

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НОРМАЛЬНОМУ
ТА ПАТОЛОГІЧНОМУ ОНТОГЕНЕЗИ**

У статті розглядаються особливості формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в умовах нормального і патологічного онтогенезі. Висвітлено механізм розвитку лексичних значень слова.

Ключові слова: образне мовлення, лексичне значення слова, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Онтогенетичні дослідження з проблеми розуміння і використання засобів вторинної образної номінації показують, що дітям дошкільного віку доступне вживання ряду образних засобів: спочатку засвоюються прості форми образного мовлення, потім – стійкі поєднання слів, що володіють високим ступенем метафоризації [1: 29].

Особливості мовленнєвого розвитку дітей описані багатьма психологами (Л.Виготський, Д.Ельконін, Г.Люблінська, С.Рубінштейн та інші). С.Рубінштейн особливу увагу звертав на емоційність, виразність і образність дитячого мовлення. Він зазначав, що мовленню маленької дитини притаманна яскрава виразність: інверсії, окличні звороти, гіперболи тощо, тобто всі стилістичні форми, що виражають емоційність. Проте, якщо виразність не розвивати, то вона набуває “характеру непрямої лінії, що западає”, мовлення стає маловиразним [1: 43].

Метою нашої статті є аналіз особливостей формування образного мовлення у дітей в нормальному та патологічному онтогенезі для подальшого визначення оптимальних умов розвитку образного мовлення.

Виклад основного матеріалу. У звичайному мовленні, під час вибору слів, людина, зазвичай, керується основним лексичним значенням (концептуальним), а в образному мовленні слова підбираються не стільки за основними, скільки за другорядними ознаками, за вторинним семантичним забарвленням, тобто за конотативним значенням. Ці другорядні ознаки слів, усередині образних висловів, взаємодіючи, утворюють своєрідний семантичний настрій. Образне слово відрізняється від звичайного, при формальній словесній тотожності, саме вторинними значеннями (конотаціями), які народжуються в образному контексті.

Взаємодія конотативних ознак впливає на подальший розвиток значень слова і розглядається як вияв дифузності семантики. У результаті процесу переробки і впорядкування мовленнєвого досвіду формується індивідуальна мовна система, яка трактується як система концептів. Концепт – це те, що називає зміст поняття, синонім сенсу. Концептуальна система людини розвивається, модифікується в процесі її взаємодії з навколишнім світом. Внутрішній розвиток даної системи здійснюється за рахунок безперервного породження нових концептів на основі вже існуючих. При розумінні значення образного виразу відбувається концептуалізація найбільш істотних ознак, які актуалізують властивості об’єкту, його якості і т.д. Наприклад, у стійкому виразі “плентається як черепаха” – відбувається концептуалізація ознаки повільного руху, “за сім земель” – фізичний параметр відстані. Із усіх ознак, характерних для даного об’єкту, вибирається один, який входить у фокус уваги і реалізується в образному виразі.

При вторинній номінації відбувається не тільки актуалізація початкового концепту, але його модифікація – розвиток, розширення, порівняння, що приводить до формування нового концепту. Мовні одиниці, що виникають під час модифікації, дозволяють повторно вербалізувати поняття або концепти, які вже існують у свідомості людини. Розвиток семантичної багатозначності слова визначається дією трансформації (перетворення) значення, яка відбувається за рахунок актуалізації семантичних ознак, мотивованих різними

асоціативними уявленнями, і одночасним переведенням ядерних сем на периферію семної ієрархії відповідних значень. Нові концепти, які виникають при цьому, не тільки трансформуються самі, але і впливають на трансформацію інших.

Формування образності мовлення в нормі визначається цілою низкою умов: тренуванням мовленнєвих навичок, спрямованістю на розуміння виразних можливостей мови, розвитком спеціальної мовленнєвої інтенції, накопиченням досвіду використання мовних засобів, розвитком когнітивних аспектів семантики мовних одиниць [1: 38].

