі об'єкти, які намалював художник.

Д/гра «Назви предмет»

Хід гри. Діти одягають чарівні окуляри, по черзі називають предмети, зображені на картині. Вихователь схематично зображує їх умовними позначками:

— Діти, вам така картина подобається?

— Звичайно, ні. Адже всі предмети, які є на картині, не можуть існувати один без одного. Але ви не засмучуйтесь. Нам знову допомагає сонячний зайчик і посилає нам чаклуна — З'єдналкіна. Він допоможе нам зрозуміти, хто з ким дружить і чому.

Д/гра «Побружи предмети»

Діти знаходять і пояснюють зв'язки між об'єктами на картині.

Вихователь: «Діти, до нас у гості завітав чаклун — Оживляйкін, він хоче, щоб ви перетворились на того, хто вам більше всього подобається на картині, і щоб картина наша ожила».

Д/гра «Жива картина»

(Діти перетворюються у предмети картини)

Вихователь: «Діти, сонячний зайчик нас знов запрошує до картини. Поки ми гралися, тут побував чаклун. Підслухайчик, і залишив для нас навушники, щоб ви змогли послухати картину. Послухайте, про що розповідає картина».

Гра «Про що розповіла картина?»

Вихователь: «Я пропоную вам скласти розповідь про предмет, який вам найбільш сподобався». (Діти обирають певний предмет і складають про нього розповідь).

Вихователь: «Діти, ви дуже сподобались сонячному зайчику, і він дарує вам ось ці перші весняні квіточки».

Як майстри-робітники козу розуму навчили

Заняття-розвага

Мета: закріпити знання дітей про ріки та міста України, український національний посуд, народні ігри та фольклор; удосконалювати вміння оцінювати ситуації морально-правового змісту, продовжувати знайомити дітей із правами та обов'язками громадян України; формувати виразність мовлення; розвивати зв'язне мовлення.

Хід заняття

(Під музичний супровід Коза входить до кімнати, дивиться у дзеркало (відро з водою)).

Коза: Козою — Дерезою
Зовуть мене не марно,
Живу собі на втіху
І почувуюсь гарно!
Оце ж догнала Зайця —
І хату добру маю,
Владнати все сучасно
І затишно бажаю.
А щоб не зіпсувати
Мій макіяж, спідницю,
Потрібно викликати Бригаду-трудівницю.
(дзвонить по мобільному).

— Алло! Це бригада майстрів-робітників? Негайно прибудьте до зайчикової хатки! Та поквартуйтеся! Страшенно не люблю чекати! (йде до кімнати)

Вхід майстрів-робітників.

Пісенька майстрів-робітників.

Коза: Ну, досить, розспівались!

Поменше б вихвалялись,

А краще б дешево і класно

Почали б все робити вчасно!

Я не абияка Коза!

Я знаю всі свої права!

Ремонт, дизайн — в найменший строк,

Робіть, як я хочу — і годі балачок.

Головний майстер: Подивіться наші перспективи.

Коза: Я вже вам казала:

Робіть, як хочу я!

А я — пішла у своїх справах.

Головний майстер: Ви бачите?

Господиня вередлива.

Як нам бути? Що робити?

Треба Кізці догодити!

А ще так попрацювати,

Щоб їй розуму додати,

Щоби серденько Кози

Стало добрим назавжди.

Майстри-робітники: Це не важко зовсім нам,
(діти) дружним, трудовим майстрам.

Головний майстер: Тоді — до роботи.

(За допомогою музичної дидактичної гри «Марш, пісня, танок» діти поділяються на команди).

Музична дидактична гра «Марш, пісня, танок»

А тепер кожна команда отримує завдання:

Команда «Марш» — обладнас, відремонтус кабінет.

Команда «Танок» — отримує схему-проект для їдальні.

Команда «Пісня» — бере в свої руки вітальню.

(Лунає тиха музика, під час якої діти домовляються, хто що робить. Дітям надається змога зробити вибір, які предмети оточення можна використовувати для того, щоб швидко та правильно виконати завдання).

Головний майстер: Моя працююча команда! Час закінчувати. Господиня повертається.

(Коза-Дерева входить до зали, роздивляється до вкола).

Діти, як ви гадаєте, може Коза-Дерева стала вередливою та злою від того, що в неї таке ім'я? Давайте подаруємо їй лагідне ім'я та гостинно зустрінемо.