Перелічені мовні знання, уміння, навички формуються мимоволі, як побічний продукт діяльності, спрямований не на придбання знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, в процесі приналаднання своєї мови до зразків, які дитина сприймає в мовленні дорослих. Ці знання мають характер практичних узагальнень і лежать в основі так званого “чуття мови”, яке дозволяє дитині розібратися в складних мовних явищах і дає дитині можливість достатньо вільно орієнтуватися в багатющому потоці мовних образів, застосовувати мовленнєві навички на незнайомому мовному матеріалі, відрізнити правильні граматичні форми від неправильних, з легкістю переносити одиниці мови на нові сполучення, які ще не зустрічалися в індивідуальному досвіді. Що свідчить про розвиток узагальнюючої функції мозку.

Досліджуючи розвиток узагальнюючої функції мозку, М.М. Кольцова відмічає у дітей чотири рівні розвитку узагальнення словом. До них вона відносить наступне:

- перша ступінь інтеграції – слово, яке замінює чуттєвий образ одного певного предмета, еквівалентно цьому зразку (“мама” – тільки мати дитини, “лялька” – тільки ось ця лялька);
- друга ступінь інтеграції – слово замінює декілька чуттєвих образів однорідних предметів (слово “лялька” відноситься до кількох предметів, які мають спільні риси, але у чомусь і різні). Сигнальне значення слова ширше, ніж у випадку, коли воно асоціюється з чуттєвим образом тільки одного предмета, але разом із тим воно вже міні конкретне. Це лялька взагалі, стіл взагалі тощо;
- третя ступінь інтеграції – слово об’єднує декілька понять, які мають другу ступінь узагальнення (слово “іграшка”, наприклад, узагальнює і ляльок, і м’ячики, і кубики тощо, слово “меблі” об’єднує стільці, столи, дивани). Слово відноситься до широкого ряду різних об’єктів, його сигнальне значення дуже широко і значно віддалено від конкретних образів предметів;
- четверта ступінь інтеграції – в слові зведено багато абстракцій попередніх рівнів узагальнення (так, слово “річ” утримує в собі узагальнення, які даються словам “іграшка”, “посуд”, “меблі”, “одяг” тощо). Смысловий зміст слова дуже широкий, а його зв’язки з “чуттєвим корінням” простежуються з труднощами. Поступово у життєвому досвіді дитини формуються різноманітні рівні узагальнення предметів і дій словом, в результаті чого відображення дійсності стає широким і складним [4: 87].

Розвиток абстрагуючої і узагальнюючої функції слова створює передумови для засвоєння не лише образних мовних одиниць, але й фразеологізмів у дошкільному віці у дітей.

Дослідники дитячого мовлення відзначають, що оволодіння даним феноменом починається пізніше, ніж засвоєння інших образних мовних одиниць. Аналіз матеріалів спостережень за дитячим мовленням надає численні приклади використання фразеологічних зворотів дошкільниками [1: 33].

До чотирьох років відбувається засвоєння легших за семантикою конструкцій (*хто його знає*), в шість-сім років в мовленні дітей зустрічаються сполучення з високим ступенем метафоризації (*бити байдики*). При цьому можуть відмічатися помилки різного характеру: на лексичному рівні (один із компонентів фразеологізму замінюється іншим – *як сир в маслі катається*), словотворчому (компонент замінюється однокореневим словом – *коти оруть*,

як *обгорілі*), на синтаксичному (змінюється порядок компонентів виразу фразеологізму або додаються нові компоненти – *ми з Андрійком живемо, як злий собака з доброю кішкою*).

Наявність фразеологічних помилок С.Н. Цейтлін визначає значенням багатьох фразеологічних одиниць. Це є причиною того, що дітям важко зрозуміти, чому дане значення закріплене саме за цим, а не за іншим сполученням слів.

Для даного віку характерний зв'язок слів з конкретними образами, тому спочатку дошкільники засвоюють ті фразеологічні звороти, які пов'язані з конкретним образом, фразеологізми з яскраво вираженим метафоричним характером викликають у дітей особливі труднощі, і зовнішня форма таких виразів засвоюється значно раніше, ніж внутрішній зміст.

До шести років відбувається активне засвоєння різних образних засобів мови, у тому числі і прислів'їв, які можуть бути джерелом фразеологізмів [2: 91].