Д/гра «Лагідне ім'я»

Головний майстер: Проходь, Кізенько, до хати,

Будемо свою роботу представляти.

Проходь до кабінету. У цьому куточку, Кізенька, ти придбаєш багато нових знань. Твої помічники:

— Комп'ютер. На ньому можна грати в різні пізнавальні, навчальні ігри. За допомогою комп'ютеру можна знайти багато друзів, допомогти порадами іншим.

Д/гра «Зміни слова»

— Ще один помічник — глобус: покрути — і знайдеш багато річок, морів, гір, міст, країн...

— Давайте розінемо язичок та промовимо чистомовки.

Иса — иса — иса — води котить Тиса.

Ош — ош — ош — іскриться Черемош.

Йй — ий — ий — блакитноокий Стрий.

Ут — ут — ут — вирує річка Прут.

Ер — ер — ер — під Карпатами Дністер.

Ець — ець — ець — мчить водами Донець.

Он — он — он — є тиха річка Дон.

Утич — утич — утич — Дніпро пливе, Слаутич.

Ось — ось — ось — у Дніпра притока — Рось.

Інь — інь — інь — є іще ріка Ірпінь.

На — на — на — є чарівна Десна.

Ул — ул — ул — я люблю Ігул.

Ух — ух — ух — велика річка Буг.

— Молодці! Розім'яли язички. Знаю дуже гарну гру «Я знаю 5 міст».

— Тай, тай, налітай,

В цікаву гру зіграй.

Гра «Я знаю п'ять міст»

— Молодці! Багато міст України ви знаєте, ви справжні маленькі громадяни нашої країни. Діти, а що означає бути громадянином України? (відповіді дітей).

— Ще один помічник: камера — Video

— Що бачиш цікаве — знімай, пізнавай та у конкурсах участь приймай!

— Книги. Читай та багато нового пізнавай. Шановно господине! Хочемо подарувати тобі книгу, яку зробили для тебе. Ти казала, що знаєш усі свої права. Здається нам, що ти у цій справі не досить обізнана. Наші діти навчають тебе, вони добре розуміються на своїх правах та виконують свої обов'язки. (Діти за умовними позначками (символами) розповідають про свої права та обов'язки).

Права:

— Усі діти мають право на житло;

— На родину;

— На любов та спілкування;

— На відпочинок та дозвілля;

— На повноцінне харчування;

— На отримання освіти;

— На медичну допомогу;

— Вільно висловлювати свою думку;

— На вільне спілкування;

— На отримання інформації.

— Усі діти рівні в правах, ніхто не повинен їх порушувати.

Особлива турбота держави:

— діти-інваліди;

— діти-біженці;

- діти без сім'ї;
- діти, що порушують закон;
- Жодна дитина не повинна бути:
- скривджена і зневажена;
- жертвою війни; насильства;
- примусово залучена до важкої праці.

Дитина повинна:

- старанно вчитись;
- дотримуватись правил особистої гігієни;
- слідувати за здоров'ям;
- берегти природу;
- любити тата, матусю, родину;
- поважати дорослих.

Коза: «Як цікаво ви розповідали! Дякую вам за навчання».

Головний майстер: «Запрошуємо до господарчого куточка. Тут працювали оці молодці. Допомогала їм схема».

— Які прислів'я про дружбу ви знаєте?

(Діти згадують прислів'я про дружбу).

— Молодці! А ось у цей куточок, Кізонько, тебе кличуть оці тата й мами. Мабуть, це оці часи, коли щаслива ти була? (Вихователь запрошує всіх присісти в родинному куточку та розпочинає розмову).

Бесіда «Що для кого щастя?»

Вихователь: «Коли я була такою, як ви, дівчинкою, то була дуже щасливою, коли мама співала мені колискову (починає співати, діти підспівують):

Пізня вже годинка,
Чом не спиш, дитинко?
Он твоя матуся
Кличе Сонка-Дрімка.
На котячих лапках
Сонко-Дрімко ходить,
Каже всім малятам:
«Пустувати годі!»

А тепер ви розкажіть, що для вас щастя?» (Відповіді дітей).

Вихователь: «Я щаслива, тому що маю родину, друзів, таких гарних майстрів-робітників: сонечко; квіти».

Я щаслива — бо люблю життя!
Любов — найвище в світі почуття!
Вона немає меж — без края!
З любові починається життя,
Вона усе найкраще починає!