Особливості сприйняття дітьми дошкільного віку фразеологічних зворотів розглянуті А.А. Люблінською. Вона відзначає, що при розумінні значення фразеологізмів діти допускають ряд помилок, обумовлених специфікою дитячого мислення. Ускладнена структура образного значення, порівняно з лексичним, обумовлена присутністю в ній метафори.

При аналізі розуміння переносних значень слів дошкільниками В.К. Харченко виділяє дві групи метафор: ненавмисні і навмисні (усвідомлені). У молодшому дошкільному віці переважають метафори першого типу. Процес заміщення слів має своїм наслідком ненавмисну метафоризацію, несподівану образність слова. У старшому дошкільному віці в мовленні дітей з'являються усвідомлені метафори, які знаменують важливий етап осмислення слів: оволодіння головними і другорядними ознаками значень.

Основними причинами нерозуміння метафор, які вивчаються у молодших класах, на думку О.Н. Шумкіної, є конкретність дитячого мислення; незнання прямого значення компонентів метафори і її загального значення, яке виявляється в контексті [1: 45].

Важливою умовою розуміння метафори є її відповідність концептуальним значенням дітей, а також наявність відповідного контексту.

Сприйняття образних засобів дітьми відображає хід пізнавальної діяльності людини: виявлення в навколишньому світі схожих речей, процесів, перенесення значення за схожістю з одного явища на інше; вираз емоцій, оцінки, суб'єктивного погляду на світ. При цьому важливу роль грають синтагматичні і парадигматичні асоціації, які є найпростішим елементом пізнавального процесу. Розгляд цих питань повинен спиратися на знання закономірностей засвоєння дітьми значень слова, компонентів його семантичної структури: денотативного, конотативного, концептуального (понятійного), контекстуального. Компонентами значення слова дитина опановує поступово: спочатку встановлюється зв'язок між конкретним предметом і його позначенням. Для формування провідних (ядерних) ознак значень потрібний достатній об'єм ознак смислової периферії. Сформовані ядерні ознаки стимулюють і забезпечують процеси заміщення слів, які свідчать про поступовість формування складу значення. Чинником такого формування є інтуїтивне розмежування ядерних і периферійних ознак значень.

У дослідженнях багатьох фахівців відмічаються утруднення у засвоєнні дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) експресивних мовних засобів [1: 41].

Несформованість мовленнєвих операцій (задум, програмування, відбір і синтез мовленнєвого матеріалу) призводить до того, що дитина із ЗНМ не вмє лексично і граматично правильно оформити думку, переказати текст, зберігаючи авторські слова і вирази, скласти зв'язну розповідь за малюнком або серією малюнків, використовуючи образні засоби мови.

Р.Є. Левіною розроблена періодизація загального недорозвинення мовлення, в якій відмічені особливості лексичної сторони дітей з різними рівнями розвитку мовної системи. Так, для дітей віднесених до третього рівня мовленнєвого розвитку при ЗНМ, характерне неточне вживання багатьох лексичних одиниць. У активному словнику переважають

іменники і дієслова, спостерігається обмежена кількість слів, що позначають стан предметів і дій, їх якості і ознаки.

О.М. Мастюкова констатує, що у дітей з тяжкими мовленнєвими вадами не розвинена мовленнєве наслідування, внаслідок чого страждає відображене мовлення. Наголошується на порушенні всіх довільних форм мовлення, зокрема його семантичної сторони.

Т.Б. Філічева і Г.В. Чиркіна, вивчаючи особливості лексики дошкільників з недорозвиненням мовлення, відзначають, що переважаючим типом лексичних помилок є неточність вживання слів в контексті речення, яка виявляється в численних замінах. Словниковий запас дітей даної категорії характеризується недостатньою сформованістю узагальнюючих понять, поодиноким використанням антонімів, відсутністю синонімів, що приводить до бідності і стереотипності мовлення.

У дослідженнях Т.В.Туманової виявлені специфічні особливості в становленні процесів словотворення у дітей із ЗНМ. Автор указує на “виражений комплексний характер недорозвинення всіх аспектів функціонування похідного слова. Для дітей із ЗНМ характерні труднощі у словотворенні і семантичній інтерпретації похідних слів; у застосуванні словотворчих знань, навиків і умінь при рішенні мовних задач, що дозволяє зробити висновок про дисфункціональний стан механізму саморозвитку словотворчої компетенції у дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю” [6: 144].

Вивчаючи особливості сприйняття і розуміння творів малих фольклорних жанрів дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ, Т.А. Песькішева наголошує, що дошкільники даної категорії демонструють буквально тлумачення значення прислів'їв, нерозуміння прихованого значення образних виразів, особливості розуміння і вживання фраз із переносним значенням. Для них характерні труднощі у виборі слів для виразу своїх думок, у виборі істотних для опису предмета ознак, у вживанні абстрактних понять, в доказі своїх суджень.

Т.А. Дремова вказує на те, що у дітей з мовленнєвими порушеннями “...понятійний розвиток знаходиться на стадії асоціативного комплексу (об'єднання за ситуативною і ситуативно-функціональною ознакою), що в нормі відповідає більш ранньому віку” [3: 93]. У більшості дошкільників з порушеннями мовлення узагальнення за категоріальною співвіднесеністю знаходиться в зоні найближчого розвитку. Для них характерний невеликий запас слів, вони зазнають значних труднощів у підборі слів до контексту.

Розглядаючи рівень сформованості виразних засобів мови у дітей дошкільного віку із ЗНМ, Т.В. Захарова відзначає слабку усвідомленість власного практичного мовленнєвого досвіду. “Дошкільники демонструють низький рівень сформованості образної виразності мовлення, яка є складовою частиною мовної культури. Засвоєння дітьми образного ладу мови є фрагментарним, не складається здібність до аналізу відтінків значень, збагнення способів утворення засобів образної виразності і активного їх вживання у власному мовленні” [4: 80].

Вивчаючи стан мовної здатності у молодших школярів з порушеннями мовлення, Е.А. Карпушкіна вказує на обмеженість мовленнєвого і когнітивного досвіду у дітей даної категорії, через яку вони практично не усвідомлюють семантики фразеологізму; не розуміють тих семантично значущих ознак, які лежать в основі фразеологічно пов'язаних поєднань слів.

Аналізуючи характер функціональних змін в області семантичної структури слова у дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю, Л.Б. Халілова пропонує типологію їх семантичних порушень, які можуть бути представлені трьома основними варіантами:

1) порушення парадигматичних зв'язків між одиницями мови, обумовлені недоліками семантичного угруповання елементів її лексичної сфери на основі їх асоціативної схожості;

2) порушення епідигматичних зв'язків слів, пов'язані з помилками при утворенні лексичних значень початкових одиниць, неточним використанням певних правил, формальних операцій, які діють у мові;

3) порушення синтагматичних зв'язків між мовними знаками, обумовлені труднощами угруповання слів з урахуванням їх розташування в мовленні відносно один одного.

Автор відзначає, що для дітей з розладами мовлення характерні труднощі диференціації переносних значень слів, що пояснюється слабкістю семантичного асоціювання, обмеженістю запасу слів, сповільненим темпом переходу від конкретних значень до абстрактних.

Дослідження В.В. Юртайкіна виявляє наявність дисоціації між наочним, семантичним і звуковими планами мовленнєвого вислову. Для дітей із ЗНМ характерна недостатність образних засобів презентації оточуючого, недосконалість способів їх розгортання в систему зовнішніх і внутрішніх дій, труднощі засвоєння парадигматичних класів абстрактних значень.

Є.В. Назарова пояснює наявність подібного факту труднощами реалізації у дітей психологічних операцій номінації і предикації, загальною незрілістю парадигматичного і синтагматичного апаратів мови, які беруть участь в організації процесів вибору слів і їх граматичної структуризації.