— Кізонько, а для тебе що таке щастя? (Коза відповідає, що це мама; тато; той час, коли вони про неї піклувались, любили). А зараз ти щаслива?

Коза: «Я щаслива, що ви мені зробили гарний ремонт і багато чому навчили.

Гарно все зробили,
Добре працювали.
Час відпочивати
Та у гру пограти».

Народна гра «Дрібу, дрібу, дрібушечки»

Танок «Черевик»

Коза: Дякую за все! А ще я зрозуміла таку річ, що образила Зайчика. Тому піду зараз вибачусь та запропоную дружити і разом жити.

Пісня «Щастя для мене»

Семибарвна квітка

Групове заняття

Мета: вчити диференціювати звуки [р], [р'], аргументовано висловлюватись, орієнтуючись на дії партнера, оцінювати правильність виконання завдання; закріпити навички діалогічного та описового мовлення; виховувати інтонаційну виразність мовлення; формувати оцінно-контрольні дії.

Матеріал: семибарвна квітка, сюжетна картина з казки, набір картинок для гри «Що зайве» (ручка, па-

пір, комп'ютер, окуляри, стіл), пелюстки-шаблони, сині та червоні фішки, різнокольорові олівці, фломастери.

Хід заняття

Вихователь: «Сьогодні ми з вами вирушаємо у подорож до казкової країни».

— А чи уявляєте ви собі, як з'являються казки? (Відповіді дітей). Але перш ніж потрапити до казки, треба скласти невеличкий іспит.

Вихователь: «Подивіться, будь ласка, на картину і назвіть слова, які відповідають на запитання:

- хто? що?
- який? яка? яке?
- що робить?»

(Завдання виконують в парах. Діти називають слова, оцінюють правильність відповідей один одного фішками. Червона фішка — правильна відповідь, синя — неправильна).

Вихователь: «Я вважаю, що ви іспит склали, і ми потрапили до казки».

— Діти, давайте пригадаємо назву казки, в якій пелюстки квітки здійснювали бажання дівчинки. (Міркування дітей).

— Я вважаю, що нам теж пелюстки допоможуть подорожувати. Треба тільки згадати чарівні слова:

Пелюсток лети, лети,
І до гри нас приведи.
Лише встигли ми сказати,
Час уже нам гру почати.

Дидактична гра «Що зайве?».

— Перед вами предмети, які необхідні письменнику для роботи. У назвах картинок зустрічається звук [р]. Перевірте, будь ласка, чи немає серед цих картинок зайвої. (Діти виконують завдання, а вихователь перевіряє). То ж який звук найчастіше ви зустрічали у цих словах? Промовимо його спочатку тихо, а потім голосно. (Ви-

конують завдання в парах, контролюючи правильність фішками).

Дидактична гра «Поєднай слова у пари». (Дітям необхідно поєднати у пари слова за місцем розташування звука у слові (початок, середина, кінець слова). Діти оцінюють правильність виконання свого завдання фішками.

Діти добре працювали,
Як автори, слова складали,
Як актори, промовляли,
Тільки не відпочивали.
Фізкультхвилинка.

Вихователь: «Якщо книжку намалюють без ілюстрацій, вона буде неяскрава. Я пропоную вам прикрасити казку, розфарбувати пелюстки, а потім поєднати їх у квітку».

— У нас залишилась лише одна пелюстка. На що її використала у казці дівчинка Женя? А як би її використали ви? (Міркування дітей.) Давайте подаємо свої добрі побажання та семибарвні квітки один одному.

**Богущ Алла Михайлівна
Савінова Наталія Володимирівна**

**Педагогічне коригування мовлення дітей
дошкільного віку в ігровій діяльності**

Монографія

Комп'ютерна верстка — *О. Матвєєва*
Обкладинка — *Ю. Градович*

Здано до набору 30.08.2007 р. Підписано до друку 27.09.2007 р.
Формат 60x90^{1/16}. Папір офсетний. Гарнітура SchoolBook. Друк трафаретний.
Ум. друк. арк. 15,75. Обл.-вид. арк. 9,83. Тираж 350 прим. Вид. № 440

Видавництво «АТОЛ»
Свідоцтво про держ. реєстрацію ДК № 587 від 06.09.2001 р.
54001, Миколаїв, вул. Адміральська, 16. Тел./факс (0512) 67-40-74.
E-mail: atoll@nksat.net