С.Н. Шаховська вказує на те, що у дітей з ЗНМ відзначається бідність і якісна своєрідність лексики; порушення процесу тематичного відбору і семантичного вибору слів при породженні мовленнєвого вислову; переважання пасивного словника над активним; неточність лексики; функціональні заміщення з розширенням значення слів і численними замінами. Досліджуючи словниковий запас дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю, автор підкреслює різну природу несформованості словника: від нерозуміння до утруднення повторення і неможливості самостійного вислову із вживанням синонімів, антонімів, узагальнюючої лексики. При цьому відмічається затримка у формуванні семантичних полів: дитина не відчуває різниці між ядром і периферією семантичного значення слова, утруднюється в адекватному використанні лексичних одиниць; у поясненні їх значення. У дітей спостерігаються труднощі при засвоєнні синтагматичних і парадигматичних зв'язків, виявляються заміни слів за значенням і звучанням, недоліки при засвоєнні абстрактної лексики, переносного сенсу. Труднощі пошуку слова і його відтворення дослідник пояснює зниженням семантичного і граматичного компонентів мовної системи, несформованістю моделі мовленнєвої дії, основними операціями якої є вибір і сполучуваність лексичних одиниць.

У ряді робіт опис утруднень мовленнєвого характеру доповнюється вказівками на специфічні особливості немовленнєвих процесів у дітей з порушеною мовленнєвою діяльністю. Дослідники відзначають зниження пізнавальної активності, уповільнення швидкості прийому і переробки інформації, зниження продуктивності запам'ятовування словесного матеріалу порівняно з наочним, відставанням словесно-логічного мислення, яке виявляється в недостатній сформованості операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння [1: 46].

Висновок. Проведене теоретичне дослідження дозволило виявити значні відхилення у формуванні образного мовлення у дітей із важкими мовленнєвими вадами і підкреслити важливість корекції його розвитку у дітей даної категорії. Це може стати предметом подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белобородова Е. В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Белобородова Елена Васильевна. – М., 2007, – 151с.
2. Детинина О.Б. Устойчивые словосочетания в детской речи / Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л., 1987. – С. 91-97.
3. Дремова Т.А. Особенности языкового сознания у дошкольников с речевыми нарушениями // Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006 г.). – С.-Пб.: НОУ "СОЮЗ", 2006. – С. 93-107.

4. Захарова Т.В. Формирование выразительных средств речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Захарова Татьяна Васильевна. – М., 2002. – 171 с.
5. Кольцова М.М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. – Л.: Наука, 1980. – 164с.
6. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи //Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006 г.). – СПб.: НОУ “СОЮЗ”, 2006. –С. 144-145.

Ильина Н.В.

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В НОРМАЛЬНОМ И ПАТОЛОГИЧЕСКОМ ОНТОГЕНЕЗЕ**

В статье рассматриваются особенности формирования образной речи у детей дошкольного возраста в условиях нормального и патологического онтогенеза. Раскрыт механизм развития лексических значений слова.

Ключевые слова: образная речь, лексическое значение слова, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

Iliina N.V.

**THE PROBLEMS OF FORMING OF FIGURATIVE SPEECH AMONG PRE-SCHOOL AGE
CHILDREN IN NORMAL AND PATHOLOGICAL ONTOGENESIS**

In the article the features of forming of creative speech are examined for the children of preschool age in the conditions of normal and pathological ontogenesis. The mechanism of development of lexical meaning of word is exposed.

Key words: creative speech, lexical meaning of word, general underdevelopment of speech, preschool age children.

УДК 374:613.96

Кабацька О.В.

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ**

У статті проаналізовані наукові джерела з питань позакласної роботи, формування культури здоров'я, надана модель, на основі якої було впроваджено методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі. Надані матеріали пілотного дослідження з напрямку формування культури здоров'я старшокласників.

Ключові слова: методика, формування, культура здоров'я, старшокласники, позакласна робота, дослідження, актуальність, модель.

Україні необхідне покоління з високим рівнем освіченості, культури й здоров'я, здатне сприймати загальнолюдські цінності, творчо, продуктивно та довго діяти в будь-якій галузі соціальної практики. Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента, серед пріоритетів державної політики виділяє пропаганду через освіту здорового способу життя, медико-санітарного просвітництва, активних форм та методів збереження, зміцнення фізичного розвитку, розвитку та відтворення індивідуального здоров'я, стимулювання у молодого покоління прагнення до нього.

На сьогодні проблема формування культури здоров'я молодого покоління є актуальною в умовах сучасності. Погіршення рівня здоров'я школярів протягом навчання у середньої школі викликає занепокоєння. Питання формування культури здоров'я у школі розглядалися вченими з різних боків. Однак аспекти процесу формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі розкриті незначною мірою.